

STRATEGI PEMBELAJARAN MEMBACA

- Reni Kusmiarti
- Sutopo
- Maria Ulviani
- Fitriyanaazizah Zavid
- Dwi Desi Fajarsari
- Vina Nur Indah Sari
- Nurhaidah
- Ajeng Tina Mulyana



STRATEGI PEMBELAJARAN MEMBACA

**Reni Kusmiarti
Sutopo
Maria Ulviani
Fitriyanaazizah Zavid
Dwi Desi Fajarsari
Vina Nur Indah Sari
Nurhaidah
Ajeng Tina Mulyana**



AIKOMEDIA PRESS

STRATEGI PEMBELAJARAN MEMBACA

Penulis :

Reni Kusmiarti
Sutopo
Maria Ulviani
Fitriyanaazizah Zavid
Dwi Desi Fajarsari
Vina Nur Indah Sari
Nurhaidah
Ajeng Tina Mulyana

ISBN : 978-634-7347-26-8

Editor : Ari Yanto, M.Pd.

Penyunting : Yuliatr Novita, M.Hum

Desain Sampul dan Tata Letak : Dede Ahsani Aulia, S.T.

Penerbit : AIKOMEDIA PRESS

Anggota IKAPI No.056/SBA/2024

Redaksi :

Jln. Sungai Lareh No.26, Kel. Lubuk Minturun, Kec. Koto Tangah,
Kota Padang, Sumatera Barat
Website : aikomedia.id
Email : aikomediapress@gmail.com

Cetakan pertama, Oktober 2025

Hak cipta dilindungi undang-undang
Dilarang memperbanyak karya tulis ini dalam bentuk dan dengan cara
apapun tanpa izin tertulis dari penerbit

KATA PENGANTAR

Dengan mengucapkan puji syukur kehadiran Allah SWT, atas limpahan rahmat dan hidayahNya, maka Penulisan Buku dengan judul Strategi Pembelajaran Membaca dapat diselesaikan. Buku ini membahas tentang Pendahuluan, Landasan Teori Membaca, Penilaian Awal Kemampuan Membaca, Literasi Kritis Dan Analisis Teks, Pendekatan Deferensiasi Dan Inklusi, Integrasi Konteks Kurikulum Dan Teknologi, Pengembangan Minat Baca Dan Budaya Literasi, Penilaian Dan Evaluasi.

Buku ini masih banyak kekurangan dalam penyusunannya. Oleh karena itu, kami sangat mengharapkan kritik dan saran demi perbaikan dan kesempurnaan buku ini selanjutnya. Kami mengucapkan terima kasih kepada berbagai pihak yang telah membantu dalam proses penyelesaian Buku ini. Semoga Buku ini dapat menjadi sumber referensi dan literatur yang mudah dipahami.

Padang, Oktober 2025

Penulis

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR	i
DAFTAR ISI	ii
DAFTAR TABEL	ix
BAB 1 PENDAHULUAN.....	1
1.1 Pentingnya Keterampilan Membaca dalam Perkembangan Kognitif dan Akademik Siswa	1
1.2 Peran Membaca dalam Memperluas Wawasan, Keterampilan Berbahasa, dan Pengembangan Kemampuan Berpikir Kritis.....	2
1.3 Masalah yang Dihadapi dalam Pembelajaran Membaca	4
1.4 Urgensi dan Permasalahan Pembelajaran Membaca .	6
1.5 Tujuan Penulisan Buku.....	8
DAFTAR PUSTAKA.....	9
BAB 2 LANDASAN TEORI MEMBACA	11
2.1 Pengertian dan Hakikat Membaca.....	12
2.1.1 Definisi membaca menurut para ahli (misal: Anderson, 2003; Tarigan, 2008)	12
2.1.2 Membaca sebagai proses aktif dan interaktif	12
2.1.3 Tujuan dan manfaat membaca dalam pembelajaran	13
2.2 Jenis-jenis Membaca	14
2.2.1 Membaca Ekstensif dan Intensif	14
2.2.2 Membaca Literal, Inferensial, Evaluatif	15
2.2.3 Membaca Permukaan vs Membaca Kritis	16
2.2.4 Membaca dalam konteks akademik vs membaca untuk hiburan	17
2.3 Proses Kognitif dalam Membaca.....	17
2.3.1 Pengolahan informasi (<i>bottom-up vs top-down</i> <i>processing</i>).....	17
2.3.2 Teori interaktif dalam membaca.....	18
2.3.3 Aktivasi skemata dan keterkaitan dengan pemahaman teks.....	19
2.3.4 Peran memori kerja dan perhatian	20
2.4 Teori-teori Membaca	20

2.4.1 Teori Behavioristik: Membaca sebagai hasil pembentukan kebiasaan.....	20
2.4.2 Teori Kognitif: Membaca sebagai proses mental aktif.....	21
2.4.3 Teori Konstruktivistik: Pembaca membangun makna berdasarkan pengalaman.....	22
2.4.4 Teori Transaksional (Louise Rosenblatt): Interaksi antara teks dan pembaca.....	22
2.4.5 <i>Sociocultural Theory</i> (Vygotsky): Membaca dalam konteks sosial.....	23
2.5 Faktor-faktor yang Mempengaruhi Kemampuan Membaca	24
2.5.1 Faktor internal: minat, motivasi, kemampuan kognitif	24
2.5.2 Faktor eksternal: lingkungan, media bacaan, strategi pengajaran.....	25
2.5.3 Pengaruh bahasa ibu dan latar belakang pembaca.....	25
2.6 Peran Pendidikan dalam Membentuk Kompetensi Membaca	26
2.6.1 Pendidik sebagai fasilitator strategi membaca	26
2.6.2 Penggunaan pendekatan berbasis teori dalam kelas membaca	27
2.6.3 Penilaian proses dan hasil membaca.....	27
DAFTAR PUSTAKA	28
BAB 3 PENILAIAN AWAL KEMAMPUAN MEMBACA	33
3.1 Pendahuluan.....	33
3.1.1 Pentingnya Penilaian Awal dalam Proses Pembelajaran Membaca	33
3.1.2 Peran Penilaian Awal untuk Memetakan Kemampuan Siswa	34
3.1.3 Tujuan Penilaian Awal Membaca dalam Konteks Strategi Pembelajaran	35
3.2 Konsep Dasar Penilaian Awal Membaca.....	37
3.2.1 Definisi Penilaian Awal Membaca	37
3.2.2 Hubungan Penilaian Awal dengan Strategi Pembelajaran Membaca	38

3.2.3 Prinsip Dasar Penilaian yang Objektif, Reliabel, dan Valid.....	39
3.3 Tujuan Penilaian Awal Membaca	41
3.3.1 Mengidentifikasi Kemampuan Dasar Literasi Siswa.....	41
3.3.2 Menentukan Strategi Pembelajaran yang Sesuai	42
3.3.3 Mengantisipasi Kesulitan Membaca Sejak Dini.	43
3.3.4 Tujuan Penilaian Awal dalam Perspektif Lebih Luas	45
3.4 Aspek yang Dinilai dalam Penilaian Membaca.....	45
3.4.1 Kemampuan Fonologis (Kesadaran Bunyi)	46
3.4.2 Penguasaan Kosakata	46
3.4.3 Pemahaman Bacaan.....	47
3.4.4 Kecepatan dan Kelancaran Membaca	48
3.5 Metode dan Teknik Penilaian Awal Membaca	50
3.5.1 Tes Diagnostik Membaca	50
3.5.2 Observasi Guru	51
3.5.3 Wawancara dan Angket.....	52
3.5.4 Portofolio Membaca	53
3.5.5 Integrasi Metode Penilaian	53
3.6 Instrumen Penilaian Awal Membaca.....	54
3.6.1 Instrumen Standar (Tes Formal).....	54
3.6.2 Instrumen Nonformal (Observasi dan Jurnal) ...	55
3.6.3 Kriteria Instrumen yang Baik	55
3.7 Implementasi Penilaian Awal Membaca di Sekolah .	56
3.7.1 Langkah-langkah Pelaksanaan Penilaian	56
3.7.2 Analisis Hasil Penilaian.....	56
3.7.2 Pemetaan Kemampuan Siswa.....	57
3.8 Hambatan dalam Penilaian Awal Membaca.....	58
3.8.1 Keterbatasan Guru dalam Membuat dan Menggunakan Instrumen	59
3.8.2 Perbedaan Latar Belakang Siswa	59
3.8.3 Faktor Motivasi dan Kecemasan Siswa.....	60
3.8.4 Keterbatasan Sarana dan Sumber Daya.....	60
3.8.5 Hambatan pada Analisis dan Pemanfaatan Data	61
3.8.6 Faktor Lingkungan Sekolah dan Keluarga	61
3.8.7 Hambatan Teknis dan Administratif	61
3.9 Strategi Pemanfaatan Hasil Penilaian.....	62

3.9.1 Perencanaan Pembelajaran Individual	63
3.9.2 Intervensi Dini bagi Siswa dengan Kesulitan Membaca	63
3.9.3 Penyusunan Kelompok Belajar Berdasarkan Pemetaan	64
3.9.4 Penyesuaian Materi dan Media Pembelajaran	64
3.9.5 Monitoring Perkembangan Literasi	65
3.9.6 Dukungan Keluarga melalui Komunikasi Hasil Penilaian.....	65
3.9.7 Evaluasi Program Literasi Sekolah.....	65
3.9.8 Pemanfaatan untuk Kebijakan Pendidikan yang Lebih Luas	66
3.10 Penutup	66
DAFTAR PUSTAKA	70
BAB 4 KONSEP PEMAHAMAN TEKS	73
4.1 Pengertian Pemahaman Teks	73
4.2 Pentingnya Pemahaman Teks dalam Pembelajaran...	74
4.3 Faktor-faktor yang Mempengaruhi Pemahaman Teks	75
4.4 Teori-Teori Yang Mendukung Pemahaman Teks.....	76
4.4.1 Teori Skemata	77
4.4.2 Teori Konstruktivisme	77
4.4.3 Teori Metakognisi.....	78
4.4.4 Teori Interaktif dalam Membaca	79
4.5 Teknik Meningkatkan Pemahaman Teks.....	80
4.5.1 Membaca Intensif.....	81
4.5.2 Membaca Ekstensif.....	81
4.5.3 Teknik SQ3R (<i>Survey, Question, Read, Recite,</i> <i>Review</i>)	82
4.5.4 Teknik <i>Mind Mapping</i>	82
4.5.5 Strategi KWL (<i>Know, Want to Know, Learned</i>).	83
4.5.6 Penerapan Diskusi Kelompok.....	83
4.5.7 Penggunaan Media Digital.....	84
4.5.8 Kombinasi Teknik dalam Pembelajaran	84
4.6 Implementasi Teknik Dalam Pembelajaran	85
4.6.1 Implementasi di Sekolah Dasar	85
4.6.2 Implementasi di Sekolah Menengah.....	86
4.6.3 Implementasi pada Mahasiswa	87

4.6.4 Evaluasi Hasil Pemahaman Teks.....	88
4.7 Kendala, Solusi, Dan Penutup	89
4.7.1 Kendala dalam Penerapan Teknik Meningkatkan Pemahaman Teks	89
4.7.2 Solusi untuk Mengatasi Kendala	90
4.8 Penutup	91
DAFTAR PUSTAKA.....	93
BAB 5 LITERASI KRITIS DAN ANALISIS TEKS	95
5.1 Pengertian dan Ruang Lingkup Literasi Kritis	95
5.1.1 Definisi Literasi Kritis.....	95
5.1.2 Sejarah dan Perkembangan Literasi Kritis	95
5.1.3 Pentingnya Literasi Kritis dalam Pembelajaran .	96
5.2 Komponen Utama dalam Literasi Kritis.....	97
5.2.1 Kemampuan Membaca Kritis.....	97
5.2.2 Kemampuan Menganalisis dan Menilai Informasi	98
5.2.3 Menghubungkan dan Membandingkan Argumen	99
5.3 Teori dan Pendekatan dalam Literasi Kritis	100
5.3.1 Teori-teori Literasi Kritis	100
5.3.2 Berbasis Kontekstual dalam Menganalisis Teks	101
5.4 Proses dan Tahapan Analisis Teks	103
5.4.1 Tahap Pengamatan dan Pemahaman Teks	103
5.4.2 Analisis Struktur dan Isi Teks	103
5.4.3 Menilai Bias dan Perspektif dalam Teks	104
5.5 Strategi Mengembangkan Literasi Kritis.....	105
5.5.1 Teknik Membaca Kritis.....	105
5.5.2 Pembelajaran Berbasis Diskusi dan Debate	106
5.5.3 Penggunaan Media untuk Penguatan Literasi Kritis	107
5.6 Aplikasi Literasi Kritis dalam Kehidupan Sehari-hari	108
5.6.1 Literasi Kritis dalam Media Sosial dan Berita ...	108
5.6.2 Literasi Kritis dalam Pendidikan dan Pekerjaan	109
5.7 Tantangan dalam Mengembangkan Literasi Kritis ...	111
5.7.1 Hambatan dalam Mengembangkan Kemampuan Literasi Kritis.....	111

5.7.2 Solusi untuk Meningkatkan Literasi Kritis di Masyarakat	112
5.8 Peran Guru dan Pengajar dalam Meningkatkan Literasi Kritis.....	114
5.8.1 Peran Pengajar dalam Membimbing Siswa	114
5.8.2 Strategi Mengajarkan Literasi Kritis di Kelas	115
5.9 Evaluasi dan Penilaian Kemampuan Literasi Kritis ..	116
5.9.1 Metode Penilaian Literasi Kritis	116
5.9.2 Alat Evaluasi yang Efektif.....	117
5.9.3 Pentingnya Umpan Balik dalam Penilaian Literasi Kritis.....	118
DAFTAR PUSTAKA	120
BAB 6 PENDEKATAN DEFERENSIASI DAN INKLUSI.....	121
6.1 Pendahuluan.....	121
6.2 Hakikat Pendekatan Deferensiasi dan Inklusi.....	122
6.3 Pendekatan Deferensiasi dan Inklusi sebagai Strategi Pembelajaran Membaca	125
6.4 Implikasi Konseptual dan Rekomendasi Praktis.....	128
6.5 Simpulan	131
DAFTAR PUSTAKA	133
BAB 7 INTEGRASI KONTEKS KURIKULUM DAN TEKNOLOGI.....	135
7.1 Konsep Dasar Kurikulum	135
7.1.1 Definisi dan Perkembangan Kurikulum.....	135
7.1.2 Prinsip-prinsip Pengembangan Kurikulum.....	138
7.1.3 Tantangan Kurikulum di Era Digital	139
7.2 Teknologi dalam Pendidikan	140
7.2.1 Transformasi Digital di Dunia Pendidikan	141
7.2.2 Pemanfaatan Teknologi untuk Pembelajaran.....	142
7.2.3 Hambatan dan Solusi Penerapan Teknologi	144
7.3 Integrasi Kurikulum dan Teknologi.....	145
DAFTAR PUSTAKA	147
BAB 8 PENGEMBANGAN MINAT BACA DAN BUDAYA LITERASI	149
8.1 Pendahuluan.....	149
8.2 Konsep Minat Baca.....	151
8.3 Pentingnya Minat Baca	151

8.4 Budaya Literasi.....	154
8.5 Tantangan Pengembangan Literasi.....	154
8.6 Strategi Pengembangan Minat Baca dan Literasi.....	156
DAFTAR PUSTAKA.....	160
BAB 9 PENILAIAN DAN EVALUASI	163
9.1 Pendahuluan	163
9.2 Pengertian Penilaian dan Evaluasi Membaca.....	164
9.3 Pengaplikasian Penilaian dan Evaluasi Membaca di Perguruan Tinggi	166
9.4 Kesimpulan Evaluasi dan Penilaian Membaca.....	170
DAFTAR PUSTAKA.....	171
BIODATA PENULIS	

DAFTAR TABEL

Tabel 6.1. Implikasi Konseptual dan Rekomendasi Praktis	130
Tabel 9.1. Perbedaan antara menilai kemampuan membaca dan menilai kemampuan membaca	165
Tabel 9.2. Rubrik Membaca dan Aspek Penilaian	166
Tabel 9.3. Rubrik Penilaian Membaca: Di Perguruan Tinggi	167

BAB 1

PENDAHULUAN

Oleh Reni Kusmiarti

1.1 Pentingnya Keterampilan Membaca dalam Perkembangan Kognitif dan Akademik Siswa

Kemampuan membaca merupakan fondasi literasi akademik dan prasyarat bagi keberhasilan belajar lintas mata pelajaran (Ardana, 2025; Rohyana, Fathoni and Sri Legowo, 2025; Trisnawati *et al.*, 2025; Yesi Annaningsih, Eza Afdan Raihan Taruna, 2025). Di ruang kelas dari sekolah dasar hingga perguruan tinggi tantangan yang muncul tidak hanya menyangkut kelancaran membaca, tetapi juga kedalaman pemahaman, kemampuan menalar, dan keterampilan mengevaluasi informasi dari beragam sumber (teks cetak, digital, multimodal). Perubahan ekosistem pengetahuan, kemajuan teknologi, serta tuntutan Kurikulum Merdeka yang menekankan kompetensi literasi dan keterampilan berpikir tingkat tinggi menuntut strategi pembelajaran membaca yang lebih sistematis, berbasis bukti, adaptif, dan inklusif.

Menurut (Ulfa and Rahmawati, 2024; Abid *et al.*, 2025). keterampilan membaca merupakan salah satu fondasi utama dalam pendidikan yang tidak hanya berdampak pada kemampuan berbahasa siswa, tetapi juga mempengaruhi perkembangan kognitif mereka secara menyeluruh. Membaca adalah proses aktif yang melibatkan pemahaman, analisis, dan penalaran (Suyana, 2019; Fatoni, 2024; Rohyana, Fathoni and Sri Legowo, 2025). Ketika siswa belajar membaca dengan baik, mereka tidak hanya memperoleh informasi secara langsung, tetapi juga mengasah kemampuan berpikir kritis dan analitis mereka. Pembelajaran membaca yang efektif membuka jalan bagi siswa untuk memahami berbagai konsep dalam mata pelajaran lain, memperdalam pengetahuan mereka, dan menerapkan pembelajaran di kehidupan sehari-hari.

Dalam dunia akademik, keterampilan membaca yang baik adalah kunci bagi hampir semua proses belajar. Bukan sekadar lancar melafalkan kata, tetapi mampu menangkap ide pokok, mengikuti alur

argumen, dan memilah informasi dari buku maupun materi digital (Panggabean, 2020). Siswa yang membaca dengan lancar dan memahami teks dengan baik biasanya lebih cepat mengikuti penjelasan guru, lebih tepat menafsirkan instruksi, dan lebih mudah mengaitkan konsep antarbagian. Akibatnya, prestasi mereka cenderung lebih tinggi bukan karena “lebih pintar”, melainkan karena energi berpikir bisa digunakan untuk bernalar dan memecahkan masalah, bukan habis untuk mengurai kata demi kata.

Sebaliknya, jika kemampuan membaca tersendat misalnya sering terhenti pada kalimat panjang atau kosakata penting, pemahaman materi ikut tertinggal. Pelajaran terasa terlalu cepat, instruksi mudah disalahpahami, dan soal-soal (termasuk cerita matematika atau prosedur sains) menjadi lebih berat dari semestinya. Lama-kelamaan, hambatan ini menumpuk dan menurunkan kinerja akademik secara keseluruhan: nilai sulit stabil, kepercayaan diri menurun, dan mata pelajaran lain yang sebenarnya bisa dikuasai ikut terdampak.

1.2 Peran Membaca dalam Memperluas Wawasan, Keterampilan Berbahasa, dan Pengembangan Kemampuan Berpikir Kritis

Membaca bukan hanya sarana memperoleh informasi, melainkan jendela untuk melihat dunia dengan perspektif yang lebih luas. Melalui teks, siswa dapat “berkelana” melampaui ruang dan waktu: mengenal budaya yang belum pernah mereka jumpai, mengikuti alur sejarah, serta memahami temuan ilmu pengetahuan dan teknologi mutakhir. Paparan yang beragam ini memperkaya kosakata dan konsep, sekaligus menata cara mereka memandang isu dari lingkungan, ekonomi, hingga etika. Wawasan yang meluas biasanya diikuti dorongan untuk bertanya dan menggali lebih jauh; rasa ingin tahu itu, pada gilirannya, menumbuhkan kebiasaan belajar sepanjang hayat.

Dalam proses tersebut, kemampuan berbahasa tumbuh secara organik. Setiap bacaan memperkenalkan pilihan kata baru, kolokasi yang tepat, serta variasi struktur kalimat dari yang sederhana hingga kompleks (Tantri, 2016). Siswa belajar bagaimana kalimat efektif dibangun, bagaimana paragraf dijahit dengan kohesi dan koherensi, serta bagaimana gagasan diorganisasikan dalam pola sebab-akibat,

perbandingan, definisi, atau argumentasi. Dampaknya terasa langsung pada komunikasi lisan dan tulisan: mereka lebih jernih mengemukakan pendapat, lebih tepat menggunakan istilah, dan lebih rapi menyusun esai, laporan, maupun presentasi. Bahkan aspek pragmatik—kapan menggunakan ragam bahasa formal atau santai, bagaimana menyelaraskan nada dengan audiens—ikut terasah karena mereka melihat banyak contoh nyata di teks.

Seiring intensitas membaca meningkat, kemampuan berpikir kritis pun menguat. Siswa terbiasa membedah klaim dan bukti, membedakan fakta dari opini, serta menilai kelogisan penalaran. Ketika berhadapan dengan dua artikel yang menyajikan sudut pandang berbeda, misalnya tentang energi terbarukan, mereka belajar membandingkan data, memeriksa sumber, dan menyimpulkan secara hati-hati. Kebiasaan ini membentuk disiplin intelektual: tidak mudah tergesa menyetujui, tetapi juga tidak apriori menolak. Pada masa banjir informasi seperti sekarang, keterampilan mengevaluasi kredibilitas sumber melihat otoritas penulis, tanggal publikasi, metodologi yang digunakan, dan potensi bias menjadi modal penting untuk mengambil keputusan yang bertumpu pada nalar, bukan sekadar pada arus opini.

Manfaat membaca juga merambah ranah afektif. Bacaan fiksi, misalnya, kerap menghadirkan pengalaman batin dan perspektif orang lain. Ketika siswa mengikuti tokoh dengan latar sosial berbeda, empati dan kepekaan mereka terhadap kompleksitas manusia perlahan terbangun. Hal ini tak kalah penting dibanding keterampilan kognitif: kemampuan melihat dari sudut pandang lain membantu mereka bekerja kolaboratif, bernegosiasi, dan menghargai perbedaan dalam kehidupan sosial maupun profesional.

Untuk menggambarkan keterkaitan aspek-aspek tersebut, bayangkan satu skenario kelas: siswa diminta membaca artikel berita tentang kualitas air bersih di suatu daerah. Dari sisi perluasan wawasan, mereka mengenal konteks geografis dan kebijakan publik yang relevan. Dari sisi bahasa, mereka mempelajari istilah teknis (misalnya “kontaminan”, “ambang batas”, “uji laboratorium”) dan struktur argumentatif yang lazim dalam teks informatif. Dari sisi berpikir kritis, mereka menilai apakah data yang dikutip sahih, apakah grafik dibaca dengan benar, dan apakah solusi yang diusulkan realistis. Diskusi lanjutan—membandingkan dua artikel berbeda dan

merangkum posisi—mengikat ketiganya menjadi satu latihan utuh yang bermakna.

Di ruang kelas, peran membaca dapat diperkuat melalui praktik sederhana namun konsisten. Membaca terpandu (*think-aloud*) mencontohkan cara guru memecah teks sulit: menandai kata kunci, mengajukan pertanyaan, dan menautkan ide antarbab. Anotasi aktif menggarisbawahi gagasan utama, memberi catatan pinggir, membuat peta konsep mendorong keterlibatan mendalam, bukan sekadar “mata lewat kata”. Pertanyaan tingkat tinggi (mengapa, bagaimana, sejauh mana) menstimulasi analisis dan evaluasi, bukan berhenti di ingatan fakta. Perbandingan lintas-teks melatih siswa menimbang argumen, menelusuri konsistensi bukti, dan menyusun sintesis. Terakhir, tugas reflektif misalnya jurnal membaca singkat: “apa yang saya pahami, apa yang masih mengganjal, dan apa langkah saya berikutnya” membiasakan metakognisi, yakni kemampuan memantau strategi memahami teks sendiri.

Evaluasi peran membaca pun sebaiknya tidak semata mengandalkan tes pilihan ganda. Portofolio ringkas—berisi ringkasan, parafrase, tanggapan kritis, dan temuan kosakata—memberi gambaran lebih utuh tentang perkembangan siswa. Rubrik yang menilai pemahaman ide utama, ketepatan bukti, koherensi penjelasan, dan kedalaman evaluasi membantu guru dan siswa melihat kemajuan secara spesifik, sehingga intervensi pengajaran dapat lebih tepat sasaran.

Membaca adalah simpul yang mengikat tiga tujuan pendidikan sekaligus: memperluas horizon pengetahuan, membangun kecakapan berbahasa, dan menajamkan nalar kritis (Budianto and Adriani, 2025; Afandi *et al.*, 2025; Hasanah and Deiniatur, 2019)). Ketika ketiganya bergerak bersama, siswa bukan hanya mampu “menyelesaikan soal”, tetapi juga memahami persoalan, berempati pada pihak lain, dan merancang solusi yang bertanggung jawab—bekal esensial untuk belajar di sekolah hari ini dan menghadapi tantangan kehidupan di masa depan.

1.3 Masalah yang Dihadapi dalam Pembelajaran

Membaca

Meskipun membaca adalah dasar dari hampir semua pembelajaran, Menurut (Adellia *et al.*, 2025; Putri Zulkarnaini, 2025)

praktik di kelas masih menghadapi banyak hambatan. Masalahnya saling terkait: minat siswa, akses bahan bacaan, cara mengajar, hingga dukungan yang diterima guru.

Minat baca sering rendah karena siswa tidak menemukan bacaan yang terasa dekat dengan pengalaman mereka. Buku yang tersedia kurang menarik, sementara gawai dan media sosial menawarkan hiburan instan. Akibatnya, banyak siswa tidak membangun “identitas” sebagai pembaca; daya tahan membaca pendek dan mereka mudah berhenti di tengah teks.

Akses dan kualitas bahan bacaan juga belum merata. Di sebagian sekolah, buku sudah ada tetapi usang, terlalu mudah atau terlalu sulit, dan tampilannya kurang memikat. Akses digital pun tidak selalu lancar karena keterbatasan perangkat, koneksi, atau kuota. Format ramah akses, seperti audio tidak selalu tersedia. Kurangnya “jam terbang” membaca membuat kemajuan melambat.

Di dalam satu kelas, kemampuan siswa sangat beragam. Ada yang masih berjuang di tahap dasar, ada pula yang siap menganalisis argumen. Tanpa diferensiasi, kedua kelompok ini sama-sama tidak terlayani optimal. Dalam kelas besar, guru sulit memetakan kebutuhan spesifik: siapa yang tersendat di kosakata, siapa yang kesulitan membuat inferensi, dan seterusnya.

Sebagian siswa menghadapi kesulitan yang lebih spesifik, seperti disleksia, masalah perhatian, atau kendala penglihatan/pendengaran. Ada juga kelemahan pada kesadaran bunyi, perbendaharaan kata, atau daya ingat kerja. Jika tidak dikenali sejak awal dan ditangani, frustrasi cepat muncul dan siswa cenderung menghindari aktivitas membaca.

Tantangan bahasa turut berperan. Banyak siswa berganti-ganti bahasa atau ragam bahasa. Peralihan dari bahasa sehari-hari ke bahasa akademik dengan kosakata abstrak dan kalimat panjang sering membuat pemahaman merosot. Mereka bisa membaca lancar, tetapi tidak benar-benar menangkap makna.

Teks modern jarang berdiri sendiri. Ada grafik, tabel, gambar, dan tautan. Menggabungkan semua informasi ini menambah beban kognitif. Tanpa latihan khusus, siswa mudah fokus pada detail yang mencolok dan melewatkan gagasan utama. Metode pengajaran yang monoton juga menjadi kendala. Jika pembelajaran hanya bertumpu pada lembar kerja dan pilihan ganda, siswa tidak belajar strategi

membaca yang sebenarnya penting—seperti menemukan ide pokok, membuat pertanyaan, menyimpulkan, atau memeriksa sumber. Modeling guru (think-aloud) dan latihan bertahap sering tidak sempat dilakukan.

Guru pun berhadapan dengan keterbatasan waktu, ukuran kelas, dan pola penilaian. Sesi membaca kerap tersisih oleh target kurikulum. Penilaian lebih menekankan skor akhir daripada proses, sehingga umpan balik yang diterima siswa kurang spesifik untuk memperbaiki strategi mereka. Di sisi lain, dukungan profesional dan sumber daya guru belum merata. Tidak semua guru mendapat pelatihan terbaru dan akses ke perpustakaan kelas, bacaan bertingkat, atau alat bantu. Niat berinovasi sering terbentur logistik. Faktor sosial-emosional tak kalah penting. Banyak siswa takut salah, malu tertinggal, atau cemas saat diminta membaca. Tanpa iklim kelas yang aman, mereka memilih diam atau menyalin jawaban, yang akhirnya membentuk lingkaran: cemas → menghindari → latihan berkurang → kemampuan menurun.

Gambaran singkatnya terlihat saat kelas membaca artikel sains dengan grafik: sebagian siswa tersangkut di istilah teknis, sebagian hanya menyalin angka tanpa mengaitkan dengan teks, sementara yang sudah mahir cepat selesai dan bosan. Waktu habis, namun sedikit kesempatan untuk memodelkan strategi dan memeriksa pemahaman bersama. Dampak gabungan dari semua hambatan ini jelas: pertumbuhan kosakata dan pengetahuan latar melambat, kesenjangan kemampuan melebar, motivasi turun, dan intervensi sering generik. Memahami peta masalah ini membantu sekolah merancang langkah yang lebih tepat pada tahap berikutnya—mulai dari pemilihan teks yang relevan dan berjenjang, pengajaran strategi yang eksplisit, diferensiasi tugas, hingga penilaian yang menilai proses, bukan hanya hasil.

1.4 Urgensi dan Permasalahan Pembelajaran Membaca

Beberapa masalah umum yang sering dihadapi oleh pendidik dan peserta didik dalam proses pembelajaran antara lain adalah kesenjangan antara pemahaman dasar dan lanjutan. Masalah ini terjadi ketika peserta didik belum tuntas menguasai aspek-aspek dasar, seperti kosakata, morfologi, dan kelancaran membaca. Akibatnya, mereka mengalami

kesulitan ketika harus beranjak ke pemahaman yang lebih kompleks, seperti pemahaman inferensial atau kritis, yang memerlukan kemampuan untuk menganalisis dan menyimpulkan informasi secara mendalam.

Selain itu, terdapat juga masalah transfer lintas teks, yaitu kesulitan dalam menerapkan strategi membaca yang efektif pada berbagai jenis teks. Misalnya, strategi yang berhasil dalam memahami teks narasi tidak selalu efektif ketika diterapkan pada teks eksposisi, argumentasi, atau sumber ilmiah. Hal ini menunjukkan perlunya pendekatan yang lebih fleksibel dalam mengajarkan berbagai jenis teks, agar peserta didik dapat menguasai strategi membaca yang sesuai dengan karakteristik teks yang berbeda.

Beban kognitif juga menjadi tantangan besar dalam proses pembelajaran, terutama ketika peserta didik dihadapkan pada tugas membaca yang panjang atau kompleks tanpa adanya penyekapan (*scaffolding*) yang memadai. Tugas semacam ini dapat meningkatkan beban kerja ingatan kerja (*working memory*), yang mengakibatkan pemahaman peserta didik terhadap materi menjadi menurun. Oleh karena itu, penting bagi pendidik untuk memberikan dukungan yang cukup, seperti panduan langkah demi langkah, agar peserta didik dapat mengelola informasi dengan lebih baik.

Motivasi dan agensi peserta didik juga sering menjadi masalah, terutama bagi mereka yang cenderung pasif dalam pembelajaran. Peserta didik yang tidak memiliki tujuan yang jelas dalam membaca, serta strategi metakognitif yang lemah, cenderung kurang terlibat aktif dalam proses belajar. Hal ini mengarah pada penurunan hasil belajar yang signifikan. Pendidik perlu mendorong peserta didik untuk mengembangkan kesadaran metakognitif dan menetapkan tujuan yang jelas dalam setiap kegiatan membaca.

Selain itu, transliterasi digital juga menjadi tantangan baru dalam era digital ini. Membaca di layar, baik itu pada hypertext maupun media visual, memerlukan strategi navigasi, evaluasi sumber, dan integrasi informasi yang berbeda dengan teks linear tradisional. Peserta didik perlu diajarkan untuk mengelola dan mengevaluasi informasi yang diperoleh dari berbagai sumber digital agar dapat menggunakan informasi tersebut secara efektif.

Terakhir, masalah asesmen yang belum selaras sering ditemui dalam pendidikan. Penilaian sering kali hanya menilai hasil akhir yang dicapai peserta didik, bukan proses belajar yang mereka jalani. Selain itu, asesmen juga jarang memetakan kebutuhan dukungan individual

yang diperlukan oleh masing-masing peserta didik. Oleh karena itu, pendidik perlu merancang asesmen yang lebih holistik, yang tidak hanya mengukur hasil akhir, tetapi juga memperhatikan proses dan perkembangan individu peserta didik dalam belajar.

1.5 Tujuan Penulisan Buku

Tujuan umum buku ini adalah menghadirkan panduan yang menyeluruh, praktis, dan berbasis bukti bagi pendidik untuk merancang, menjalankan, dan menilai pembelajaran membaca yang efektif dan inklusif. Seluruh arahan diselaraskan dengan kurikulum yang berlaku serta mengikuti perkembangan teknologi pendidikan.

Tujuan Khusus buku ini , *pertama*, buku ini menegaskan landasan teoretis membaca. Di dalamnya dibahas konsep inti, proses kognitif yang terlibat saat seseorang membaca, serta berbagai model membaca yang dapat menjadi pijakan ilmiah bagi praktik di kelas; *kedua*, buku ini mengarahkan pelaksanaan asesmen awal kemampuan membaca. Disediakan kerangka dan alat diagnosis untuk memetakan prasyarat, profil kemampuan, serta kebutuhan belajar setiap peserta didik sehingga intervensi bisa lebih tepat sasaran; *ketiga*, buku ini membantu guru merancang strategi pengajaran dekoding dan kelancaran. Disajikan langkah-langkah sistematis untuk meningkatkan akurasi fonik/ortografis, kelancaran membaca, prosodi, dan otomatisasi agar siswa dapat membaca lebih cepat dan tepat; keempat, buku ini menawarkan teknik peningkatan pemahaman teks. Strategi pra–selama–pasca membaca mulai dari aktivasi skemata, penandaan/anotasi teks, penyusunan pertanyaan mandiri, perangkuman, hingga penarikan inferensi, dipresentasikan dalam bentuk yang siap diterapkan; kelima, buku ini mendorong pengembangan literasi kritis dan keterampilan analisis teks. Pendidik dibekali cara melatih siswa mengevaluasi argumen, mengenali bias, menilai keandalan sumber, serta menghasilkan respons kritis dalam bentuk lisan maupun tulisan; keenam, buku ini memandu penerapan diferensiasi dan inklusi. Ada arahan untuk menyesuaikan konten, proses, produk, dan lingkungan belajar agar sesuai dengan keragaman kemampuan, latar budaya-bahasa, dan kebutuhan khusus peserta didik; ketujuh, buku ini menunjukkan cara mengintegrasikan kurikulum dan teknologi. Tujuan pembelajaran diselaraskan dengan tuntutan kurikulum, sementara beragam alat digital dimanfaatkan untuk memperkaya dan memaknai pengalaman membaca di kelas.

DAFTAR PUSTAKA

- Abid, A. *et al.* (2025) ‘Analisis Pembelajaran Bahasa Indonesia dalam Membangun Kemampuan Literasi Membaca pada Siswa Kelas III SDN Sidodadi / 153 Surabaya’, *Jurnal Imiah Pendidikan Dasar (JIPDAS)*, 5(3), pp. 3129–3135.
- Adellia, B. *et al.* (2025) ‘Strategi Guru Dalam Mengatasi Kesulitan Membaca Pada Siswa Sekolah Dasar’, *Fashluna*, 6(1), pp. 20–27. doi: 10.47625/fashluna.v6i1.863.
- Ardana, W. R. (2025) ‘Pentingnya Memiliki Keterampilan Membaca Bagi Siswa Sekolah Dasar’, *Jiic: Jurnal Intelek Insan Cendekia*, 2(5), pp. 8830–8837. Available at: <https://jicnusantara.com/index.php/jiic>.
- Budianto, A. and Adriani, D. P. (2025) ‘Pengaruh 4 Literasi dalam Proses Pembelajaran terhadap Kemampuan Bernalar Kritis Mahasiswa’, *Jurnal Penelitian Ilmu Pendidikan Indonesia*, 4(2), pp. 1086–1091. Available at: <https://jpion.org/index.php/jpi1086>Situswebjurnal:<https://jpion.org/index.php/jpi>.
- Fatoni, H. (2024) ‘Hubungan Antara Kemampuan Membaca Dan Kemampuan Berpikir Kritis Di Era Digital’, *Millennial : Jurnal Pendidikan dan Studi Islam*, 11(1), p. 3.
- Hasanah, U. and Deiniatur, M. (2019) ‘Membangun Budaya Membaca Pada Anak Usia Dini Di Era Digital’, *At-Tajdid : Jurnal Pendidikan dan Pemikiran Islam*, 3(01), p. 10. doi: 10.24127/att.v3i01.973.
- Panggabean, S. (2020) ‘Pengantar Membaca Teknik Dan Kreatif’, *103.154.135.70*, p. 69. Available at: http://103.154.135.70/bitstream/handle/123456789/3930/DI_KTAT_MEMBACA_fix.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Putri Zulkarnaini, A. (2025) ‘Peran Guru dalam Mengatasi Kesulitan Membaca pada Siswa SD’, *Jurnal Inovasi Ilmu Pendidikan*, (2), pp. 337–350.
- Rohyana, H., Fathoni, I. M. and Sri Legowo, Y. A. (2025) ‘Implementasi Program Literasi Harian 15 Menit Dan Dampaknya Terhadap Kemampuan Membaca Pemahaman Siswa Kelas Ii Sd’, *WASPADA (Jurnal Wawasan Pengembangan Pendidikan)*, 13(1), p. 77. doi:

10.61689/waspada.v13i1.732.

- Suyana, N. (2019) 'Meningkatkan Kemampuan Membaca Pemahaman Melalui Metode Preview, Question, Read, State, Dan Test (Pqrst)', *Jipis*, 28(2), pp. 18–24. doi: 10.33592/jipis.v28i2.308.
- Tantri, A. A. S. (2016) 'Hubungan antara kebiasaan membaca siswa menjadi terbiasa dengan bahan bacaan panjang', *Acarya Pustaka*, 2(1), pp. 1–29.
- Trisnawati, S. N. I. *et al.* (2025) *Pojok baca: suksesti gerakan literasi di sekolah*, Penerbit Tahta Media. Available at: <https://tahtamedia.co.id/index.php/issj/article/view/1480>.
- Ulfa, S. and Rahmawati, S. (2024) 'Impelementasi Pengembangan Budaya Literasi Untuk Meningkatkan Minat Baca Siswa Kelas 2 Sekolah Dasar', *Jurnal Pengajaran Sekolah Dasar*, 3(2), pp. 195–203. doi: 10.56855/jpsd.v3i2.1128.
- Yesi Annaningsih, Eza Afdan Raihan Taruna, Z. A. S. (2025) 'Hubungan Antara Literasi Membaca dan Prestasi Belajar Siswa Sekolah Dasar', 5(5), pp. 161–165.

BAB 2

LANDASAN TEORI MEMBACA

Oleh Sutopo

Membaca merupakan keterampilan dasar yang memegang peranan penting dalam proses pembelajaran bahasa karena berfungsi sebagai sarana utama untuk memperoleh informasi, memperluas kosakata, serta membentuk kompetensi linguistik dan kognitif siswa. Dalam konteks pembelajaran bahasa, membaca tidak hanya dilihat sebagai aktivitas pasif menerima informasi, tetapi sebagai proses aktif yang melibatkan interpretasi, pemahaman, dan evaluasi terhadap teks. Menurut Grabe dan Stoller (2011), membaca merupakan proses kompleks yang mencakup interaksi antara pengenalan kata, pemahaman sintaksis, serta aktivasi skemata dalam pikiran pembaca. Oleh karena itu, kemampuan membaca menjadi prasyarat penting untuk membangun literasi akademik siswa yang mendukung seluruh keterampilan berbahasa lainnya. Kegiatan membaca yang efektif dalam kelas bahasa akan meningkatkan daya serap siswa terhadap konten linguistik dan budaya, mempercepat akuisisi bahasa kedua, serta mendorong otonomi belajar (Nation, 2009).

Dalam kerangka strategi pembelajaran membaca, teori membaca memegang posisi sentral sebagai dasar dalam merancang pendekatan, metode, dan teknik yang sesuai dengan kebutuhan dan tingkat kemampuan siswa. Teori kognitif tentang membaca menekankan pentingnya pemrosesan informasi, aktivasi pengetahuan latar, dan strategi metakognitif dalam memahami teks (Anderson, 2008). Sementara itu, pendekatan interaktif terhadap membaca, yang memadukan teori bottom-up dan top-down, telah terbukti efektif dalam mengembangkan keterampilan membaca yang komprehensif (Grabe, 2009). Dalam implementasinya, strategi pembelajaran seperti reciprocal teaching, skimming and scanning, serta guided reading sering kali merujuk pada prinsip-prinsip yang bersumber dari teori membaca tersebut. Dengan memahami teori membaca secara mendalam, pendidik dapat memilih strategi yang mampu mengoptimalkan pemahaman teks siswa, mengembangkan kepercayaan diri dalam membaca, serta membentuk kebiasaan membaca yang berkelanjutan.

2.1 Pengertian dan Hakikat Membaca

2.1.1 Definisi membaca menurut para ahli (misal: Anderson, 2003; Tarigan, 2008)

Membaca merupakan aktivitas kompleks yang melibatkan interaksi antara pembaca dan teks dalam rangka membangun makna. Anderson (2003) mendefinisikan membaca sebagai proses dinamis yang memerlukan keterlibatan aktif pembaca dalam menghubungkan informasi baru dari teks dengan pengetahuan sebelumnya guna menciptakan pemahaman yang utuh. Aktivitas membaca tidak hanya melibatkan pengenalan kata-kata secara visual, tetapi juga pemrosesan linguistik, kognitif, dan afektif secara simultan. Dengan demikian, membaca bukan sekadar mengenali huruf atau kata, melainkan kegiatan interpretatif yang melibatkan kemampuan berpikir tingkat tinggi, seperti inferensi, evaluasi, dan refleksi (Grabe & Stoller, 2011).

Dalam kerangka pendidikan bahasa, membaca dipandang sebagai keterampilan yang mencerminkan kecakapan literasi seseorang. Tarigan (2008) menegaskan bahwa membaca adalah suatu proses memahami lambang-lambang tulisan, yang melibatkan penguraian makna secara berurutan dan sistematis dari satuan-satuan bahasa. Proses ini tidak bersifat linier semata, melainkan menuntut integrasi antar unsur bahasa, konteks, dan latar pengalaman pembaca. Definisi ini sejalan dengan pandangan modern dalam pengajaran membaca, yang menekankan pentingnya pendekatan interaktif dan strategi pembelajaran berbasis makna. Melalui pemahaman definisi membaca secara mendalam, guru dapat merancang pembelajaran yang tidak hanya menekankan kecepatan dan akurasi, tetapi juga kedalaman pemahaman dan kemampuan berpikir kritis terhadap teks.

2.1.2 Membaca sebagai proses aktif dan interaktif

Membaca tidak dapat dipahami sebagai kegiatan pasif yang hanya melibatkan pengenalan kata dan frasa; sebaliknya, membaca merupakan proses aktif yang mengharuskan pembaca terlibat secara mental dalam membangun makna dari teks. Anderson (2003) menjelaskan bahwa membaca adalah kegiatan aktif karena pembaca harus menggunakan pengetahuan sebelumnya, membuat prediksi, memonitor pemahaman, dan merevisi interpretasi selama proses membaca berlangsung. Keterlibatan ini menunjukkan bahwa

pembaca bukan hanya menerima informasi, tetapi juga mengonstruksi pemahaman secara dinamis berdasarkan konteks dan tujuan membaca. Dengan kata lain, membaca menuntut inisiatif kognitif dari pembaca dalam menyusun makna yang relevan dan konsisten dengan pengalaman serta harapan mereka terhadap teks (Grabe & Stoller, 2011).

Lebih lanjut, membaca juga merupakan proses interaktif yang melibatkan hubungan timbal balik antara berbagai sumber informasi seperti teks, struktur bahasa, dan pengetahuan dunia pembaca. Rumelhart (1994) mengemukakan bahwa proses membaca terjadi melalui integrasi simultan antara informasi visual, fonologis, sintaktik, dan semantik. Model interaktif ini menggabungkan pendekatan bottom-up (dari teks ke makna) dan top-down (dari pengetahuan pembaca ke teks), sehingga memungkinkan terjadinya pemrosesan paralel dalam membangun pemahaman. Oleh karena itu, dalam pembelajaran membaca, penting untuk menerapkan strategi yang mendorong interaksi aktif antara pembaca dan teks, seperti predicting, questioning, dan summarizing, guna mengembangkan kemampuan berpikir kritis serta meningkatkan efektivitas pemahaman (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008).

2.1.3 Tujuan dan manfaat membaca dalam pembelajaran

Membaca dalam konteks pembelajaran memiliki tujuan utama untuk membantu peserta didik memperoleh pemahaman terhadap materi akademik, memperluas wawasan, serta mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan reflektif. Tujuan membaca tidak terbatas pada memahami teks secara literal, tetapi mencakup interpretasi makna mendalam, evaluasi informasi, dan kemampuan mengintegrasikan pengetahuan baru ke dalam skemata yang telah dimiliki (Grabe & Stoller, 2011). Selain itu, membaca juga berfungsi sebagai sarana penguatan keterampilan bahasa lainnya, seperti menulis, berbicara, dan mendengarkan, karena proses membaca melibatkan pengayaan kosakata, pemahaman struktur kalimat, dan peningkatan kesadaran pragmatis dalam komunikasi (Nation, 2009). Dalam lingkungan pembelajaran yang komunikatif, tujuan membaca bergeser dari sekadar pencapaian akademik menjadi penguatan kompetensi literasi yang berkelanjutan dan aplikatif.

Manfaat membaca dalam pembelajaran sangat luas, terutama dalam meningkatkan kapasitas kognitif dan otonomi belajar siswa. Membaca mendorong pengembangan strategi metakognitif seperti perencanaan, pemantauan, dan evaluasi pemahaman yang sangat penting untuk pembelajaran yang efektif (Anderson, 2008). Selain itu, kebiasaan membaca yang terarah dapat menumbuhkan rasa ingin tahu, meningkatkan empati, dan memperluas perspektif sosial-budaya peserta didik melalui paparan berbagai jenis teks dan konteks (Guthrie & Wigfield, 2000). Dalam kerangka pembelajaran bahasa, manfaat membaca juga mencakup peningkatan kesadaran terhadap ragam bahasa, gaya penulisan, serta struktur wacana yang mendukung keterampilan produksi lisan dan tulisan. Oleh karena itu, membaca merupakan fondasi penting dalam membentuk pembelajar yang mandiri, berpikir kritis, dan siap menghadapi tantangan komunikasi global.

2.2 Jenis-jenis Membaca

2.2.1 Membaca Ekstensif dan Intensif

Dalam pembelajaran bahasa, membaca dapat diklasifikasikan menjadi dua jenis utama berdasarkan tujuan dan pendekatan, yaitu membaca ekstensif dan membaca intensif. Membaca ekstensif merupakan proses membaca dalam jumlah besar dengan tujuan utama memahami isi umum dan memperoleh kesenangan atau informasi secara luas. Menurut Day dan Bamford (2002), membaca ekstensif menekankan pada fluency, pilihan teks yang sesuai minat, serta otonomi pembelajar, sehingga meningkatkan motivasi dan sikap positif terhadap membaca. Jenis membaca ini sangat efektif untuk memperkaya kosakata secara tidak langsung, memperkuat pemahaman global terhadap bahasa, serta meningkatkan kecepatan membaca tanpa tekanan analisis mendalam terhadap struktur bahasa (Nation, 2009). Dalam konteks kelas bahasa, membaca ekstensif sering diterapkan melalui program extensive reading library dan jurnal bacaan bebas yang mendorong kebiasaan membaca mandiri.

Sebaliknya, membaca intensif merupakan aktivitas membaca dalam lingkup terbatas yang dilakukan dengan konsentrasi tinggi terhadap setiap aspek bahasa yang terkandung dalam teks. Tujuan utamanya adalah untuk memahami makna secara rinci, menganalisis struktur linguistik, serta mengembangkan keterampilan bahasa secara

terfokus. Nuttall (2005) menyatakan bahwa membaca intensif mencakup pemahaman literal, inferensial, hingga evaluatif terhadap teks, dan sering digunakan untuk pengajaran grammar, vocabulary, dan teknik menjawab soal bacaan. Dalam strategi pembelajaran, membaca intensif bermanfaat untuk pelatihan berpikir kritis dan kemampuan membaca akademik karena menuntut perhatian terhadap detail seperti referensi, ide utama, dan hubungan antar paragraf (Grabe & Stoller, 2011). Dengan menggabungkan kedua jenis membaca ini secara proporsional, guru dapat membantu siswa mengembangkan keterampilan membaca yang komprehensif—baik dari segi kelancaran maupun kedalaman pemahaman.

2.2.2 Membaca Literal, Inferensial, Evaluatif

Jenis-jenis membaca dalam pembelajaran bahasa diklasifikasikan berdasarkan kedalaman pemrosesan makna yang dilakukan oleh pembaca. Membaca literal merupakan tahap awal dalam memahami teks, yang fokus utamanya adalah menangkap informasi secara eksplisit seperti fakta, detail, dan gagasan utama. Pada tahap ini, pembaca belum diminta untuk menganalisis atau menginterpretasi makna tersembunyi (Barrett, 1976). Kegiatan seperti menjawab pertanyaan *who*, *what*, *when*, dan *where* merupakan contoh dari keterampilan membaca literal (Grabe & Stoller, 2011). Kemampuan ini menjadi fondasi penting sebelum pembaca dapat beralih pada keterampilan membaca yang lebih kompleks dan mendalam.

Sementara itu, membaca inferensial dan evaluatif menuntut keterlibatan kognitif yang lebih tinggi. Membaca inferensial melibatkan penarikan kesimpulan berdasarkan informasi tersirat dalam teks, yang tidak secara eksplisit dinyatakan. Menurut Alderson (2000), jenis membaca ini bergantung pada kemampuan pembaca dalam menghubungkan pengetahuan sebelumnya dengan konteks teks untuk membentuk makna yang lebih utuh. Di sisi lain, membaca evaluatif menuntut kemampuan untuk menilai, membandingkan, dan memberikan pendapat kritis terhadap isi dan struktur teks. Pembaca diminta untuk mengevaluasi kredibilitas argumen, gaya bahasa penulis, serta relevansi informasi (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008). Ketiga jenis membaca ini membentuk spektrum keterampilan komprehensif yang penting dalam pendidikan literasi, dan masing-

masing harus diintegrasikan dalam strategi pembelajaran membaca yang berimbang.

2.2.3 Membaca Permukaan vs Membaca Kritis

Dalam pembelajaran membaca, membedakan antara membaca permukaan (*surface reading*) dan membaca kritis (*critical reading*) penting untuk memahami spektrum pemrosesan informasi oleh peserta didik. Membaca permukaan merujuk pada aktivitas memahami teks secara literal dan faktual, tanpa melibatkan analisis mendalam atau refleksi terhadap maksud penulis. Menurut Grabe dan Stoller (2011), pembaca pada tahap ini cenderung fokus pada decoding kata dan mengambil informasi eksplisit tanpa mengevaluasi validitas atau bias isi. Pembelajaran membaca permukaan bermanfaat untuk membangun dasar-dasar pemahaman bacaan seperti mengenali ide utama, detail pendukung, dan struktur paragraf. Namun, kemampuan ini belum cukup untuk mengembangkan kompetensi literasi tingkat tinggi yang dibutuhkan dalam konteks akademik atau profesional.

Sebaliknya, membaca kritis menuntut pembaca untuk menilai, menganalisis, dan mengevaluasi pesan dalam teks secara mendalam. Paul dan Elder (2008) menjelaskan bahwa membaca kritis mencakup keterampilan menelaah asumsi, mengidentifikasi argumen tersembunyi, serta membandingkan sudut pandang dalam teks dengan kerangka berpikir pembaca. Kegiatan ini melibatkan proses metakognitif di mana pembaca aktif mempertanyakan isi teks, menghubungkannya dengan pengalaman pribadi, serta mengevaluasi logika dan kredibilitas informasi yang disajikan (Wallace & Wray, 2016). Dalam praktik pembelajaran bahasa, membaca kritis memainkan peran strategis untuk membekali siswa dengan kemampuan berpikir reflektif dan tangguh dalam menyaring informasi. Oleh karena itu, pengembangan keterampilan membaca harus mencakup transisi dari membaca permukaan ke membaca kritis sebagai bagian dari pembelajaran literasi yang menyeluruh dan bermakna.

2.2.4 Membaca dalam konteks akademik vs membaca untuk hiburan

Membaca dalam konteks akademik merujuk pada aktivitas memahami teks yang bersifat ilmiah, kompleks, dan berbasis tujuan pembelajaran atau penelitian. Jenis membaca ini sering kali menuntut pemahaman literal, inferensial, kritis, dan evaluatif yang tinggi, serta keterampilan dalam mengorganisasi informasi, menganalisis argumen, dan mengevaluasi validitas isi bacaan. Tujuan utama dari membaca akademik adalah untuk memperoleh pengetahuan, memecahkan masalah, dan mendukung proses berpikir tingkat tinggi seperti sintesis dan argumentasi logis (Grabe & Stoller, 2013). Pembelajaran membaca akademik biasanya mencakup strategi seperti skimming untuk orientasi awal, scanning untuk menemukan informasi spesifik, serta close reading untuk menganalisis makna yang mendalam dan implikasi teoretis dari teks (Afflerbach et al., 2008).

Sebaliknya, membaca untuk hiburan umumnya bersifat rekreatif dan emosional, dilakukan dengan tujuan utama memperoleh kesenangan, relaksasi, atau keterlibatan imajinatif. Bacaan hiburan mencakup novel, cerita pendek, puisi, dan genre populer lainnya yang tidak menuntut analisis kritis yang mendalam, melainkan lebih pada keterlibatan afektif dan naratif (Nell, 1988). Meskipun tidak bersifat akademik, membaca untuk hiburan dapat meningkatkan keterampilan literasi, memperluas kosa kata, dan menumbuhkan minat baca jika diarahkan dengan tepat. Dalam konteks pembelajaran, penting bagi pendidik untuk menyeimbangkan antara membaca akademik dan membaca hiburan guna membangun budaya literasi yang sehat dan menyenangkan, serta meningkatkan motivasi intrinsik siswa untuk membaca (Clark & Rumbold, 2006).

2.3 Proses Kognitif dalam Membaca

2.3.1 Pengolahan informasi (*bottom-up vs top-down processing*)

Dalam memahami proses membaca, pendekatan kognitif mengenalkan dua model utama pengolahan informasi: *bottom-up* dan *top-down*. Proses *bottom-up* menekankan bahwa pembaca membangun pemahaman dari elemen paling dasar teks, seperti huruf, kata, dan struktur sintaksis, lalu mengintegrasikannya menjadi makna yang utuh. Pemrosesan ini bersifat linear dan data-driven, di mana

decoding menjadi kemampuan kunci, terutama pada pembaca pemula (Gough & Tunmer, 1986). Proses ini penting dalam pengajaran membaca dasar karena menekankan akurasi visual dan fonologis terhadap kata-kata dalam teks (Perfetti & Marron, 1998).

Sebaliknya, *top-down processing* melibatkan penggunaan skemata, pengalaman sebelumnya, serta prediksi kontekstual untuk memahami teks. Dalam pendekatan ini, pembaca aktif membangun makna berdasarkan pengetahuan dunia dan ekspektasi terhadap teks yang sedang dibaca. Strategi ini sangat relevan dalam konteks membaca akademik, di mana interpretasi kritis dan analisis wacana menjadi penting (Goodman, 1967; Anderson, 1994). Banyak ahli menyarankan bahwa proses membaca yang efektif melibatkan interaksi simultan antara kedua pendekatan, yang dikenal sebagai *interactive model*, di mana informasi sensorik dan pengetahuan konseptual bekerja bersama dalam konstruksi makna (Stanovich, 1980). Oleh karena itu, strategi pembelajaran membaca sebaiknya dirancang untuk melatih kedua jalur pemrosesan agar pembaca menjadi fleksibel dan adaptif terhadap berbagai jenis teks.

2.3.2 Teori interaktif dalam membaca (Rumelhart, 1977)

Teori interaktif dalam membaca yang dikembangkan oleh Rumelhart (1977) merupakan salah satu pendekatan paling berpengaruh dalam memahami proses kognitif selama membaca. Teori ini menyatukan pendekatan *bottom-up* dan *top-down* dalam sebuah model terpadu yang menjelaskan bahwa proses membaca tidak terjadi secara linier, melainkan melalui interaksi simultan antara informasi visual (*data-driven*) dan pengetahuan konseptual (*conceptually-driven*). Pembaca tidak hanya mengandalkan input dari teks seperti huruf dan kata, tetapi juga mengaktifasi pengetahuan sebelumnya, ekspektasi, dan pemahaman semantik untuk membangun makna dari bacaan (Rumelhart, 1977). Dengan demikian, membaca adalah proses dinamis di mana berbagai sumber informasi—grafemik, fonemik, sintaksis, semantik, dan skematik—berkontribusi secara bersamaan.

Implikasi dari teori ini dalam strategi pembelajaran membaca sangat signifikan. Guru perlu merancang kegiatan membaca yang merangsang integrasi antara decoding teks dan aktivasi skema kognitif siswa. Kegiatan seperti prediksi isi teks, tanya jawab berbasis

konteks, dan analisis wacana dapat memperkuat proses top-down, sementara latihan pengenalan kata, fonik, dan analisis struktur kalimat mendukung proses *bottom-up*. Dalam pandangan Rumelhart, efektivitas membaca terletak pada kemampuan pembaca untuk secara fleksibel mengakses berbagai sumber informasi secara interaktif, sehingga strategi pengajaran harus diarahkan pada pelatihan keterampilan membaca yang mencerminkan kompleksitas dan realitas pemrosesan informasi dalam situasi membaca nyata (Eskey, 2005; Grabe, 2009).

2.3.3 Aktivasi skemata dan keterkaitan dengan pemahaman teks

Dalam teori membaca kognitif, skemata merujuk pada struktur mental yang menyimpan pengetahuan konseptual seseorang, yang mencakup pengalaman, nilai, dan informasi dunia nyata. Aktivasi skemata terjadi ketika pembaca mengaitkan informasi baru dari teks dengan pengetahuan yang telah mereka miliki sebelumnya, yang membantu dalam membentuk makna dan prediksi selama proses membaca. Anderson dan Pearson (1984) menekankan bahwa pemahaman teks tidak semata-mata bergantung pada decoding kata, tetapi juga sangat tergantung pada seberapa efektif skemata pembaca diaktifkan. Jika skemata yang relevan dapat diakses dengan baik, maka interpretasi dan retensi informasi dari teks akan meningkat, terutama dalam teks ekspositori atau naratif yang kompleks.

Implikasi pedagogis dari aktivasi skemata dalam pembelajaran membaca sangat penting. Guru perlu merancang aktivitas pra-membaca yang dapat membangkitkan pengetahuan latar belakang siswa, seperti diskusi awal, pemetaan konsep, atau pemanfaatan gambar dan judul teks untuk merangsang koneksi makna. Carrell dan Eisterhold (1983) menyatakan bahwa kegagalan dalam memahami teks seringkali disebabkan oleh kurangnya aktivasi skemata yang relevan, bukan semata-mata karena ketidakmampuan linguistik. Oleh karena itu, strategi pembelajaran membaca yang baik harus tidak hanya fokus pada struktur bahasa, tetapi juga pada konteks dan pengalaman yang dimiliki pembaca, sehingga mereka dapat membangun makna secara aktif dan integratif selama membaca (Hudson, 2007).

2.3.4 Peran memori kerja dan perhatian

Memori kerja (*working memory*) memainkan peran penting dalam proses membaca karena merupakan tempat di mana informasi linguistik sementara disimpan dan diproses secara simultan untuk membangun pemahaman teks. Baddeley (2000) menjelaskan bahwa memori kerja terdiri dari subsistem yang memungkinkan pembaca untuk mempertahankan informasi sementara, mengintegrasikannya dengan pengetahuan sebelumnya, serta memproses kalimat-kalimat yang sedang dibaca. Ketika kapasitas memori kerja terbatas, pembaca cenderung mengalami kesulitan dalam mengaitkan ide-ide utama, menyimpulkan informasi, atau memahami struktur wacana yang kompleks (Daneman & Carpenter, 1980). Oleh karena itu, kapasitas memori kerja sering dikaitkan dengan perbedaan individu dalam efektivitas pemahaman bacaan.

Selain memori kerja, perhatian (*attention*) juga merupakan komponen esensial dalam membaca, terutama dalam memfokuskan sumber daya kognitif pada aspek penting dari teks. Perhatian berfungsi untuk menyaring informasi yang relevan dan mengabaikan distraksi, sehingga pembaca dapat mengalokasikan kapasitas pemrosesan mereka secara efisien (Cain et al., 2004). Dalam praktik pembelajaran, strategi seperti latihan kesadaran metakognitif, pemodelan strategi membaca, dan latihan konsentrasi dapat membantu meningkatkan fungsi memori kerja dan perhatian siswa saat membaca. Pemahaman yang baik terhadap peran memori kerja dan perhatian memungkinkan pendidik untuk merancang intervensi membaca yang lebih adaptif terhadap kebutuhan kognitif siswa (Gathercole & Alloway, 2008).

2.4 Teori-teori Membaca

2.4.1 Teori Behavioristik: Membaca sebagai hasil pembentukan kebiasaan

Teori behavioristik memandang membaca sebagai keterampilan yang diperoleh melalui pembentukan kebiasaan berdasarkan stimulus-respons, penguatan, dan repetisi. Dalam konteks ini, membaca dipahami bukan sebagai proses berpikir kompleks, melainkan sebagai perilaku yang dapat dipelajari melalui latihan terus-menerus dan penguatan positif dari lingkungan belajar (Skinner, 1957). Model ini menekankan pentingnya drilling,

pengulangan kata, dan asosiasi bunyi-huruf sebagai bagian dari proses pembentukan kebiasaan membaca. Pada tahap awal pembelajaran membaca, pendekatan behavioristik dapat efektif dalam membentuk keterampilan decoding dan pengenalan kata yang otomatis (Smith, 2004).

Dalam praktik pengajaran, teori ini diterapkan melalui metode fonik sistematis, penggunaan kartu kata, dan latihan pengulangan bacaan untuk meningkatkan akurasi dan kecepatan membaca. Meski teori ini telah banyak dikritik karena mengabaikan aspek kognitif dan afektif dalam membaca, peran behaviorisme tetap penting dalam tahap penguasaan awal keterampilan membaca, terutama bagi anak-anak atau pembaca pemula (Tracey & Morrow, 2017). Untuk hasil optimal, strategi pembelajaran membaca berbasis behavioristik dapat dipadukan dengan pendekatan kognitif agar pembentukan kebiasaan membaca disertai dengan pemahaman makna yang mendalam.

2.4.2 Teori Kognitif: Membaca sebagai proses mental aktif

Teori kognitif memandang membaca sebagai suatu proses mental aktif di mana pembaca secara aktif membangun makna dengan mengintegrasikan informasi dari teks dengan pengetahuan sebelumnya. Berbeda dari pendekatan behavioristik yang berfokus pada pengulangan dan penguatan, teori ini menekankan bahwa membaca melibatkan proses internal seperti atensi, persepsi, memori kerja, dan pengambilan keputusan (Anderson, 1994). Pembaca tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi terlibat dalam proses interpretasi, prediksi, dan inferensi yang kompleks untuk membentuk pemahaman. Oleh karena itu, membaca dianggap sebagai aktivitas konstruktif yang memerlukan keterlibatan mental yang tinggi dan strategi metakognitif yang efektif (Pressley & Afflerbach, 1995).

Implikasi teori kognitif dalam pembelajaran membaca adalah pentingnya pengembangan strategi berpikir tingkat tinggi dan aktivitas membaca yang merangsang pemrosesan informasi secara mendalam. Guru harus mendorong siswa untuk merencanakan, memonitor, dan mengevaluasi proses membaca mereka, serta melibatkan mereka dalam kegiatan seperti membuat prediksi, menjawab pertanyaan inferensial, dan meringkas isi bacaan (Paris et al., 1983). Dengan menanamkan kesadaran metakognitif dan memberikan latihan yang menuntut pemrosesan aktif, siswa dapat

menjadi pembaca strategis yang mampu membangun makna secara mandiri dan kritis dalam berbagai konteks akademik.

2.4.3 Teori Konstruktivistik: Pembaca membangun makna berdasarkan pengalaman

Teori konstruktivistik dalam membaca menekankan bahwa pemahaman bacaan tidak bersifat objektif atau tetap, melainkan merupakan hasil konstruksi makna yang dilakukan pembaca secara aktif berdasarkan pengalaman dan skemata yang telah dimilikinya. Dalam pendekatan ini, teks tidak memiliki makna tetap yang harus ditemukan, tetapi berfungsi sebagai stimulus bagi pembaca untuk membentuk interpretasi personal melalui proses reflektif dan interaktif (Rosenblatt, 1978). Pembaca menghubungkan informasi baru dalam teks dengan pengetahuan, nilai, dan pengalaman sebelumnya untuk membangun makna yang relevan secara individual. Dengan demikian, membaca menjadi proses subjektif yang bervariasi antarindividu, tergantung pada konteks sosial, budaya, dan latar belakang pembaca (Fountas & Pinnell, 2017).

Implikasi teori ini dalam strategi pembelajaran membaca menuntun guru untuk menciptakan lingkungan yang mendukung eksplorasi makna secara bebas dan dialogis. Aktivitas seperti diskusi kelompok, refleksi pribadi, dan koneksi teks-ke-diri sangat dianjurkan untuk memperkuat peran aktif siswa dalam memahami teks. Menurut Vygotsky (1978), pembelajaran terjadi paling efektif dalam interaksi sosial melalui zona perkembangan proksimal (ZPD), yang berarti bahwa pemahaman makna dapat diperluas melalui kolaborasi dengan pembaca yang lebih kompeten. Oleh karena itu, pendekatan konstruktivistik menggeser peran guru dari penyampai informasi menjadi fasilitator yang mendukung pembaca dalam membangun makna secara mandiri dan kritis.

2.4.4 Teori Transaksional (Louise Rosenblatt): Interaksi antara teks dan pembaca

Teori transaksional yang dikembangkan oleh Louise Rosenblatt (1978) menekankan bahwa membaca adalah proses dinamis yang melibatkan transaksi antara teks dan pembaca. Dalam pandangan ini, makna tidak melekat secara mutlak pada teks maupun sepenuhnya berasal dari pembaca, tetapi muncul dari interaksi antara

keduanya. Rosenblatt membedakan dua pendekatan dalam membaca: *efferent reading*, di mana fokus pembaca adalah pada pengambilan informasi, dan *aesthetic reading*, di mana pembaca terlibat secara emosional dan reflektif terhadap pengalaman membaca itu sendiri. Proses ini bersifat kontekstual dan dipengaruhi oleh latar belakang, tujuan, serta ekspektasi pembaca, menjadikan tiap pengalaman membaca bersifat unik dan tidak terulang identik (Rosenblatt, 1978).

Dalam strategi pembelajaran membaca, teori transaksional mendorong penggunaan pendekatan yang bersifat partisipatif dan interpretatif, di mana siswa diberi ruang untuk membentuk dan mengungkapkan makna secara personal melalui diskusi, refleksi, dan ekspresi kreatif. Proses membaca tidak lagi dipandang sebagai upaya menemukan makna “benar” dari teks, melainkan sebagai kegiatan membangun pemahaman berdasarkan hubungan antara struktur teks dan dunia batin pembaca (Beach & Marshall, 1991). Implikasi pedagogis dari teori ini mendorong guru untuk bertindak sebagai fasilitator yang menghargai keanekaragaman respons siswa, serta menumbuhkan kebiasaan membaca yang autentik dan bermakna melalui pengalaman transaksional yang mendalam.

2.4.5 Sociocultural Theory (Vygotsky): Membaca dalam konteks sosial

Sociocultural theory yang dikembangkan oleh Lev Vygotsky menempatkan membaca sebagai aktivitas yang tidak hanya bersifat kognitif individual, tetapi juga dibentuk melalui interaksi sosial, budaya, dan bahasa. Vygotsky (1978) menekankan bahwa proses belajar, termasuk membaca, terjadi dalam *Zone of Proximal Development (ZPD)*—yakni jarak antara apa yang dapat dilakukan seorang individu sendiri dan apa yang dapat dicapai melalui bantuan dari orang yang lebih berpengalaman. Dalam konteks ini, membaca dipandang sebagai praktik yang berkembang melalui dialog, kolaborasi, dan scaffolding sosial, bukan semata-mata hasil latihan individual. Oleh karena itu, kemampuan membaca sangat dipengaruhi oleh praktik sosial dan budaya di mana pembaca berada (Moll, 1990).

Implikasi teori ini dalam strategi pembelajaran membaca adalah pentingnya menciptakan lingkungan belajar kolaboratif yang kaya akan interaksi sosial. Kegiatan seperti membaca bersama

(*shared reading*), diskusi kelompok, dan tanya jawab interaktif memberikan ruang bagi siswa untuk mengonstruksi makna secara kolektif. Selain itu, guru berperan sebagai mediator yang menyediakan scaffolding untuk membantu siswa mencapai tingkat pemahaman yang lebih tinggi. Prinsip utama dalam pendekatan ini adalah bahwa perkembangan literasi tidak dapat dipisahkan dari konteks sosial dan budaya tempat siswa tumbuh dan belajar (Palincsar, 1998). Dengan mengintegrasikan elemen sosial ke dalam strategi membaca, siswa didorong untuk menjadi pembaca yang kritis, reflektif, dan mampu mengaitkan teks dengan pengalaman dan nilai-nilai komunitas mereka.

2.5 Faktor-faktor yang Mempengaruhi Kemampuan Membaca

2.5.1 Faktor internal: minat, motivasi, kemampuan kognitif

Faktor internal seperti minat, motivasi, dan kemampuan kognitif memainkan peran penting dalam menentukan efektivitas dan keberhasilan seseorang dalam membaca. Minat baca menciptakan keterlibatan afektif yang tinggi terhadap teks, yang secara langsung meningkatkan konsentrasi, ketekunan, dan waktu yang dihabiskan untuk membaca (Guthrie & Wigfield, 2000). Motivasi intrinsik, seperti rasa ingin tahu atau kepuasan pribadi saat membaca, diketahui memiliki dampak yang lebih kuat terhadap pemahaman dibandingkan motivasi ekstrinsik seperti imbalan atau tekanan akademik (Ryan & Deci, 2000). Ketika siswa tertarik dan termotivasi secara internal, mereka lebih cenderung menggunakan strategi membaca tingkat tinggi dan lebih mampu mengatasi hambatan pemahaman.

Kemampuan kognitif, seperti memori kerja, atensi, dan pemrosesan bahasa, juga berkontribusi besar terhadap kapasitas individu dalam memahami dan menafsirkan teks. Pembaca dengan kapasitas kognitif yang lebih tinggi umumnya lebih efisien dalam mengintegrasikan informasi baru, mengelola informasi yang kompleks, serta membuat inferensi dan prediksi selama membaca (Cain & Oakhill, 2006). Oleh karena itu, pendekatan pembelajaran membaca yang efektif perlu mempertimbangkan variasi individual dalam faktor-faktor internal ini, termasuk menyediakan teks yang sesuai dengan minat siswa, mendesain strategi penguatan motivasi,

serta mendukung pengembangan keterampilan kognitif melalui latihan yang terarah dan reflektif.

2.5.2 Faktor eksternal: lingkungan, media bacaan, strategi pengajaran

Faktor eksternal seperti lingkungan belajar, ketersediaan media bacaan, dan strategi pengajaran berpengaruh signifikan terhadap perkembangan kemampuan membaca siswa. Lingkungan yang mendukung, seperti rumah yang literat dan sekolah yang memfasilitasi kegiatan membaca, memberikan stimulus positif bagi keterlibatan dan kebiasaan membaca (Neuman & Celano, 2001). Selain itu, akses terhadap beragam media bacaan—baik cetak maupun digital—mendorong eksplorasi dan perluasan minat baca. Menurut Guthrie et al. (2004), media bacaan yang relevan, autentik, dan sesuai dengan usia serta minat pembaca dapat meningkatkan motivasi dan keterlibatan dalam membaca, yang pada gilirannya berdampak pada pemahaman yang lebih baik.

Strategi pengajaran yang diterapkan oleh guru juga memainkan peran penting dalam membentuk kemampuan membaca. Pendekatan instruksional yang berpusat pada siswa, penggunaan scaffolding, serta integrasi strategi membaca metakognitif terbukti lebih efektif dibandingkan dengan metode tradisional yang bersifat satu arah (Duffy, 2009). Guru yang mampu mengadaptasi strategi pengajaran dengan kebutuhan siswa, memberikan umpan balik yang konstruktif, dan menciptakan interaksi sosial yang positif dalam pembelajaran membaca, akan mendorong perkembangan literasi secara menyeluruh. Oleh karena itu, kombinasi antara lingkungan yang kaya literasi, akses media yang tepat, dan strategi pengajaran yang reflektif menjadi kunci penting dalam meningkatkan kemampuan membaca siswa secara optimal.

2.5.3 Pengaruh bahasa ibu dan latar belakang pembaca

Bahasa ibu (*first language*) memainkan peran penting dalam perkembangan kemampuan membaca, terutama ketika individu mulai belajar membaca dalam bahasa kedua atau bahasa asing. Transfer positif dari bahasa ibu dapat memperkuat keterampilan fonologis, sintaktis, dan semantik, terutama jika kedua bahasa memiliki kemiripan struktural (Cummins, 2000). Namun, dalam konteks bilingualisme atau pembelajaran bahasa kedua, kesenjangan antara sistem bahasa dapat menimbulkan tantangan dalam decoding dan

pemahaman makna. Menurut Koda (2007), keberhasilan membaca dalam bahasa kedua sangat tergantung pada tingkat literasi pembaca dalam bahasa pertama serta kemampuannya untuk mentransfer strategi membaca lintas bahasa.

Selain bahasa ibu, latar belakang sosial dan budaya pembaca turut memengaruhi cara individu memaknai teks. Faktor seperti status sosial ekonomi, tingkat pendidikan orang tua, akses terhadap sumber literasi, serta pengalaman budaya akan membentuk skemata dan strategi membaca yang digunakan (Snow et al., 1998). Pembaca dari latar belakang yang berbeda mungkin memiliki ekspektasi dan interpretasi yang berbeda terhadap teks, tergantung pada konteks sosial dan pengalaman hidup mereka. Oleh karena itu, strategi pembelajaran membaca yang efektif perlu mempertimbangkan keragaman latar belakang peserta didik dengan menyediakan materi yang inklusif dan kontekstual, serta pendekatan pedagogis yang responsif terhadap keberagaman linguistik dan budaya.

2.6 Peran Pendidikan dalam Membentuk Kompetensi Membaca

2.6.1 Pendidik sebagai fasilitator strategi membaca

Dalam konteks pembelajaran membaca, peran pendidik telah bergeser dari sekadar penyampai informasi menjadi fasilitator yang membimbing siswa dalam menerapkan strategi membaca yang efektif. Pendidik yang berperan sebagai fasilitator membantu siswa mengenali, memilih, dan menyesuaikan strategi metakognitif seperti prediksi, inferensi, klarifikasi, dan rangkuman untuk meningkatkan pemahaman teks (Pressley & Harris, 2006). Pendekatan ini sejalan dengan prinsip pembelajaran yang berpusat pada siswa, di mana guru memberikan scaffolding, umpan balik reflektif, dan kesempatan eksplorasi mandiri dalam membaca. Afflerbach et al. (2008) menekankan bahwa pembaca yang efektif bukan hanya mengandalkan kemampuan decoding, tetapi juga mengelola proses berpikir mereka saat berinteraksi dengan teks, dan tugas pendidik adalah membekali siswa dengan keterampilan tersebut. Oleh karena itu, guru yang mampu menjadi fasilitator strategi membaca memiliki peran kunci dalam mengembangkan kompetensi literasi yang berkelanjutan dan mandiri.

2.6.2 Penggunaan pendekatan berbasis teori dalam kelas membaca

Penggunaan pendekatan berbasis teori dalam kelas membaca memberikan dasar pedagogis yang kuat untuk merancang strategi instruksional yang efektif dan kontekstual. Pendekatan ini memungkinkan pendidik untuk memilih metode yang sesuai dengan kebutuhan siswa berdasarkan pemahaman mendalam terhadap teori-teori membaca seperti behavioristik, kognitif, konstruktivistik, dan sosiokultural. Misalnya, teori kognitif menekankan pentingnya strategi metakognitif dalam membaca, sementara teori konstruktivistik menekankan pembentukan makna berdasarkan pengalaman dan interaksi sosial (Tracey & Morrow, 2017). Integrasi teori dalam praktik kelas membantu guru dalam membimbing siswa menjadi pembaca yang aktif dan reflektif, sekaligus memperkuat pengembangan literasi melalui pendekatan yang berbasis bukti. Dengan menerapkan teori secara eksplisit dalam perencanaan pembelajaran membaca, guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang lebih adaptif, terarah, dan inklusif (Duffy, 2009).

2.6.3 Penilaian proses dan hasil membaca

Penilaian dalam pembelajaran membaca tidak hanya berfokus pada hasil akhir, tetapi juga harus mencakup proses yang dilalui siswa selama memahami teks. Pendekatan penilaian autentik yang melibatkan observasi strategi membaca, jurnal reflektif, serta portofolio memungkinkan guru mengevaluasi keterampilan kognitif dan metakognitif siswa secara lebih komprehensif (Afflerbach & Cho, 2010). Selain itu, penilaian formatif yang berlangsung secara berkelanjutan memberi kesempatan bagi guru untuk mengidentifikasi hambatan pemahaman dan memberikan intervensi tepat waktu. Menurut Paris & Paris (2003), penilaian proses membaca membantu memetakan perkembangan kemampuan literasi siswa secara holistik, sementara penilaian hasil membaca, seperti tes pemahaman bacaan, tetap diperlukan untuk menilai pencapaian standar akademik. Kombinasi kedua jenis penilaian ini mendukung pembelajaran yang berorientasi pada pengembangan kompetensi membaca yang berkelanjutan dan bermakna.

DAFTAR PUSTAKA

- Afflerbach, P. and Cho, B.Y., 2010. Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. In: P.D. Pearson, E. Moje and P. Miller, eds. *Handbook of Reading Research*. Vol. IV. New York: Routledge, pp.406–431.
- Afflerbach, P., Pearson, P.D. and Paris, S.G. (2008) ‘Clarifying reading comprehension: Metacognition, epistemology, and instruction’, *Reading Teacher*, 61(4), pp. 364–373.
- Afflerbach, P., Pearson, P.D. and Paris, S.G., 2008. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), pp.364–373.
- Alderson, J.C. (2000) *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, N.J. (2003) Reading. In: Nunan, D. (ed.) *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill, pp. 67–86.
- Anderson, N.J. (2008) Metacognition and good language learners. In: Griffiths, C. (ed.) *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 99–109.
- Anderson, R.C. and Pearson, P.D., 1984. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: P.D. Pearson, ed. *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, pp.255–291.
- Anderson, R.C., 1994. Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In: R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, and H. Singer, eds. *Theoretical models and processes of reading*. 4th ed. Newark: International Reading Association, pp.469–482.
- Baddeley, A., 2000. The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), pp.417–423.
- Barrett, T.C. (1976) Taxonomy of reading comprehension. In: Smith, H. and Barrett, T.C. (eds.) *Teaching reading in the middle grades*. 2nd edn. New York: Addison-Wesley, pp. 30–49.
- Beach, R. and Marshall, J.D., 1991. Teaching literature in the secondary school. *Theory into Practice*, 30(1), pp.27–33.

- Cain, K. and Oakhill, J., 2006. *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. New York: Guilford Press.
- Cain, K., Oakhill, J. and Bryant, P.E., 2004. Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), pp.31–42.
- Carrell, P.L. and Eisterhold, J.C., 1983. Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), pp.553–573.
- Clark, C. and Rumbold, K., 2006. *Reading for Pleasure: A Research Overview*. London: National Literacy Trust.
- Cummins, J., 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daneman, M. and Carpenter, P.A., 1980. Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19(4), pp.450–466.
- Day, R.R. and Bamford, J. (2002) Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), pp.136–141.
- Duffy, G.G., 2009. *Explaining Reading: A Resource for Teaching Concepts, Skills, and Strategies*. 2nd ed. New York: Guilford Press.
- Eskey, D.E., 2005. Reading in a second language. In: E. Hinkel, ed. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.563–579.
- Fountas, I.C. and Pinnell, G.S., 2017. *Guided Reading: Responsive Teaching Across the Grades*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gathercole, S.E. and Alloway, T.P., 2008. *Working Memory and Learning: A Practical Guide for Teachers*. London: Sage Publications.
- Goodman, K.S., 1967. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), pp.126–135.
- Gough, P.B. and Tunmer, W.E., 1986. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), pp.6–10.

- Grabe, W. (2009) *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. and Stoller, F.L. (2011) *Teaching and researching reading*. 2nd edn. Harlow: Pearson Education.
- Grabe, W. and Stoller, F.L., 2013. *Teaching and Researching Reading*. 2nd ed. London: Routledge.
- Grabe, W., 2009. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guthrie, J.T. and Wigfield, A., 2000. Engagement and motivation in reading. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr, eds. *Handbook of Reading Research*. Vol. III. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.403–422.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C., Taboada, A., Davis, M.H., Scaffidi, N.T. and Tonks, S.M., 2004. Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), pp.403–423.
- Hudson, T., 2007. *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Koda, K., 2007. *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moll, L.C., 1990. *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2009) *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge.
- Nell, V., 1988. *Lost in a Book: The Psychology of Reading for Pleasure*. New Haven: Yale University Press.
- Neuman, S.B. and Celano, D., 2001. Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), pp.8–26.
- Nuttall, C. (2005) *Teaching reading skills in a foreign language*. 3rd edn. Oxford: Macmillan Education.
- Palincsar, A.S., 1998. Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, pp.345–375.
- Paris, S.G. and Paris, A.H., 2003. Assessing metacognition and metacognitive awareness in young children. In: J.H. Flavell and P. Alexander, eds. *Metacognition in Educational Theory*

- and Practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.15–37.
- Paris, S.G., Lipson, M.Y. and Wixson, K.K., 1983. Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), pp.293–316.
- Paul, R. and Elder, L. (2008) *The thinker's guide to analytic thinking*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Perfetti, C.A. and Marron, M.A., 1998. Learning to read: Literacy acquisition by children and adults. In: D. Wagner, R. Venezky, and B. Street, eds. *Literacy: An International Handbook*. Boulder, CO: Westview Press, pp.19–26.
- Pressley, M. and Afflerbach, P., 1995. *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M. and Harris, K.R., 2006. Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. In: P.A. Alexander and P.H. Winne, eds. *Handbook of Educational Psychology*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.265–286.
- Rosenblatt, L.M., 1978. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rumelhart, D.E. (1994) ‘Toward an interactive model of reading’, in Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. and Singer, H. (eds.) *Theoretical models and processes of reading*. 4th edn. Newark, DE: International Reading Association, pp. 864–894.
- Rumelhart, D.E., 1977. Toward an interactive model of reading. In: S. Dornic, ed. *Attention and Performance VI*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp.573–603.
- Ryan, R.M. and Deci, E.L., 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), pp.54–67.
- Skinner, B.F., 1957. *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, F., 2004. *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. 6th ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Snow, C. (2002) Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Snow, C.E., Burns, M.S. and Griffin, P., 1998. Preventing Reading Difficulties in Young Children. Washington, DC: National Academy Press.
- Stanovich, K.E., 1980. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), pp.32–71.
- Tarigan, H.G. (2008) Membaca sebagai suatu keterampilan berbahasa. Bandung: Angkasa.
- Tracey, D.H. and Morrow, L.M., 2017. Lenses on Reading: An Introduction to Theories and Models. 3rd ed. New York: Guilford Press.
- Vygotsky, L.S., 1978. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, M. and Wray, A. (2016) Critical reading and writing for postgraduates. 3rd edn. London: SAGE Publications.

BAB 3

PENILAIAN AWAL KEMAMPUAN MEMBACA

Oleh Maria Ulviani

3.1 Pendahuluan

3.1.1 Pentingnya Penilaian Awal dalam Proses Pembelajaran Membaca

Membaca merupakan salah satu keterampilan fundamental yang menjadi dasar bagi penguasaan ilmu pengetahuan dan perkembangan kompetensi akademik seseorang. Melalui aktivitas membaca, peserta didik memperoleh informasi, memperluas wawasan, serta mengembangkan kemampuan berpikir kritis. Karena sifatnya yang esensial, kemampuan membaca sering dianggap sebagai pintu gerbang menuju keberhasilan dalam proses pendidikan. Hal ini sejalan dengan pandangan Anderson dkk. (1985) yang menyebutkan bahwa bangsa yang literat adalah bangsa yang memiliki daya saing tinggi di berbagai bidang kehidupan.

Namun, kemampuan membaca bukanlah keterampilan yang muncul secara otomatis. Setiap peserta didik memiliki latar belakang, pengalaman, serta lingkungan literasi yang berbeda sehingga tingkat pencapaian kemampuan membaca mereka juga beragam. Dalam konteks inilah penilaian awal kemampuan membaca menjadi penting, sebab melalui penilaian tersebut guru dapat mengetahui kondisi faktual peserta didik sebelum proses pembelajaran dilakukan. Clay (2013) menekankan bahwa penilaian awal bukan sekadar prosedur administratif, melainkan sebuah upaya sistematis untuk memahami sejauh mana keterampilan dasar membaca telah dimiliki oleh siswa.

Pentingnya penilaian awal membaca dapat dilihat dari dua aspek utama. Pertama, penilaian awal membantu guru mencegah terjadinya *learning gap* yang berlarut-larut. Tanpa penilaian awal, guru berpotensi memberikan materi yang terlalu sulit atau terlalu mudah, sehingga tidak sesuai dengan kebutuhan aktual siswa. Kedua, penilaian awal membaca memungkinkan adanya intervensi dini (*early intervention*). Siswa yang memiliki indikasi kesulitan

membaca dapat segera ditangani sebelum kesulitan tersebut menjadi semakin kompleks. Rasinski (2010) menegaskan bahwa intervensi dini terbukti lebih efektif dibandingkan intervensi pada jenjang yang lebih tinggi, karena dasar literasi biasanya terbentuk pada usia awal sekolah.

Di Indonesia, urgensi penilaian awal membaca juga mendapat perhatian dari berbagai kebijakan pendidikan, misalnya *Asesmen Kompetensi Minimum (AKM)* yang diperkenalkan dalam rangkaian Program Merdeka Belajar. AKM literasi tidak hanya mengukur kemampuan memahami teks, tetapi juga keterampilan menalar, menginterpretasi, dan merefleksikan informasi. Namun, sebelum sampai pada tahap tersebut, guru di kelas harus memastikan bahwa setiap siswa benar-benar memiliki keterampilan dasar membaca, seperti kesadaran fonologis, penguasaan kosa kata, kelancaran, dan pemahaman bacaan (Snow, Burns, & Griffin, 1998).

Dengan demikian, penilaian awal membaca berfungsi sebagai fondasi dalam proses pembelajaran literasi. Tanpa adanya data diagnostik yang akurat mengenai kondisi awal siswa, strategi pembelajaran yang diterapkan berpotensi tidak efektif. Oleh karena itu, penilaian awal membaca dapat dianggap sebagai jantung dari perencanaan pengajaran membaca yang bermakna.

3.1.2 Peran Penilaian Awal untuk Memetakan Kemampuan Siswa

Salah satu peran utama penilaian awal membaca adalah memetakan kemampuan siswa. Pemetaan ini tidak sekadar untuk mengetahui siapa yang “mampu” atau “tidak mampu” membaca, tetapi lebih jauh untuk memahami variasi tingkat kemampuan yang ada di dalam kelas. Goodman (1986) berpendapat bahwa setiap anak memiliki cara unik dalam membangun makna dari teks, sehingga guru perlu memahami variasi tersebut agar dapat menciptakan lingkungan pembelajaran yang inklusif.

Pemetaan kemampuan membaca siswa memiliki beberapa fungsi strategis. Pertama, pemetaan membantu guru dalam diferensiasi pembelajaran. Dengan mengetahui siswa mana yang berada pada tahap fonemik awal, tahap decoding, atau tahap pemahaman bacaan, guru dapat menyesuaikan bahan ajar dan metode pengajaran. Misalnya, siswa yang masih berada pada tahap fonologis

mebutuhkan lebih banyak latihan pengenalan huruf dan bunyi, sedangkan siswa yang sudah lancar membaca membutuhkan teks yang menantang untuk mengasah keterampilan berpikir kritis (Tompkins, 2010).

Kedua, pemetaan memungkinkan guru untuk merancang kelompok belajar heterogen maupun homogen. Dalam konteks kelompok homogen, siswa dengan kesulitan membaca dapat diberikan bimbingan intensif, sementara kelompok heterogen memungkinkan adanya *peer tutoring* di mana siswa yang lebih mahir dapat membantu temannya yang masih kesulitan. Strategi semacam ini sejalan dengan teori *Zone of Proximal Development (ZPD)* dari Vygotsky (1978), yang menekankan pentingnya interaksi sosial dalam memfasilitasi perkembangan kognitif.

Ketiga, pemetaan kemampuan membaca juga bermanfaat dalam penentuan kebijakan sekolah dan evaluasi program literasi. Data hasil penilaian awal dapat digunakan untuk menentukan alokasi sumber daya, penyusunan program remedial, hingga pengembangan perpustakaan kelas. Allington (2012) menekankan bahwa data literasi yang terukur menjadi dasar bagi sekolah untuk memastikan bahwa setiap anak memperoleh haknya dalam belajar membaca dengan baik.

Selain itu, pemetaan kemampuan membaca berfungsi sebagai alat komunikasi antara guru dengan orang tua. Informasi tentang posisi anak dalam spektrum keterampilan membaca dapat membantu orang tua untuk memberikan dukungan literasi di rumah. Fountas dan Pinnell (2017) mengembangkan *literacy continuum* yang membantu guru dan orang tua memahami tahap-tahap perkembangan literasi anak. Dengan kerjasama yang sinergis, baik di sekolah maupun di rumah, kemampuan membaca anak dapat berkembang lebih optimal.

Dengan demikian, penilaian awal membaca bukan hanya sekadar kegiatan asesmen, tetapi juga merupakan alat diagnostik dan strategi pemetaan yang memungkinkan proses pembelajaran menjadi lebih adaptif dan responsif terhadap kebutuhan setiap siswa.

3.1.3 Tujuan Penilaian Awal Membaca dalam Konteks Strategi Pembelajaran

Tujuan penilaian awal membaca dapat dilihat dari tiga perspektif utama: perspektif pedagogis, psikologis, dan kebijakan pendidikan.

Dari perspektif pedagogis, tujuan utama penilaian awal adalah memberikan gambaran menyeluruh tentang kompetensi literasi yang dimiliki siswa. Informasi ini digunakan guru untuk menentukan pendekatan pembelajaran yang sesuai. Misalnya, jika penilaian awal menunjukkan bahwa sebagian besar siswa kesulitan dalam aspek kelancaran membaca, maka guru dapat merancang strategi pembelajaran berbasis pengulangan teks (*repeated reading*) sebagaimana dianjurkan oleh Kuhn & Stahl (2003). Sebaliknya, jika siswa sudah lancar tetapi kurang dalam pemahaman bacaan, maka guru perlu mengajarkan strategi *reading comprehension* seperti membuat ringkasan, mengajukan pertanyaan, dan menghubungkan isi bacaan dengan pengalaman pribadi (Pressley, 2006).

Dari perspektif psikologis, penilaian awal membaca bertujuan untuk memberikan rasa percaya diri kepada siswa. Dengan mengetahui titik awal kemampuan mereka, siswa dapat menetapkan target belajar yang realistis. Hal ini menghindarkan mereka dari rasa frustrasi akibat tuntutan belajar yang tidak sesuai. Paris & Carpenter (2003) menyatakan bahwa asesmen awal yang baik mampu meningkatkan motivasi belajar karena siswa merasa kemampuannya dihargai dan dipahami oleh guru.

Dari perspektif kebijakan pendidikan, tujuan penilaian awal membaca adalah menyediakan data yang akurat untuk mendukung pengambilan keputusan di tingkat sekolah maupun nasional. Data tersebut dapat digunakan untuk mengevaluasi efektivitas kurikulum, merancang program intervensi nasional, atau bahkan mengidentifikasi daerah yang membutuhkan perhatian lebih terkait literasi. Misalnya, Stanovich (1986) dengan teori *Matthew Effect*-nya menunjukkan bahwa perbedaan kecil dalam kemampuan membaca awal dapat berdampak besar dalam jangka panjang, sehingga penilaian awal menjadi alat penting untuk mencegah kesenjangan literasi yang semakin melebar.

Secara lebih spesifik, tujuan penilaian awal membaca dalam strategi pembelajaran dapat dirinci sebagai berikut:

- 1. Mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan siswa dalam membaca.** Guru dapat menentukan fokus pembelajaran yang lebih tepat sasaran.

2. **Menentukan strategi diferensiasi pembelajaran.** Penilaian awal memungkinkan adanya variasi metode mengajar sesuai dengan kebutuhan siswa.
3. **Mendukung pembelajaran berbasis data (data-driven instruction).** Hasil asesmen digunakan sebagai dasar pengambilan keputusan pedagogis.
4. **Memberikan informasi untuk intervensi dini.** Siswa yang berisiko mengalami kesulitan membaca dapat segera mendapatkan perhatian.
5. **Meningkatkan keterlibatan orang tua dan masyarakat.** Data hasil asesmen awal dapat menjadi jembatan komunikasi untuk mendukung literasi anak di rumah.

Dengan demikian, penilaian awal membaca bukan sekadar aktivitas administratif atau formalitas sebelum pembelajaran dimulai, melainkan sebuah strategi pedagogis yang integral dalam keseluruhan proses pembelajaran membaca.

3.2 Konsep Dasar Penilaian Awal Membaca

3.2.1 Definisi Penilaian Awal Membaca

Penilaian awal membaca merupakan salah satu bentuk asesmen yang dilakukan pada tahap awal proses pembelajaran dengan tujuan mengetahui tingkat keterampilan literasi dasar peserta didik. Definisi ini menekankan dua aspek penting: (1) waktu pelaksanaan yang berada pada awal kegiatan pembelajaran, serta (2) fokus asesmen yang diarahkan pada kemampuan membaca sebagai salah satu kompetensi esensial. Clay (2013) menjelaskan bahwa penilaian awal dalam membaca adalah *systematic observation* yang dilakukan untuk mengidentifikasi keterampilan literasi yang sudah dikuasai maupun yang masih perlu dikembangkan pada anak.

Menurut Popham (2017), penilaian awal tidak hanya dimaksudkan untuk mengukur kemampuan siswa, tetapi juga berfungsi sebagai titik awal perencanaan pembelajaran. Ia menggunakan istilah *diagnostic assessment* untuk menggambarkan proses pengumpulan data yang memungkinkan guru memahami kondisi faktual peserta didik. Sementara itu, Alderson (2000) dalam karyanya *Assessing Reading* menyebutkan bahwa penilaian awal

membaca harus mencakup aspek decoding, pemahaman, kelancaran, dan keterampilan metakognitif.

Di dalam konteks pendidikan dasar, penilaian awal membaca sering dikaitkan dengan kegiatan skrining literasi. Snow, Burns, dan Griffin (1998) menekankan bahwa skrining awal literasi bertujuan untuk memastikan bahwa anak memiliki fondasi yang cukup sebelum memasuki tahap pembelajaran membaca formal. Hal ini meliputi kesadaran fonologis, pengetahuan huruf, kosakata dasar, serta kemampuan memahami makna sederhana.

Dalam kerangka kurikulum nasional di Indonesia, penilaian awal membaca juga berkaitan erat dengan implementasi *Asesmen Diagnostik* yang dicanangkan pemerintah melalui Kurikulum Merdeka. Asesmen ini menjadi instrumen penting untuk mengidentifikasi capaian belajar literasi siswa, sekaligus menjadi dasar penyusunan strategi pembelajaran diferensiatif.

Dengan demikian, definisi penilaian awal membaca dapat disimpulkan sebagai berikut:

“Penilaian awal membaca adalah proses sistematis untuk mengidentifikasi kemampuan literasi dasar peserta didik pada tahap awal pembelajaran, yang meliputi aspek teknis (decoding, fonologi, kelancaran) dan aspek kognitif (pemahaman, penalaran, refleksi), dengan tujuan untuk menyediakan data diagnostik sebagai dasar perencanaan strategi pembelajaran.”

3.2.2 Hubungan Penilaian Awal dengan Strategi Pembelajaran Membaca

Hubungan antara penilaian awal dan strategi pembelajaran membaca dapat dianalisis dari tiga dimensi: diagnosis kemampuan siswa, penyesuaian strategi pembelajaran, dan pengembangan program intervensi.

1. Diagnosis Kemampuan Membaca

Penilaian awal berfungsi sebagai alat diagnostik untuk mengetahui variasi kemampuan siswa. Rasinski (2010) menegaskan bahwa tanpa informasi awal yang akurat, strategi pembelajaran berisiko menjadi *one size fits all*, yakni seragam bagi seluruh siswa tanpa memperhatikan kebutuhan individual. Sebaliknya, dengan adanya penilaian awal, guru dapat mengetahui siapa yang sudah lancar membaca, siapa yang masih

kesulitan dalam mengenali huruf, dan siapa yang menghadapi hambatan dalam memahami isi bacaan.

2. Penyesuaian Strategi Pembelajaran

Setelah hasil penilaian awal diperoleh, guru dapat memilih strategi pembelajaran yang sesuai. Misalnya, siswa yang kesulitan dalam kelancaran membaca dapat diberikan latihan *repeated reading* (Kuhn & Stahl, 2003), sedangkan siswa dengan kelemahan dalam pemahaman bacaan dapat diberikan strategi *reciprocal teaching* (Pressley, 2006). Dengan demikian, penilaian awal berfungsi sebagai dasar dalam menentukan diferensiasi pembelajaran.

3. Pengembangan Program Intervensi

Hubungan penilaian awal dan strategi pembelajaran juga tercermin dalam upaya intervensi dini. Stanovich (1986) melalui teorinya *Matthew Effect* menjelaskan bahwa siswa yang sejak awal tertinggal dalam kemampuan membaca akan semakin jauh tertinggal jika tidak segera mendapatkan intervensi. Oleh karena itu, penilaian awal menyediakan data penting bagi guru untuk merancang intervensi khusus, seperti program remedial atau bimbingan literasi tambahan.

4. Penerapan dalam Kurikulum Indonesia

Dalam konteks Indonesia, penilaian awal membaca mendukung pelaksanaan *Pembelajaran Berdiferensiasi* yang menjadi salah satu ciri khas Kurikulum Merdeka. Guru yang memahami hasil asesmen awal dapat menyesuaikan strategi pembelajaran agar sesuai dengan kebutuhan siswa, baik dalam aspek konten, proses, maupun produk pembelajaran.

Dengan demikian, penilaian awal bukan sekadar kegiatan administratif, melainkan memiliki hubungan erat dengan strategi pembelajaran membaca. Tanpa penilaian awal, strategi pembelajaran cenderung bersifat umum dan kurang relevan dengan kebutuhan aktual siswa.

3.2.3 Prinsip Dasar Penilaian yang Objektif, Reliabel, dan Valid

Agar penilaian awal membaca dapat menghasilkan data yang bermakna, proses asesmen harus memenuhi tiga prinsip utama, yaitu objektivitas, reliabilitas, dan validitas.

1. Objektivitas

Objektivitas berarti penilaian dilakukan tanpa dipengaruhi oleh bias pribadi guru. Popham (2017) menekankan bahwa asesmen yang baik harus menghasilkan skor atau data yang tidak bergantung pada siapa yang melakukan penilaian. Dalam praktiknya, objektivitas dapat dijaga dengan menggunakan rubrik penilaian yang jelas, instrumen standar, serta prosedur yang konsisten. Misalnya, guru yang menilai kelancaran membaca dapat menggunakan indikator jumlah kata per menit, bukan sekadar “kesan lancar” yang bersifat subjektif.

2. Reliabilitas

Reliabilitas mengacu pada konsistensi hasil penilaian. Jika penilaian yang sama dilakukan ulang dengan kondisi yang serupa, maka hasilnya seharusnya relatif sama. Dalam konteks penilaian awal membaca, reliabilitas dapat dicapai dengan cara menggunakan instrumen yang telah teruji, melatih guru agar memahami cara penggunaan instrumen, serta memastikan kondisi siswa dalam keadaan wajar saat penilaian dilakukan. Rasinski (2010) mencontohkan instrumen tes kelancaran membaca yang menggunakan teks standar, sehingga hasilnya dapat diandalkan dari waktu ke waktu.

3. Validitas

Validitas adalah sejauh mana penilaian benar-benar mengukur apa yang seharusnya diukur. Menurut Alderson (2000), validitas dalam penilaian membaca mencakup beberapa dimensi, yaitu validitas isi (apakah instrumen mencakup aspek membaca yang relevan), validitas konstruk (apakah instrumen benar-benar mengukur keterampilan membaca, bukan kemampuan lain), dan validitas kriteria (apakah hasil penilaian berkorelasi dengan ukuran lain yang relevan, misalnya nilai akademik).

Dalam praktiknya, validitas dapat ditingkatkan dengan cara memastikan bahwa tes membaca tidak hanya menilai kecepatan membaca, tetapi juga pemahaman isi teks. Selain itu, guru perlu mengadaptasi instrumen agar sesuai dengan konteks siswa. Misalnya, penggunaan teks yang relevan dengan budaya dan pengalaman anak akan meningkatkan validitas isi penilaian.

4. Sinergi Antara Objektivitas, Reliabilitas, dan Validitas

Ketiga prinsip ini saling melengkapi. Penilaian yang objektif namun tidak reliabel tetap tidak bermanfaat, karena hasilnya tidak konsisten. Demikian pula, penilaian yang reliabel namun tidak valid hanya akan memberikan konsistensi yang salah arah. Oleh karena itu, guru harus memastikan bahwa instrumen yang digunakan bersifat objektif, reliabel, sekaligus valid.

5. Relevansi Prinsip dalam Strategi Pembelajaran

Prinsip objektivitas, reliabilitas, dan validitas memiliki implikasi langsung terhadap strategi pembelajaran membaca. Hasil penilaian yang objektif, reliabel, dan valid dapat dijadikan dasar yang kuat dalam merancang pembelajaran yang diferensiatif dan berbasis bukti (*evidence-based practice*). Sebaliknya, jika prinsip ini diabaikan, strategi pembelajaran yang dirancang berpotensi tidak sesuai dengan kebutuhan siswa, bahkan dapat menimbulkan bias dalam proses belajar.

Konsep dasar penilaian awal membaca mencakup tiga hal utama. Pertama, definisinya sebagai proses sistematis untuk mengidentifikasi kemampuan literasi siswa di awal pembelajaran. Kedua, hubungan erat antara penilaian awal dengan strategi pembelajaran membaca yang mencakup diagnosis, penyesuaian strategi, dan intervensi dini. Ketiga, pentingnya prinsip dasar penilaian yang objektif, reliabel, dan valid untuk menghasilkan data yang benar-benar dapat dijadikan dasar dalam merancang pembelajaran.

Dengan memahami konsep dasar ini, guru dapat menyusun strategi pembelajaran membaca yang lebih efektif, adaptif, dan sesuai dengan kebutuhan peserta didik.

3.3 Tujuan Penilaian Awal Membaca

3.3.1 Mengidentifikasi Kemampuan Dasar Literasi Siswa

Tujuan paling mendasar dari penilaian awal membaca adalah mengidentifikasi kemampuan dasar literasi siswa. Setiap anak memasuki ruang kelas dengan latar belakang yang berbeda: ada yang sudah terbiasa dengan aktivitas membaca di rumah, ada pula yang baru mengenal huruf-huruf dasar. Perbedaan ini menuntut guru untuk melakukan asesmen agar tidak menyamaratakan kondisi siswa.

Clay (2013) menyatakan bahwa asesmen awal berfungsi sebagai *literacy map*, peta literasi yang menunjukkan di mana posisi seorang anak dalam spektrum keterampilan membaca. Guru yang memahami peta literasi ini dapat menentukan titik awal pembelajaran yang sesuai.

Aspek yang Diidentifikasi dalam Penilaian Awal Literasi:

1. **Kesadaran fonologis** – kemampuan siswa mengenali bunyi-bunyi bahasa.
2. **Pengetahuan huruf** – penguasaan alfabet dan hubungannya dengan bunyi.
3. **Kosakata dasar** – jumlah dan kualitas kata yang dipahami anak.
4. **Kelancaran membaca** – kemampuan membaca dengan intonasi, kecepatan, dan akurasi.
5. **Pemahaman bacaan** – kemampuan menghubungkan isi bacaan dengan pengetahuan sebelumnya.

Snow, Burns, dan Griffin (1998) menegaskan bahwa identifikasi dini ini penting karena literasi awal berkorelasi dengan prestasi akademik di jenjang berikutnya. Jika kelemahan dapat dikenali sejak awal, guru dapat segera memberikan stimulasi tambahan.

Contoh nyata di Indonesia dapat dilihat pada Asesmen Kompetensi Minimum (AKM), di mana data hasil asesmen awal digunakan untuk memetakan kemampuan siswa dan merancang strategi intervensi di sekolah. Dengan demikian, tujuan identifikasi bukan hanya untuk mengetahui “siapa yang mampu atau tidak mampu membaca,” tetapi juga untuk memahami kebutuhan unik setiap anak.

3.3.2 Menentukan Strategi Pembelajaran yang Sesuai

Tujuan kedua dari penilaian awal membaca adalah menentukan strategi pembelajaran yang sesuai. Guru tidak dapat memilih strategi secara acak, melainkan harus berbasis pada data hasil asesmen awal.

Afflerbach (2016) menyebut proses ini sebagai *assessment-driven instruction*, yakni pengajaran yang digerakkan oleh hasil penilaian. Dengan mengetahui hasil asesmen, guru dapat memilih pendekatan, metode, serta media yang relevan dengan kondisi siswa.

Contoh Penentuan Strategi Berdasarkan Hasil Penilaian Awal:

1. Jika sebagian besar siswa masih kesulitan dalam fonologi, maka strategi *phonics-based instruction* (pengajaran berbasis bunyi-huruf) menjadi relevan.
2. Jika siswa sudah mampu membaca kata tetapi belum lancar, strategi *repeated reading* atau *guided oral reading* sesuai (Kuhn & Stahl, 2003).
3. Jika siswa sudah lancar namun belum mampu memahami makna teks, strategi *reciprocal teaching* (Pressley, 2006) atau penggunaan *graphic organizers* sangat membantu.

Selain itu, strategi pembelajaran juga dapat disesuaikan dengan gaya belajar siswa. Misalnya, siswa dengan kecenderungan visual dapat diberikan lebih banyak teks bergambar, sedangkan siswa dengan kecenderungan auditorial dapat lebih terbantu dengan latihan membaca nyaring.

Dalam konteks Kurikulum Merdeka, guru dituntut untuk menerapkan pembelajaran berdiferensiasi. Diferensiasi ini dapat dilakukan dalam tiga aspek:

1. **Konten (materi)** – tingkat kesulitan teks disesuaikan dengan kemampuan siswa.
2. **Proses** – metode pembelajaran bervariasi sesuai gaya belajar.
3. **Produk** – hasil belajar dapat berupa ringkasan, peta konsep, atau presentasi lisan.

Penilaian awal menyediakan data penting untuk mendukung ketiga aspek diferensiasi ini. Tanpa penilaian awal, guru berisiko menggunakan strategi pembelajaran yang terlalu homogen sehingga mengabaikan keragaman kemampuan di kelas.

3.3.3 Mengantisipasi Kesulitan Membaca Sejak Dini

Tujuan ketiga, yang tidak kalah penting, adalah mengantisipasi kesulitan membaca sejak dini. Tidak semua siswa berkembang sesuai harapan. Sebagian mengalami hambatan dalam penguasaan fonologi, ada yang lambat dalam mengenal huruf, bahkan ada yang mengalami kesulitan pemahaman meskipun lancar membaca.

Stanovich (1986) melalui konsep *Matthew Effect* menjelaskan bahwa kesenjangan kecil dalam kemampuan membaca awal dapat menjadi semakin besar seiring waktu. Anak yang sejak awal kesulitan membaca cenderung membaca lebih sedikit, sehingga kosakatanya semakin terbatas dan pemahamannya semakin tertinggal. Oleh karena itu, penilaian awal berperan penting untuk mendeteksi hambatan literasi sebelum masalah berkembang lebih kompleks.

Jenis Kesulitan Membaca yang Dapat Dideteksi Melalui Penilaian Awal:

1. **Disleksia** – kesulitan mengenali huruf dan menghubungkannya dengan bunyi.
2. **Kesulitan pemahaman bacaan** – anak lancar membaca tetapi tidak memahami isi teks.
3. **Kesulitan kelancaran** – anak membaca lambat dengan banyak kesalahan.
4. **Kurangnya motivasi membaca** – anak enggan membaca meskipun mampu secara teknis.

Deteksi dini memungkinkan guru untuk memberikan intervensi khusus. Misalnya, siswa dengan indikasi disleksia dapat diberikan pelatihan fonologi yang intensif, sementara siswa yang lambat membaca dapat dilatih dengan teks berulang dan bimbingan satu-satu.

Allington (2012) menekankan bahwa strategi remedial yang berbasis hasil penilaian lebih efektif dibandingkan intervensi generik. Guru tidak hanya “menambah jam membaca”, tetapi juga menyesuaikan program sesuai jenis kesulitan yang dihadapi siswa.

Selain aspek kognitif, penilaian awal juga membantu mengantisipasi hambatan afektif. Siswa yang mengalami kegagalan berulang dalam membaca sering kali kehilangan motivasi. Dengan asesmen awal yang tepat, guru dapat memberikan dukungan positif sehingga siswa tetap memiliki rasa percaya diri. Paris & Carpenter (2003) menyebutkan bahwa penilaian awal yang dirancang dengan pendekatan humanistik dapat meningkatkan motivasi belajar karena siswa merasa dipahami dan didukung.

3.3.4 Tujuan Penilaian Awal dalam Perspektif Lebih Luas

Jika ditarik lebih luas, tujuan penilaian awal membaca dapat dilihat dalam empat perspektif:

1. **Perspektif Individual** – membantu setiap siswa mencapai potensi maksimalnya.
2. **Perspektif Pedagogis** – mendukung guru dalam merancang strategi pengajaran berbasis data.
3. **Perspektif Institusional** – menyediakan informasi bagi sekolah dalam merancang program literasi.
4. **Perspektif Kebijakan** – menjadi dasar pengambilan keputusan di tingkat nasional untuk program literasi berkelanjutan.

Dengan kata lain, penilaian awal membaca tidak hanya berfungsi untuk kepentingan siswa di dalam kelas, tetapi juga memiliki implikasi yang lebih luas terhadap sistem pendidikan.

Tujuan penilaian awal membaca dapat disimpulkan dalam tiga aspek utama:

1. **Mengidentifikasi kemampuan dasar literasi siswa** agar guru mengetahui titik awal yang tepat untuk memulai pembelajaran.
2. **Menentukan strategi pembelajaran yang sesuai** dengan kebutuhan dan tingkat perkembangan siswa, sehingga pembelajaran lebih efektif dan diferensiatif.
3. **Mengantisipasi kesulitan membaca sejak dini**, sehingga intervensi dapat dilakukan lebih awal sebelum hambatan berkembang lebih serius.

Dengan pemahaman ini, penilaian awal membaca tidak hanya menjadi kegiatan administratif, tetapi juga sebuah strategi pedagogis yang penting untuk meningkatkan mutu pembelajaran literasi.

3.4 Aspek yang Dinilai dalam Penilaian Membaca

Penilaian awal membaca tidak dapat dilakukan secara sembarangan. Untuk memperoleh gambaran yang akurat mengenai kemampuan siswa, guru harus memahami aspek-aspek apa saja yang menjadi indikator keterampilan membaca. Berbagai penelitian (Snow, Burns, & Griffin, 1998; Rasinski, 2010; Nation, 2017) menekankan bahwa membaca bukanlah keterampilan tunggal, melainkan suatu konstruksi kompleks yang mencakup keterampilan

linguistik, kognitif, hingga afektif. Oleh sebab itu, penilaian awal membaca sebaiknya mencakup beberapa aspek penting agar hasilnya benar-benar komprehensif.

3.4.1 Kemampuan Fonologis (Kesadaran Bunyi)

Kesadaran fonologis merupakan dasar dari keterampilan membaca. Anak yang memiliki kesadaran fonologis mampu mengenali, memanipulasi, dan membedakan bunyi-bunyi bahasa. Aspek ini meliputi kemampuan membedakan rima, memisahkan suku kata, hingga mengidentifikasi fonem individual.

Menurut Clay (2013), penilaian awal membaca sebaiknya selalu mencakup indikator fonologis, karena kesulitan membaca sering kali bermula dari lemahnya kesadaran fonologis. Anak yang tidak bisa membedakan bunyi /b/ dan /p/, misalnya, akan mengalami kesulitan ketika berhadapan dengan teks.

Cara Menilai Kemampuan Fonologis:

1. **Tes pengenalan bunyi** – guru mengucapkan beberapa kata, lalu siswa diminta menunjukkan bunyi awal/akhir.
2. **Tes rima** – siswa menentukan kata mana yang memiliki akhiran bunyi sama.
3. **Tes segmentasi** – siswa diminta memecah kata sederhana menjadi suku kata atau fonem.

Implikasi Pedagogis:

Jika penilaian awal menunjukkan bahwa banyak siswa kesulitan pada aspek fonologis, maka guru dapat menggunakan strategi berbasis *phonics instruction*. Strategi ini menekankan hubungan antara huruf dan bunyi melalui latihan membaca kata sederhana, permainan bunyi, dan penggunaan kartu huruf.

Vygotsky (1978) menambahkan bahwa perkembangan fonologis sangat dipengaruhi oleh interaksi sosial. Oleh karena itu, kegiatan membaca nyaring bersama guru dan teman sebaya juga efektif untuk meningkatkan kesadaran fonologis.

3.4.2 Penguasaan Kosa Kata

Kosa kata merupakan jantung dari keterampilan membaca. Anak yang memiliki perbendaharaan kata luas akan lebih mudah memahami teks, sementara anak dengan kosa kata terbatas akan

kesulitan menafsirkan makna. Anderson dkk. (1985) bahkan menyebut penguasaan kosakata sebagai prediktor utama keberhasilan membaca.

Mengapa Kosakata Penting?

1. Kosakata berfungsi sebagai *building blocks* untuk membangun pemahaman bacaan.
2. Kekayaan kosakata memudahkan anak dalam menghubungkan teks dengan pengetahuan sebelumnya.
3. Kosakata yang cukup memungkinkan anak membaca dengan kecepatan lebih tinggi karena tidak terhambat oleh kata-kata asing.

Cara Menilai Penguasaan Kosakata:

1. **Tes definisi kata** – siswa diminta menjelaskan arti kata.
2. **Tes sinonim/antonim** – siswa memilih kata dengan makna sama atau berlawanan.
3. **Tes konteks** – siswa menebak arti kata berdasarkan kalimat atau teks sederhana.

Implikasi Pedagogis:

Jika hasil penilaian awal menunjukkan keterbatasan kosakata, guru dapat memperkuat pembelajaran melalui:

1. ***Read aloud*** – membacakan cerita dengan kosakata kaya, lalu mendiskusikannya.
2. ***Word wall*** – menempelkan kata-kata baru di kelas agar selalu terlihat.
3. ***Contextual learning*** – memperkenalkan kosakata dalam situasi nyata, bukan sekadar definisi.

Nation (2017) menekankan bahwa penguasaan kosakata harus mencakup dua aspek: *breadth* (luasnya jumlah kata yang dikuasai) dan *depth* (kedalaman pemahaman makna). Oleh sebab itu, penilaian awal perlu menilai kedua dimensi tersebut.

3.4.3 Pemahaman Bacaan

Pemahaman bacaan adalah kemampuan mengolah informasi dari teks, menafsirkan makna, serta menghubungkannya dengan pengetahuan yang dimiliki sebelumnya. Menurut Grabe (2009),

membaca pada dasarnya adalah proses interaktif antara teks dan pikiran pembaca.

Tingkat Pemahaman yang Dinilai:

1. **Pemahaman literal** – memahami informasi yang secara eksplisit tertulis di teks.
2. **Pemahaman inferensial** – menarik kesimpulan berdasarkan informasi tersirat.
3. **Pemahaman kritis** – mengevaluasi isi teks, membandingkan dengan pengetahuan lain.
4. **Pemahaman kreatif** – mengembangkan gagasan baru berdasarkan teks.

Cara Menilai Pemahaman Bacaan:

1. Pertanyaan pilihan ganda tentang isi teks.
2. Pertanyaan terbuka yang menuntut siswa membuat inferensi.
3. Tugas meringkas isi bacaan dengan bahasa sendiri.
4. Diskusi kelompok untuk mengevaluasi makna teks.

Pressley (2006) menegaskan bahwa pemahaman bacaan tidak dapat dinilai hanya dengan tes pilihan ganda. Guru harus menggunakan kombinasi instrumen, termasuk wawancara dan diskusi, agar mendapatkan gambaran menyeluruh.

Implikasi Pedagogis:

Hasil penilaian awal pemahaman bacaan dapat menentukan strategi pengajaran. Misalnya:

1. Jika siswa kuat pada pemahaman literal tetapi lemah dalam inferensial, guru dapat mengajarkan strategi *predicting* atau *questioning*.
2. Jika siswa kesulitan memahami keseluruhan teks, guru dapat melatih mereka menggunakan *graphic organizers* seperti peta konsep atau diagram alur.

3.4.4 Kecepatan dan Kelancaran Membaca

Kelancaran membaca merujuk pada kemampuan membaca teks dengan kecepatan, akurasi, dan intonasi yang tepat. Rasinski (2010) menegaskan bahwa kelancaran adalah jembatan antara decoding dan pemahaman. Anak yang membaca terlalu lambat akan

sulit memahami isi teks karena fokusnya terpecah pada pengenalan kata.

Indikator Kelancaran Membaca:

1. **Akurasi** – membaca kata tanpa banyak kesalahan.
2. **Kecepatan** – jumlah kata per menit yang dibaca dengan benar.
3. **Prosodi** – intonasi, jeda, dan ekspresi saat membaca nyaring.

Cara Menilai Kelancaran Membaca:

1. **Oral Reading Fluency (ORF) test** – siswa diminta membaca teks selama satu menit, kemudian dihitung jumlah kata benar per menit.
2. **Retelling test** – setelah membaca, siswa diminta menceritakan kembali isi teks. Hal ini menunjukkan kelancaran sekaligus pemahaman.

Implikasi Pedagogis:

Jika hasil penilaian awal menunjukkan rendahnya kelancaran, guru dapat menerapkan strategi:

1. **Repeated reading** – siswa membaca teks yang sama berulang kali hingga lancar.
2. **Paired reading** – siswa membaca bersama pasangan atau guru untuk meniru kelancaran.
3. **Readers' theater** – siswa membaca teks drama dengan ekspresi untuk melatih prosodi.

Kuhn & Stahl (2003) menyatakan bahwa latihan kelancaran secara konsisten tidak hanya meningkatkan kecepatan, tetapi juga berdampak pada pemahaman bacaan.

Aspek-aspek yang dinilai dalam penilaian awal membaca mencakup fonologis, kosa kata, pemahaman, serta kelancaran membaca. Keempat aspek ini saling berhubungan. Fonologi menjadi fondasi teknis, kosa kata memperkaya pemahaman, kelancaran menjadi jembatan, dan pemahaman merupakan tujuan akhir dari membaca.

Dengan menilai keempat aspek tersebut, guru memperoleh gambaran komprehensif mengenai kemampuan membaca siswa. Data ini kemudian menjadi dasar bagi guru untuk merancang strategi

pembelajaran yang lebih tepat sasaran, diferensiatif, dan responsif terhadap kebutuhan nyata siswa.

3.5 Metode dan Teknik Penilaian Awal Membaca

Proses penilaian awal membaca memerlukan metode dan teknik yang tepat agar data yang diperoleh akurat, komprehensif, serta dapat dijadikan dasar dalam perencanaan strategi pembelajaran. Berbagai penelitian (Popham, 2017; Rasinski, 2010; Nation, 2017) menegaskan bahwa asesmen yang baik bukan hanya menilai hasil, tetapi juga memberikan informasi diagnostik tentang proses membaca yang dialami siswa. Oleh karena itu, guru perlu menggunakan kombinasi metode dan teknik penilaian agar gambaran kemampuan literasi siswa tidak parsial.

Secara umum, terdapat empat metode utama yang dapat digunakan dalam penilaian awal membaca: tes diagnostik membaca, observasi guru, wawancara dan angket, serta portofolio membaca. Keempat metode ini memiliki karakteristik, kelebihan, dan keterbatasan masing-masing.

3.5.1 Tes Diagnostik Membaca

Tes diagnostik membaca adalah instrumen formal yang dirancang untuk mengukur keterampilan membaca secara sistematis. Tes ini umumnya berbentuk tertulis atau lisan, dengan butir soal yang dirancang untuk menilai berbagai aspek membaca, mulai dari fonologi, kosa kata, pemahaman, hingga kelancaran.

1. Tujuan Tes Diagnostik

- a. Mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan siswa dalam membaca.
- b. Memberikan data kuantitatif yang dapat dibandingkan antar siswa atau antar kelas.
- c. Menjadi dasar bagi guru dalam menyusun program remedial atau pengayaan.

2. Jenis Tes Diagnostik Membaca

- a. **Tes keterampilan dasar (*basic skills tests*):** menilai pengenalan huruf, fonem, dan kata.
- b. **Tes pemahaman bacaan:** mengukur kemampuan literal, inferensial, dan kritis.

- c. **Tes kelancaran membaca:** menghitung jumlah kata benar per menit serta kualitas prosodi.

3. Kelebihan dan Kelemahan

- a. *Kelebihan:* menghasilkan data terukur, objektif, dan dapat dibandingkan secara statistik.
- b. *Kelemahan:* kadang bersifat kaku, tidak selalu mencerminkan kondisi alami siswa dalam membaca.

4. Contoh Penerapan

Di Indonesia, beberapa sekolah menggunakan tes standar seperti *EGRA (Early Grade Reading Assessment)* atau tes buatan guru yang disesuaikan dengan kurikulum. Tes ini biasanya dilakukan pada awal tahun ajaran untuk mengetahui tingkat kesiapan literasi siswa.

3.5.2 Observasi Guru

Observasi guru adalah metode nonformal di mana guru mengamati perilaku membaca siswa dalam konteks pembelajaran sehari-hari. Clay (2013) menekankan bahwa observasi sangat penting karena memberikan informasi yang tidak selalu dapat ditangkap oleh tes formal.

1. Tujuan Observasi Guru

- a. Mengidentifikasi kebiasaan membaca siswa (misalnya, apakah mereka membaca dengan percaya diri atau ragu-ragu).
- b. Melihat strategi yang digunakan siswa saat menghadapi kata sulit.
- c. Mengamati interaksi siswa dengan teks, baik secara individu maupun kelompok.

2. Teknik Observasi

- a. *Anecdotal record:* catatan singkat tentang perilaku membaca siswa.
- b. *Checklist:* daftar indikator keterampilan membaca, seperti “dapat mengenali huruf vokal,” “dapat membaca 20 kata dasar.”
- c. *Running record:* pencatatan detail tentang kesalahan membaca (*miscue analysis*).

3. Kelebihan dan Kelemahan

- a. *Kelebihan:* memberikan data kualitatif yang kaya, kontekstual, dan alami.

- b. *Kelemahan*: membutuhkan keterampilan guru dalam mencatat, rawan bias subjektif, sulit dibandingkan antar siswa.

4. Implikasi Pedagogis

Hasil observasi dapat membantu guru menyesuaikan strategi secara cepat. Misalnya, jika guru melihat bahwa banyak siswa kesulitan saat membaca kata berimbuhan, maka pembelajaran minggu berikutnya dapat difokuskan pada morfologi kata.

3.5.3 Wawancara dan Angket

Selain tes dan observasi, wawancara dan angket juga merupakan metode penting dalam penilaian awal membaca. Metode ini tidak hanya menilai keterampilan teknis, tetapi juga menggali **sikap, motivasi, dan kebiasaan membaca** siswa.

1. Wawancara Siswa

Guru dapat menanyakan:

- a. Apakah kamu suka membaca?
- b. Buku apa yang paling sering kamu baca di rumah?
- c. Bagaimana perasaanmu ketika membaca di depan kelas?

Pertanyaan sederhana ini dapat memberikan informasi berharga tentang motivasi dan persepsi siswa terhadap kegiatan membaca.

2. Angket untuk Orang Tua

Orang tua dapat memberikan informasi tentang lingkungan literasi di rumah, seperti:

- a. Seberapa sering anak dibacakan cerita?
- b. Apakah ada koleksi buku di rumah?
- c. Bagaimana kebiasaan membaca dalam keluarga?

3. Kelebihan dan Kelemahan

- a. *Kelebihan*: memberikan informasi afektif yang tidak bisa diungkap tes.
- b. *Kelemahan*: jawaban bisa dipengaruhi faktor sosial (ingin terlihat baik), sehingga kurang objektif.

4. Implikasi Pedagogis

Jika wawancara menunjukkan bahwa sebagian besar siswa kurang motivasi membaca, maka guru dapat memperbanyak kegiatan membaca yang menyenangkan, seperti *storytelling*, *booktalk*, atau *literacy corner* di kelas.

3.5.4 Portofolio Membaca

Portofolio membaca adalah kumpulan karya siswa yang menunjukkan perkembangan kemampuan literasi dari waktu ke waktu. Menurut Tompkins (2010), portofolio bukan hanya alat penilaian, tetapi juga media refleksi baik bagi siswa maupun guru.

1. Isi Portofolio Membaca

- a. Catatan hasil membaca nyaring.
- b. Ringkasan bacaan yang dibuat siswa.
- c. Jurnal membaca (reading log).
- d. Gambar atau peta konsep yang dibuat berdasarkan bacaan.

2. Tujuan Portofolio Membaca

- a. Melacak perkembangan literasi siswa secara longitudinal.
- b. Memberikan bukti autentik tentang kemampuan membaca siswa.
- c. Meningkatkan motivasi siswa karena mereka dapat melihat progresnya sendiri.

3. Kelebihan dan Kelemahan

- a. *Kelebihan*: bersifat autentik, berorientasi pada proses, mencerminkan perkembangan nyata.
- b. *Kelemahan*: membutuhkan waktu panjang, memerlukan komitmen konsisten dari guru.

4. Implikasi Pedagogis

Portofolio memungkinkan guru untuk melihat perubahan kemampuan siswa dalam jangka waktu tertentu. Data ini sangat berguna untuk laporan kepada orang tua, sekaligus menjadi dasar evaluasi kurikulum sekolah.

3.5.5 Integrasi Metode Penilaian

Tidak ada satu metode pun yang sempurna. Oleh karena itu, guru dianjurkan menggunakan kombinasi metode (*multiple assessment*) agar hasilnya lebih akurat. Misalnya:

1. **Tes diagnostik** memberikan data kuantitatif.
2. **Observasi** memberikan data kualitatif kontekstual.
3. **Wawancara dan angket** menggali aspek afektif.
4. **Portofolio** menunjukkan perkembangan jangka panjang.

Dengan mengintegrasikan keempat metode tersebut, guru memperoleh gambaran menyeluruh tentang kemampuan membaca siswa, baik dari aspek kognitif, afektif, maupun psikomotor.

Metode dan teknik penilaian awal membaca mencakup tes diagnostik, observasi guru, wawancara/angket, serta portofolio membaca. Keempat metode ini saling melengkapi: tes memberikan data kuantitatif, observasi memberikan data kontekstual, wawancara/angket menggali aspek afektif, sementara portofolio menunjukkan perkembangan longitudinal.

Penggunaan metode yang bervariasi akan menghasilkan penilaian yang lebih komprehensif, sehingga strategi pembelajaran membaca dapat dirancang secara lebih tepat, diferensiatif, dan berbasis kebutuhan nyata siswa.

3.6 Instrumen Penilaian Awal Membaca

Instrumen merupakan alat ukur yang digunakan guru untuk mengidentifikasi kemampuan membaca siswa. Keberhasilan penilaian awal sangat bergantung pada kualitas instrumen yang dipakai. Anderson dkk. (1985) menekankan bahwa instrumen asesmen membaca tidak hanya berfungsi sebagai alat ukur, tetapi juga sebagai jembatan untuk memahami cara berpikir siswa ketika berinteraksi dengan teks.

Secara umum, terdapat dua jenis instrumen utama: instrumen standar (formal) dan instrumen nonformal (informal).

3.6.1 Instrumen Standar (Tes Formal)

Instrumen standar adalah tes yang telah disusun secara sistematis, memiliki norma, dan dapat dibandingkan antar kelompok siswa. Tes ini biasanya bersifat kuantitatif dan terstruktur.

Contoh Instrumen Standar:

- 1. Tes Diagnostik Membaca (*Reading Diagnostic Test*)** – menilai fonologi, kosakata, kelancaran, dan pemahaman.
- 2. *Early Grade Reading Assessment (EGRA)***: banyak digunakan di negara berkembang, termasuk Indonesia, untuk mengukur keterampilan literasi dasar kelas awal.
- 3. Tes Kelancaran Membaca (*Oral Reading Fluency Test*)**: siswa diminta membaca teks dalam waktu tertentu, jumlah kata benar per menit menjadi indikator utama.

Kelebihan Instrumen Formal:

1. Objektif dan dapat dibandingkan antar siswa.
2. Memiliki validitas dan reliabilitas tinggi.
3. Memberikan data numerik yang mudah dianalisis.

Kelemahan:

1. Kurang fleksibel untuk konteks kelas.
2. Kadang menimbulkan kecemasan pada siswa.

3.6.2 Instrumen Nonformal (Observasi dan Jurnal)

Instrumen nonformal bersifat lebih fleksibel, dirancang oleh guru sesuai dengan kebutuhan kelas. Clay (2013) menekankan pentingnya instrumen informal untuk menangkap perilaku membaca alami siswa yang tidak selalu tampak dalam tes formal.

Jenis Instrumen Nonformal:

1. **Lembar observasi guru** – berisi indikator seperti “siswa mampu membaca kata sederhana,” “siswa dapat menceritakan isi bacaan.”
2. **Jurnal membaca** – catatan harian siswa mengenai apa yang mereka baca, kesulitan yang ditemui, dan pengalaman pribadi.
3. *Anecdotal record* – catatan guru tentang kejadian khusus, misalnya ketika siswa berhasil membaca teks panjang untuk pertama kalinya.
4. *Reading log* – daftar buku/teks yang telah dibaca siswa.

Kelebihan Instrumen Nonformal:

1. Lebih natural dan autentik.
2. Tidak menimbulkan kecemasan pada siswa.
3. Memberikan data kualitatif yang kaya.

Kelemahan:

1. Rentan terhadap subjektivitas guru.
2. Sulit untuk dibandingkan antar siswa.

3.6.3 Kriteria Instrumen yang Baik

Instrumen penilaian awal membaca harus memenuhi tiga kriteria utama: validitas, reliabilitas, dan kepraktisan (Alderson, 2000; Popham, 2017).

1. **Validitas** – Instrumen harus mengukur keterampilan membaca, bukan keterampilan lain. Misalnya, tes membaca tidak boleh terlalu bergantung pada kemampuan menulis.
2. **Reliabilitas** – Instrumen harus menghasilkan hasil yang konsisten. Jika digunakan ulang dalam kondisi sama, hasilnya tidak boleh jauh berbeda.
3. **Kepraktisan** – Instrumen harus mudah digunakan oleh guru, tidak terlalu rumit, serta sesuai dengan konteks kelas.

Dengan instrumen yang memenuhi kriteria tersebut, penilaian awal membaca dapat memberikan data yang akurat sekaligus praktis digunakan di sekolah.

3.7 Implementasi Penilaian Awal Membaca di Sekolah

Memiliki instrumen yang baik belum cukup. Guru juga harus mampu mengimplementasikan penilaian awal membaca secara efektif di sekolah. Implementasi ini melibatkan beberapa langkah sistematis: pelaksanaan asesmen, analisis hasil, dan pemetaan kemampuan siswa.

3.7.1 Langkah-langkah Pelaksanaan Penilaian

1. Perencanaan

Guru menentukan aspek yang akan dinilai (fonologi, kosa kata, pemahaman, kelancaran) serta memilih instrumen yang sesuai (formal, nonformal, atau kombinasi).

2. Pelaksanaan

Penilaian dilakukan pada awal tahun ajaran atau awal pertemuan. Siswa diuji dalam kondisi santai agar hasilnya mencerminkan kemampuan sebenarnya.

3. Pengumpulan Data

Guru mengumpulkan data kuantitatif (hasil tes) maupun kualitatif (observasi, jurnal).

4. Pencatatan

Data siswa dicatat secara sistematis dalam tabel asesmen kelas.

3.7.2 Analisis Hasil Penilaian

Setelah data terkumpul, guru perlu menganalisis hasilnya. Analisis dapat dilakukan secara kuantitatif maupun kualitatif.

Analisis Kuantitatif:

1. Skor rata-rata kelas.
2. Persentase siswa di bawah, setara, atau di atas standar.
3. Pemetaan berdasarkan kategori kemampuan (rendah, sedang, tinggi).

Analisis Kualitatif:

1. Pola kesalahan membaca yang sering muncul.
2. Catatan tentang motivasi dan sikap siswa terhadap membaca.
3. Faktor lingkungan yang memengaruhi kemampuan membaca.

3.7.2 Pemetaan Kemampuan Siswa

Pemetaan adalah tahap akhir dari implementasi penilaian awal membaca. Hasil pemetaan berfungsi sebagai dasar untuk merancang strategi pembelajaran.

Model Pemetaan:

1. **Kelompok Rendah** – siswa dengan kesulitan dasar (misalnya, belum mengenal huruf atau fonem). Strategi: penguatan fonik, latihan individual.
2. **Kelompok Sedang** – siswa dapat membaca tetapi belum lancar atau kurang memahami isi bacaan. Strategi: latihan kelancaran, membaca nyaring, diskusi makna teks.
3. **Kelompok Tinggi** – siswa lancar membaca dan memahami teks dengan baik. Strategi: membaca kritis, literasi digital, penugasan kreatif.

Manfaat Pemetaan:

1. Guru dapat menerapkan pembelajaran berdiferensiasi sesuai kebutuhan siswa.
2. Sekolah dapat menggunakan data untuk merancang program literasi.
3. Orang tua mendapat informasi jelas tentang posisi anak dalam keterampilan membaca.

Contoh Implementasi di Sekolah

Misalnya, sebuah sekolah dasar melakukan penilaian awal membaca pada siswa kelas 2. Guru menggunakan kombinasi:

1. Tes formal (EGRA) untuk mengukur keterampilan dasar.

2. Observasi saat membaca nyaring.
3. Angket untuk orang tua mengenai kebiasaan membaca di rumah.
4. Portofolio berupa jurnal membaca.

Hasilnya:

1. 20% siswa berada pada kategori rendah (masih kesulitan mengenal huruf).
2. 50% siswa pada kategori sedang (dapat membaca tetapi lambat).
3. 30% siswa pada kategori tinggi (lancar membaca dan memahami isi teks).

Dari data ini, guru menyusun rencana:

1. Kelompok rendah mendapat bimbingan intensif 3 kali seminggu.
2. Kelompok sedang berlatih kelancaran membaca melalui repeated reading.
3. Kelompok tinggi diberikan proyek literasi seperti membuat resensi buku.

Dengan cara ini, penilaian awal benar-benar digunakan untuk mengoptimalkan strategi pembelajaran membaca.

Instrumen penilaian awal membaca dapat berupa tes formal maupun instrumen nonformal seperti observasi dan portofolio. Instrumen yang baik harus valid, reliabel, dan praktis. Namun, instrumen hanya bermanfaat jika diimplementasikan secara sistematis di sekolah: mulai dari perencanaan, pelaksanaan, analisis, hingga pemetaan kemampuan siswa.

Implementasi yang baik memungkinkan guru menyusun strategi pembelajaran berdiferensiasi, memberikan intervensi dini bagi siswa yang kesulitan, sekaligus mengoptimalkan potensi siswa yang sudah mahir. Dengan demikian, penilaian awal membaca tidak hanya menjadi rutinitas administratif, tetapi juga fondasi penting bagi keberhasilan pembelajaran literasi di sekolah.

3.8 Hambatan dalam Penilaian Awal Membaca

Pelaksanaan penilaian awal membaca tidak selalu berjalan mulus. Walaupun konsep dan instrumen penilaian telah disusun dengan baik, berbagai hambatan dapat muncul dalam praktik di lapangan. Hambatan ini bisa bersumber dari keterbatasan guru,

karakteristik siswa, keterbatasan sarana, hingga faktor lingkungan keluarga dan sekolah. Jika hambatan-hambatan ini tidak diantisipasi, maka hasil penilaian awal bisa menjadi kurang akurat dan strategi pembelajaran membaca pun tidak berjalan optimal.

3.8.1 Keterbatasan Guru dalam Membuat dan Menggunakan Instrumen

Hambatan utama yang sering terjadi adalah keterbatasan guru dalam merancang serta menggunakan instrumen penilaian. Tidak semua guru memiliki kompetensi asesmen yang memadai. Sebagian guru masih mengandalkan tes hafalan sederhana, seperti membaca huruf atau kata, tanpa mengukur aspek lain seperti fonologi, pemahaman, atau kelancaran.

Clay (2013) menekankan bahwa penilaian awal seharusnya komprehensif, bukan sekadar menguji kemampuan teknis membaca. Namun di lapangan, guru seringkali kekurangan waktu untuk menyusun instrumen yang lengkap. Akibatnya, asesmen menjadi parsial dan tidak menggambarkan kemampuan siswa secara menyeluruh.

Selain itu, keterbatasan dalam interpretasi hasil penilaian juga menjadi kendala. Guru yang tidak terbiasa menganalisis data asesmen cenderung hanya melihat skor numerik tanpa menggali pola kesalahan atau faktor-faktor nonkognitif. Padahal, analisis yang mendalam sangat penting untuk merancang intervensi yang tepat.

3.8.2 Perbedaan Latar Belakang Siswa

Siswa datang ke sekolah dengan latar belakang yang sangat beragam. Ada yang tumbuh dalam keluarga dengan budaya literasi tinggi (sering dibacakan cerita, memiliki koleksi buku di rumah), tetapi ada pula yang berasal dari lingkungan minim literasi. Perbedaan latar belakang ini memengaruhi kesiapan literasi mereka.

Snow, Burns, & Griffin (1998) menegaskan bahwa anak-anak dari keluarga berliterasi rendah cenderung memiliki kosa kata lebih sedikit dan kurang terbiasa dengan teks. Ketika diuji dengan instrumen penilaian awal, mereka berpotensi mendapat skor rendah, padahal yang diukur bukan hanya kemampuan kognitif, melainkan juga pengaruh lingkungan.

Selain itu, faktor bahasa ibu juga menjadi hambatan. Di banyak daerah di Indonesia, bahasa sehari-hari anak berbeda dengan bahasa pengantar di sekolah (bahasa Indonesia). Hal ini menyebabkan kesulitan dalam memahami instruksi tes maupun teks bacaan. Akibatnya, hasil penilaian awal bisa bias karena tidak mencerminkan kemampuan sesungguhnya.

3.8.3 Faktor Motivasi dan Kecemasan Siswa

Aspek afektif siswa juga memengaruhi keberhasilan penilaian awal membaca. Banyak siswa yang merasa cemas ketika diuji membaca di depan guru atau teman-temannya. Perasaan gugup dapat membuat siswa yang sebenarnya mampu menjadi terlihat kurang lancar.

Paris & Carpenter (2003) menyebut fenomena ini sebagai *assessment anxiety*, yaitu kecemasan yang muncul saat proses asesmen sehingga memengaruhi performa siswa. Jika guru tidak peka terhadap kondisi psikologis ini, hasil penilaian awal bisa menjadi tidak valid.

Selain kecemasan, motivasi siswa juga berperan penting. Anak yang kurang termotivasi cenderung enggan menunjukkan kemampuan terbaiknya. Misalnya, mereka menjawab asal-asalan saat tes pemahaman atau membaca dengan malas karena merasa tidak ada manfaatnya.

3.8.4 Keterbatasan Sarana dan Sumber Daya

Hambatan lain yang signifikan adalah keterbatasan sarana di sekolah. Banyak sekolah dasar di Indonesia yang masih kekurangan buku bacaan, instrumen standar asesmen, maupun fasilitas penunjang literasi.

Tes formal seperti EGRA atau tes kelancaran membaca membutuhkan teks standar, stopwatch, hingga perangkat analisis. Namun, di banyak sekolah, guru hanya mengandalkan buku pelajaran seadanya. Hal ini tentu membatasi kualitas penilaian awal.

Selain sarana fisik, keterbatasan waktu juga menjadi faktor penting. Guru seringkali dibebani dengan administrasi lain, sehingga penilaian awal hanya dilakukan sekilas tanpa pendalaman. Padahal, asesmen yang baik membutuhkan waktu untuk observasi, wawancara, serta pencatatan yang sistematis.

3.8.5 Hambatan pada Analisis dan Pemanfaatan Data

Sering kali, penilaian awal sudah dilakukan, tetapi hasilnya tidak dimanfaatkan secara optimal. Guru mungkin sudah mengumpulkan data tes atau observasi, tetapi tidak menganalisis lebih jauh untuk menyusun pemetaan kemampuan siswa.

Menurut Popham (2017), asesmen tidak berhenti pada pengumpulan data, melainkan harus diikuti analisis dan interpretasi. Namun di lapangan, banyak guru yang belum terbiasa melakukan analisis kualitatif (misalnya, menganalisis pola kesalahan membaca) atau analisis kuantitatif sederhana (menghitung rata-rata skor kelas, distribusi kemampuan).

Akibatnya, data penilaian awal tidak benar-benar menjadi dasar strategi pembelajaran. Guru tetap mengajar dengan metode seragam, sehingga hasil penilaian awal kehilangan makna praktisnya.

3.8.6 Faktor Lingkungan Sekolah dan Keluarga

Selain faktor individu guru dan siswa, lingkungan sekolah dan keluarga juga berperan. Lingkungan sekolah yang tidak mendukung literasi (minim pojok baca, kurang kegiatan membaca bersama, kurang dukungan kepala sekolah) membuat penilaian awal menjadi kurang efektif.

Di sisi lain, dukungan keluarga juga krusial. Anak yang mendapat dukungan dari orang tua (dibacakan buku, didorong untuk membaca di rumah) cenderung menunjukkan performa lebih baik dalam penilaian awal. Sebaliknya, jika keluarga kurang peduli, anak bisa mengalami kesulitan beradaptasi dengan tuntutan literasi di sekolah.

3.8.7 Hambatan Teknis dan Administratif

Hambatan teknis juga tidak jarang terjadi, misalnya:

1. Instrumen penilaian tidak tersedia dalam bahasa daerah, sehingga siswa bingung.
2. Guru kesulitan menyimpan dan mengelola data hasil asesmen.
3. Tidak ada standar baku di sekolah tentang bagaimana penilaian awal harus dilakukan.

Administrasi sekolah juga berpengaruh. Jika penilaian awal dianggap hanya formalitas administrasi, maka guru cenderung

mengerjakannya sekadar menggugurkan kewajiban, bukan sebagai strategi pedagogis yang bermakna.

Strategi Mengatasi Hambatan

Untuk mengatasi hambatan-hambatan tersebut, beberapa strategi dapat dilakukan:

1. **Pelatihan guru** dalam asesmen literasi, termasuk cara menyusun instrumen dan menganalisis data.
2. **Pengembangan instrumen kontekstual**, misalnya teks bacaan yang sesuai budaya lokal.
3. **Pendekatan humanistik** agar siswa merasa nyaman dan tidak cemas saat penilaian.
4. **Peningkatan fasilitas literasi** di sekolah, termasuk penyediaan buku bacaan variatif.
5. **Keterlibatan orang tua**, melalui komunikasi rutin hasil asesmen dan program literasi di rumah.

Hambatan dalam penilaian awal membaca dapat berasal dari berbagai sisi: keterbatasan guru dalam asesmen, perbedaan latar belakang siswa, faktor motivasi dan kecemasan, keterbatasan sarana, serta kurang optimalnya analisis dan pemanfaatan data. Selain itu, dukungan lingkungan sekolah dan keluarga juga menentukan keberhasilan asesmen awal.

Jika hambatan-hambatan ini tidak diatasi, penilaian awal berisiko hanya menjadi formalitas tanpa dampak nyata terhadap pembelajaran. Namun, dengan strategi yang tepat – seperti pelatihan guru, penyediaan instrumen kontekstual, serta keterlibatan orang tua – hambatan tersebut dapat diminimalisasi sehingga penilaian awal benar-benar berfungsi sebagai fondasi dalam strategi pembelajaran membaca.

3.9 Strategi Pemanfaatan Hasil Penilaian

Penilaian awal membaca tidak akan memberikan dampak signifikan jika hasilnya tidak dimanfaatkan secara tepat. Anderson dkk. (1985) menegaskan bahwa asesmen hanya memiliki makna ketika data yang dihasilkan digunakan sebagai dasar pengambilan keputusan. Dengan kata lain, asesmen hanyalah setengah dari proses;

setengah lainnya adalah pemanfaatan data untuk merancang strategi pembelajaran, intervensi, dan kebijakan literasi.

Strategi pemanfaatan hasil penilaian awal membaca dapat dilakukan pada tiga level: level individu (siswa), level kelas (guru), dan level institusional (sekolah/keluarga).

3.9.1 Perencanaan Pembelajaran Individual

Salah satu strategi utama pemanfaatan hasil penilaian adalah merancang perencanaan pembelajaran individual (*individualized learning plan*). Data hasil penilaian awal memberi informasi detail tentang kekuatan dan kelemahan setiap siswa, sehingga guru dapat menyesuaikan materi, metode, dan target belajar.

Contoh Strategi:

1. **Siswa dengan kelemahan fonologi** → diberikan latihan *phonics* intensif, permainan bunyi, dan kartu huruf.
2. **Siswa dengan keterbatasan kosa kata** → diperkuat dengan aktivitas perbendaharaan kata melalui *word wall* dan pembacaan buku cerita kaya kosakata.
3. **Siswa dengan kelancaran rendah** → dilatih dengan metode *repeated reading* (Kuhn & Stahl, 2003).
4. **Siswa dengan pemahaman bacaan lemah** → dibantu dengan strategi *reciprocal teaching* (Pressley, 2006) atau *graphic organizers*.

Clay (2013) menekankan bahwa diferensiasi semacam ini hanya dapat dilakukan jika guru memiliki data asesmen yang akurat. Tanpa penilaian awal, guru cenderung mengajar dengan pola “satu cara untuk semua,” yang berisiko mengabaikan kebutuhan spesifik siswa.

3.9.2 Intervensi Dini bagi Siswa dengan Kesulitan Membaca

Pemanfaatan hasil penilaian juga sangat penting untuk melakukan intervensi dini. Stanovich (1986) melalui teori *Matthew Effect* menjelaskan bahwa siswa yang sejak awal tertinggal dalam membaca akan semakin tertinggal jika tidak segera ditangani. Hasil penilaian awal dapat digunakan untuk:

1. Mengidentifikasi siswa dengan indikasi *disleksia* atau kesulitan decoding.

2. Menyusun program remedial khusus, seperti kelas kecil atau bimbingan intensif.
3. Melibatkan guru pendamping khusus jika diperlukan.

Allington (2012) menegaskan bahwa intervensi dini jauh lebih efektif daripada menunggu hingga kesulitan membaca semakin parah. Dengan demikian, data asesmen menjadi dasar untuk menyelamatkan siswa dari kegagalan literasi jangka panjang.

3.9.3 Penyusunan Kelompok Belajar Berdasarkan Pemetaan

Hasil penilaian awal juga dapat dimanfaatkan untuk **pemetaan kelas**. Guru dapat membentuk kelompok belajar homogen maupun heterogen berdasarkan kemampuan membaca siswa.

1. **Kelompok homogen:** siswa dengan kemampuan serupa ditempatkan bersama untuk mendapatkan bimbingan sesuai level mereka.
2. **Kelompok heterogen:** siswa yang lebih mahir dapat membantu temannya yang masih kesulitan melalui *peer tutoring*.

Strategi ini sesuai dengan teori *Zone of Proximal Development (ZPD)* dari Vygotsky (1978), yang menekankan pentingnya interaksi sosial dalam mengembangkan keterampilan kognitif. Dengan pemetaan berbasis data asesmen, kolaborasi antarsiswa dapat berlangsung lebih efektif.

3.9.4 Penyesuaian Materi dan Media Pembelajaran

Guru dapat menyesuaikan **materi ajar** dan **media** berdasarkan hasil asesmen. Misalnya, jika sebagian besar siswa masih berada pada tahap fonologi, guru lebih banyak menggunakan teks sederhana dengan ilustrasi. Sebaliknya, jika siswa sudah lancar, guru dapat menyiapkan bacaan panjang dan menantang.

Tompkins (2010) menekankan pentingnya diferensiasi konten untuk menyesuaikan bacaan dengan kemampuan siswa. Selain itu, media digital seperti aplikasi membaca interaktif dapat dimanfaatkan bagi siswa dengan motivasi rendah agar pembelajaran terasa lebih menyenangkan.

3.9.5 Monitoring Perkembangan Literasi

Pemanfaatan hasil penilaian tidak berhenti pada perencanaan awal, tetapi juga untuk monitoring perkembangan siswa. Portofolio membaca, jurnal, dan catatan asesmen dapat digunakan sebagai alat untuk membandingkan kondisi awal dengan perkembangan selanjutnya.

Guru dapat membuat grafik perkembangan, misalnya jumlah kata benar per menit dari bulan ke bulan. Data ini tidak hanya memotivasi siswa, tetapi juga menjadi bukti konkret bagi orang tua tentang progres literasi anak.

3.9.6 Dukungan Keluarga melalui Komunikasi Hasil Penilaian

Hasil penilaian awal juga harus dikomunikasikan kepada orang tua. Fountas & Pinnell (2017) menekankan bahwa keberhasilan literasi tidak hanya ditentukan sekolah, tetapi juga dukungan keluarga.

Guru dapat:

1. Memberikan laporan singkat tentang kemampuan awal anak.
2. Menyarankan kegiatan membaca di rumah (misalnya membaca 10 menit sebelum tidur).
3. Memberikan daftar buku sesuai level anak.

Dengan komunikasi yang baik, orang tua dapat menjadi mitra dalam mendukung perkembangan literasi anak.

3.9.7 Evaluasi Program Literasi Sekolah

Pada level institusional, hasil penilaian awal dapat digunakan untuk mengevaluasi program literasi sekolah. Jika banyak siswa kelas awal mengalami kesulitan, sekolah perlu memperkuat program membaca, menambah koleksi buku, atau mengadakan pelatihan guru.

Nation (2017) menekankan bahwa asesmen kelas dapat berfungsi sebagai data makro untuk kebijakan sekolah. Kepala sekolah dapat menggunakan data ini untuk menentukan prioritas pengembangan literasi.

3.9.8 Pemanfaatan untuk Kebijakan Pendidikan yang Lebih Luas

Di tingkat yang lebih luas, data hasil penilaian awal juga dapat dimanfaatkan oleh dinas pendidikan. Misalnya, hasil AKM literasi atau EGRA digunakan pemerintah untuk memetakan daerah-daerah yang masih rendah literasi.

Dengan demikian, penilaian awal membaca tidak hanya penting untuk guru dan siswa, tetapi juga memiliki nilai strategis dalam kebijakan pendidikan nasional.

3.10 Penutup

Bab 3 membahas secara komprehensif tentang penilaian awal kemampuan membaca, sebuah langkah penting yang menentukan arah strategi pembelajaran membaca di sekolah. Dari berbagai uraian sebelumnya, dapat ditegaskan bahwa penilaian awal bukan sekadar prosedur administratif, melainkan suatu proses diagnostik yang berperan besar dalam keberhasilan pendidikan literasi anak.

Ringkasan Pokok Bab 3

1. **Pendahuluan (3.1)** menegaskan pentingnya penilaian awal sebagai fondasi pembelajaran membaca. Penilaian ini memungkinkan guru mengetahui kondisi faktual siswa sebelum proses pembelajaran dimulai, sehingga strategi yang dipilih lebih relevan.
2. **Konsep dasar penilaian awal membaca (3.2)** mencakup definisi, hubungan penilaian dengan strategi pembelajaran, serta prinsip objektif, reliabel, dan valid. Instrumen yang tidak memenuhi prinsip ini berisiko menghasilkan data yang salah arah dan menghambat pengambilan keputusan pedagogis.
3. **Tujuan penilaian awal membaca (3.3)** antara lain: mengidentifikasi kemampuan literasi dasar siswa, menentukan strategi pembelajaran yang sesuai, serta mengantisipasi kesulitan membaca sejak dini. Tujuan ini menegaskan fungsi asesmen sebagai sarana diagnostik dan preventif.
4. **Aspek yang dinilai (3.4)** meliputi kesadaran fonologis, penguasaan kosa kata, pemahaman bacaan, serta kelancaran membaca. Keempat aspek ini saling berkaitan dan bersama-sama membentuk kompetensi literasi yang utuh.

5. **Metode dan teknik penilaian (3.5)** mencakup tes diagnostik, observasi guru, wawancara/angket, serta portofolio membaca. Kombinasi keempat metode ini memberi data yang lebih komprehensif daripada hanya mengandalkan satu cara saja.
6. **Instrumen dan implementasi (3.6–3.7)** menegaskan bahwa instrumen penilaian harus valid, reliabel, dan praktis. Implementasi di sekolah melibatkan perencanaan, pelaksanaan, analisis hasil, serta pemetaan kemampuan siswa yang menjadi dasar diferensiasi pembelajaran.
7. **Hambatan penilaian (3.8)** muncul dari keterbatasan guru, perbedaan latar belakang siswa, motivasi dan kecemasan, minimnya sarana, hingga kurang optimalnya analisis data. Hambatan ini menuntut strategi pemecahan agar penilaian awal tetap berjalan efektif.
8. **Pemanfaatan hasil penilaian (3.9)** menekankan pentingnya menggunakan data asesmen untuk menyusun pembelajaran individual, intervensi dini, kelompok belajar, penyesuaian materi, monitoring perkembangan, komunikasi dengan orang tua, hingga evaluasi kebijakan sekolah.

Dengan demikian, bab ini membangun kerangka berpikir yang utuh: dari urgensi, konsep, tujuan, aspek yang dinilai, metode, instrumen, implementasi, hambatan, hingga strategi pemanfaatan hasil penilaian.

Relevansi Penilaian Awal dalam Strategi Pembelajaran Membaca

Penilaian awal membaca berperan sebagai **peta jalan** yang membantu guru menentukan arah pembelajaran. Tanpa peta ini, guru berisiko berjalan tanpa arah, menggunakan strategi homogen, dan gagal menjawab kebutuhan beragam siswa.

Melalui asesmen awal, guru dapat:

1. Mengidentifikasi titik awal literasi setiap siswa.
2. Merancang strategi yang berbeda untuk kelompok rendah, sedang, dan tinggi.
3. Menyusun intervensi dini yang dapat mencegah kesulitan membaca kronis.

Di era Kurikulum Merdeka, asesmen diagnostik literasi menjadi instrumen penting untuk mendukung pembelajaran berdiferensiasi. Hal ini menegaskan bahwa penilaian awal tidak bisa lagi dianggap opsional, melainkan harus menjadi bagian integral dari proses pembelajaran.

Refleksi terhadap Hambatan dan Solusi

Bab ini juga menyoroti berbagai hambatan nyata dalam pelaksanaan penilaian awal membaca. Keterbatasan guru dalam asesmen, perbedaan latar belakang siswa, minimnya fasilitas, hingga kecemasan siswa merupakan faktor yang sering membuat asesmen tidak optimal.

Namun, hambatan tersebut bukan alasan untuk mengabaikan penilaian awal. Sebaliknya, hambatan justru harus menjadi pemicu lahirnya inovasi. Pelatihan guru, pengembangan instrumen kontekstual, kolaborasi dengan orang tua, dan pemanfaatan teknologi literasi digital adalah beberapa strategi yang bisa diterapkan untuk mengatasi kendala tersebut.

Implikasi Praktis

Dari perspektif praktis, penilaian awal membaca memiliki beberapa implikasi:

1. **Bagi guru:** data asesmen menjadi dasar diferensiasi pembelajaran.
2. **Bagi siswa:** penilaian awal membantu mereka belajar sesuai dengan kebutuhan dan kemampuannya.
3. **Bagi sekolah:** hasil asesmen menjadi bahan evaluasi program literasi dan dasar kebijakan pengembangan.
4. **Bagi orang tua:** laporan asesmen memperkuat peran keluarga dalam mendukung literasi di rumah.

Implikasi ini menunjukkan bahwa penilaian awal tidak hanya berdampak pada kelas, tetapi juga pada ekosistem pendidikan yang lebih luas.

Arah Penelitian dan Pengembangan ke Depan

Walaupun penilaian awal membaca sudah banyak dibahas, masih terdapat ruang untuk penelitian lebih lanjut, antara lain:

1. **Pengembangan instrumen berbasis teknologi digital** yang lebih interaktif dan mudah digunakan.
2. **Penelitian longitudinal** tentang pengaruh penilaian awal terhadap capaian literasi jangka panjang.
3. **Studi komparatif** antara berbagai metode asesmen untuk menentukan mana yang paling efektif di konteks Indonesia.
4. **Integrasi budaya lokal** dalam teks asesmen agar lebih relevan dengan pengalaman siswa.

Pengembangan ini diharapkan dapat menjadikan penilaian awal membaca sebagai praktik yang semakin kuat, ilmiah, dan adaptif terhadap perkembangan zaman.

Penutup

Akhirnya, dapat ditegaskan bahwa penilaian awal kemampuan membaca adalah fondasi dari strategi pembelajaran membaca yang efektif. Dengan penilaian yang baik, guru dapat mengajar lebih tepat sasaran, siswa dapat belajar sesuai kebutuhannya, sekolah dapat merancang program literasi yang relevan, dan orang tua dapat terlibat secara aktif.

Tanpa penilaian awal, pembelajaran membaca berisiko tidak relevan, intervensi terlambat, dan kesenjangan literasi semakin melebar. Oleh karena itu, penilaian awal membaca harus dipandang sebagai investasi jangka panjang untuk membangun generasi literat yang mampu bersaing di era global.

Bab ini menutup diskusi dengan satu pesan kunci: literasi dimulai dari pemahaman, dan pemahaman dimulai dari penilaian yang benar.

DAFTAR PUSTAKA

- Afflerbach, P. (2016). *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context*. Routledge.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Allington, R. L. (2012). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs*. Pearson.
- Cambourne, B. (2000). Conditions for literacy learning: Turning learning theory into classroom instruction. *The Reading Teacher*, 54(4), 414–417.
- Clay, M. M. (2013). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2017). *Literacy continuum*. Heinemann.
- Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language?*. Heinemann.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Gunning, T. G. (2012). *Creating literacy instruction for all students*. Pearson Higher Ed.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21.
- Nation, K. (2017). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 22(1), 47–73.
- Paris, S. G., & Carpenter, R. D. (2003). Children's learning in school. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology* (Vol. 7, pp. 199–225). Wiley.
- Popham, W. J. (2017). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction*. Pearson.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. Guilford Press.
- Rasinski, T. V. (2010). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.

- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Tompkins, G. E. (2010). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Pearson Higher Ed.
- Ulviani, M. (2020). Enhancing reading comprehension skills through Card Sort method in elementary school Indonesian language learning.
- Ulviani, M. (2024). Pembelajaran terdiferensiasi untuk meningkatkan keterampilan berbicara pada siswa SMA di Indonesia: Sebuah eksperimen di kelas. *Ranah: Jurnal Kajian Bahasa*.
- Ulviani, M., & Tahir, S. R. (2023). Peningkatan membaca siswa-siswi dengan metode Card Sort pada mata pelajaran Bahasa Indonesia di SDN Taeng Kabupaten Gowa. *Jurnal Guru Pencerah Semesta*, Universitas Muhammadiyah Makassar.
- Ulviani, M., Kemala, R., & Aba, A. (2025). Upaya peningkatan literasi berbicara melalui model pembelajaran berdiferensiasi pada siswa SD Unismuh Makassar. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

BAB 4

KONSEP PEMAHAMAN TEKS

Oleh Maria Ulviani

4.1 Pengertian Pemahaman Teks

Ketika kita membaca sebuah teks, baik itu cerita pendek, artikel berita, atau materi pelajaran, sebenarnya kita sedang melakukan dua aktivitas sekaligus. Pertama, kita mengenali lambang-lambang bahasa berupa huruf dan kata. Kedua, kita berusaha menangkap makna dari apa yang kita baca. Nah, proses menangkap makna inilah yang disebut sebagai *pemahaman teks*.

Pemahaman teks tidak sebatas “tahu apa isi bacaan”, tetapi juga mencakup kemampuan menghubungkan isi bacaan dengan pengalaman, pengetahuan, serta konteks kehidupan sehari-hari. Misalnya, seorang siswa membaca cerita tentang lingkungan. Ia bukan hanya tahu bahwa cerita itu membahas pentingnya menjaga kebersihan, tetapi juga dapat menghubungkannya dengan kebiasaannya membuang sampah atau program kebersihan di sekolahnya.

Banyak ahli mendefinisikan pemahaman teks secara beragam. Ada yang melihatnya sebagai keterampilan kognitif, yaitu bagaimana otak mengolah informasi bacaan. Ada pula yang menekankan sisi afektif, misalnya bagaimana pembaca merasakan, menilai, bahkan memberikan respon terhadap isi teks. Apa pun sudut pandangnya, inti dari pemahaman teks adalah proses aktif yang melibatkan pikiran, perasaan, dan pengalaman pembaca.

Dalam pembelajaran bahasa, pemahaman teks sering dikategorikan menjadi beberapa tingkatan. Tingkat pertama adalah pemahaman literal, yaitu memahami informasi yang secara eksplisit tertulis. Tingkat kedua adalah pemahaman inferensial, yaitu menarik kesimpulan dari informasi yang tersirat. Tingkat ketiga adalah pemahaman kritis, di mana pembaca mampu menilai kebenaran dan kualitas informasi. Dan tingkat terakhir adalah pemahaman kreatif, ketika pembaca dapat mengembangkan ide baru berdasarkan teks yang dibaca.

4.2 Pentingnya Pemahaman Teks dalam Pembelajaran

Mengapa pemahaman teks begitu penting? Jawabannya sederhana: hampir semua ilmu pengetahuan disampaikan melalui teks, baik cetak maupun digital. Seorang siswa matematika harus membaca soal cerita untuk bisa memahami masalah. Siswa sains perlu membaca penjelasan konsep dan prosedur eksperimen. Bahkan di mata pelajaran seni sekalipun, siswa perlu memahami teks instruksi, teori, atau biografi seniman.

Dalam kehidupan sehari-hari, kemampuan memahami teks juga sangat dibutuhkan. Membaca petunjuk penggunaan obat, memahami aturan lalu lintas, atau menafsirkan berita di media sosial semuanya menuntut keterampilan pemahaman teks. Tanpa kemampuan itu, seseorang bisa salah mengambil keputusan, bahkan terjebak dalam informasi palsu.

Dalam konteks pendidikan Indonesia, kemampuan membaca pemahaman menjadi salah satu indikator penting kualitas literasi. Hasil survei internasional, seperti PISA, menunjukkan bahwa literasi membaca siswa Indonesia masih berada di bawah rata-rata. Hal ini menjadi alarm bahwa sekolah harus lebih serius mengajarkan keterampilan memahami teks, bukan hanya sekadar membaca cepat atau menghafal isi bacaan.

Pemahaman teks juga berkaitan erat dengan kemampuan berpikir kritis. Siswa yang terbiasa memahami bacaan dengan baik cenderung lebih mampu menganalisis masalah, menyusun argumen, serta mengambil keputusan. Itulah sebabnya, banyak negara maju menempatkan keterampilan membaca pemahaman sebagai fondasi kurikulum sejak pendidikan dasar.

Selain itu, pemahaman teks juga memperkuat keterampilan lain, seperti menulis dan berbicara. Seseorang yang mampu memahami bacaan dengan baik biasanya lebih mudah mengekspresikan ide dalam tulisan maupun lisan. Hal ini karena ia terbiasa menyerap kosakata baru, struktur kalimat, dan pola berpikir dari teks yang dibacanya. Dengan kata lain, pemahaman teks menjadi pintu masuk untuk menguasai keterampilan berbahasa lainnya.

4.3 Faktor-faktor yang Mempengaruhi Pemahaman Teks

Kemampuan memahami teks setiap orang tentu berbeda-beda. Ada yang cepat menangkap isi bacaan, ada pula yang memerlukan waktu lebih lama. Perbedaan ini dipengaruhi oleh banyak faktor, baik yang berasal dari diri pembaca maupun dari luar dirinya. Mari kita lihat beberapa faktor utama.

1. Latar Belakang Pengetahuan (Schemata)

Pembaca yang memiliki pengetahuan awal tentang suatu topik akan lebih mudah memahami teks yang membahas topik tersebut. Misalnya, siswa yang sudah terbiasa mendengar tentang perubahan iklim akan lebih cepat memahami artikel sains mengenai pemanasan global. Inilah yang disebut teori skemata: semakin kaya pengalaman dan pengetahuan seseorang, semakin mudah ia memahami bacaan baru.

2. Motivasi dan Minat

Pemahaman teks sangat dipengaruhi oleh motivasi. Siswa yang tertarik pada cerita petualangan akan membaca dengan penuh semangat sehingga lebih mudah memahami alurnya. Sebaliknya, jika bacaan dianggap membosankan, siswa cenderung membaca sekadar menggugurkan kewajiban tanpa benar-benar memahami makna.

3. Keterampilan Bahasa

Pemahaman teks erat kaitannya dengan penguasaan kosakata, struktur kalimat, dan keterampilan membaca teknis. Seseorang yang miskin kosakata akan kesulitan memahami teks karena sering berhenti pada kata-kata yang tidak dipahami. Begitu pula dengan struktur kalimat yang kompleks, bisa menjadi penghambat jika pembaca belum terbiasa.

4. Strategi Membaca

Banyak pembaca yang membaca secara pasif, hanya mengikuti kata demi kata tanpa strategi. Padahal, strategi seperti membuat pertanyaan, mencatat poin penting, atau merangkum isi bacaan dapat sangat membantu. Guru perlu melatih siswa untuk menggunakan strategi membaca agar proses memahami teks lebih efektif.

5. Kondisi Fisik dan Psikologis

Faktor kelelahan, kesehatan mata, hingga suasana hati juga memengaruhi pemahaman teks. Siswa yang mengantuk atau cemas akan sulit berkonsentrasi sehingga pemahaman menurun. Lingkungan belajar yang nyaman, pencahayaan yang cukup, serta kondisi emosi yang stabil akan sangat membantu.

6. Karakteristik Teks

Tidak semua teks mudah dipahami. Teks ilmiah dengan banyak istilah teknis tentu lebih sulit dibanding teks cerita anak. Struktur teks, panjang kalimat, kejelasan ide utama, hingga penggunaan ilustrasi sangat menentukan tingkat pemahaman pembaca.

7. Peran Guru dan Lingkungan Belajar

Guru yang kreatif dapat membantu siswa memahami teks dengan memberikan penjelasan tambahan, menggunakan media visual, atau mengaitkan bacaan dengan pengalaman siswa. Lingkungan belajar yang mendukung, misalnya dengan pojok baca atau diskusi kelompok, juga dapat meningkatkan motivasi sekaligus pemahaman siswa.

Pemahaman teks bukanlah keterampilan yang muncul secara instan. Ia merupakan hasil dari latihan berkelanjutan, dukungan lingkungan, dan penerapan strategi yang tepat. Dengan memahami pengertian, pentingnya pemahaman teks dalam pembelajaran, serta faktor-faktor yang memengaruhinya, guru dan orang tua dapat lebih bijak dalam membantu anak-anak mengembangkan keterampilan membaca yang baik.

Buku ini akan melanjutkan pembahasan dengan menguraikan teori-teori yang mendasari pembelajaran membaca pemahaman pada bab berikutnya, sekaligus memberikan landasan kuat bagi penerapan teknik-teknik praktis yang akan dipaparkan di bab selanjutnya.

4.4 Teori-Teori Yang Mendukung Pemahaman Teks

Pemahaman teks bukan sekadar soal membaca kata demi kata. Ia adalah proses kognitif yang kompleks, melibatkan pengetahuan, pengalaman, dan strategi berpikir. Karena itulah, para ahli pendidikan dan psikologi banyak mengembangkan teori untuk menjelaskan bagaimana seseorang bisa memahami bacaan. Dalam bab ini, kita akan membahas empat teori utama yang menjadi dasar

pengembangan teknik membaca pemahaman: Teori Skemata, Teori Konstruktivisme, Teori Metakognisi, dan Teori Interaktif.

4.4.1 Teori Skemata

Pernahkah Anda membaca sebuah teks tentang topik yang sudah akrab, misalnya tentang sepak bola atau kuliner? Rasanya mudah sekali memahami bacaan itu, bukan? Sebaliknya, ketika membaca teks yang benar-benar asing, misalnya tentang teknologi nuklir atau filsafat, kita sering kebingungan meski kata-katanya jelas. Fenomena ini dijelaskan oleh teori skemata.

Teori skemata menyatakan bahwa pemahaman teks terjadi karena adanya hubungan antara informasi baru dalam bacaan dengan pengetahuan yang sudah ada di dalam diri pembaca. Skemata adalah kerangka pengetahuan yang tersimpan dalam memori jangka panjang. Ketika kita membaca, skemata akan diaktifkan untuk membantu menafsirkan informasi baru.

Contohnya, seorang siswa yang sering bermain game tentang alam semesta akan lebih mudah memahami teks IPA tentang planet dan bintang. Skemata tentang “luar angkasa” sudah ada, sehingga informasi baru lebih cepat nyambung.

Dalam pembelajaran, guru dapat memanfaatkan teori ini dengan cara:

1. **Membangkitkan pengetahuan awal** sebelum membaca. Misalnya, mengajak siswa berdiskusi atau menonton video singkat tentang topik bacaan.
2. **Menghubungkan teks dengan pengalaman siswa.** Bacaan tentang lingkungan hidup bisa dikaitkan dengan kegiatan kerja bakti di sekolah.
3. **Menggunakan pertanyaan pemantik.** Guru bisa bertanya, “Apa yang kalian ketahui tentang hujan asam?” sebelum membaca teks tentang pencemaran udara.

Dengan demikian, teori skemata menegaskan bahwa membaca bukan hanya proses menerima informasi, melainkan juga *mengaitkan* informasi dengan pengetahuan yang sudah ada.

4.4.2 Teori Konstruktivisme

Jika teori skemata menekankan pentingnya pengetahuan awal, maka teori konstruktivisme menekankan bahwa pengetahuan

dibangun secara aktif oleh pembaca. Menurut konstruktivisme, siswa bukanlah wadah kosong yang hanya menerima informasi, melainkan individu yang aktif membangun makna melalui interaksi dengan teks, pengalaman, dan lingkungan.

Tokoh seperti Jean Piaget dan Lev Vygotsky banyak memberi dasar bagi teori ini. Piaget menekankan bagaimana individu mengasimilasi (menyesuaikan informasi baru ke dalam skema yang sudah ada) dan mengakomodasi (mengubah skema lama untuk menyesuaikan informasi baru). Sedangkan Vygotsky menyoroti pentingnya interaksi sosial dalam proses belajar.

Dalam konteks membaca, konstruktivisme mengajarkan bahwa pemahaman teks tidak bisa dipaksakan dari luar, melainkan harus dibangun oleh siswa itu sendiri. Guru hanya berperan sebagai fasilitator.

Contoh penerapan teori konstruktivisme dalam pembelajaran membaca:

1. Siswa diminta membuat ringkasan dengan kata-kata sendiri, bukan menyalin teks.
2. Diskusi kelompok untuk membandingkan pemahaman antar siswa.
3. Menggunakan metode *problem-based learning*, di mana siswa diberi masalah nyata yang harus dipecahkan melalui bacaan.

Dengan cara ini, siswa tidak hanya memahami isi teks, tetapi juga belajar bagaimana membangun makna secara mandiri.

4.4.3 Teori Metakognisi

Sering kali kita membaca sebuah teks lalu merasa bingung: “Sebenarnya saya paham atau tidak ya?” Kemampuan untuk menyadari hal ini adalah inti dari metakognisi.

Metakognisi berarti kesadaran dan pengendalian seseorang terhadap proses berpikirnya sendiri. Dalam membaca, metakognisi mencakup kemampuan merencanakan, memantau, dan mengevaluasi pemahaman teks.

Misalnya, seorang siswa yang memiliki keterampilan metakognitif akan melakukan hal-hal berikut:

1. **Merencanakan** – sebelum membaca, ia menyiapkan tujuan (“Saya ingin mencari tahu apa penyebab banjir dalam teks ini”).

2. **Memantau** – saat membaca, ia menyadari jika ada kalimat yang tidak dipahami dan berusaha mengulanginya.
3. **Mengevaluasi** – setelah membaca, ia memeriksa apakah tujuan membaca tercapai.

Tanpa metakognisi, pembaca bisa saja membaca teks panjang tetapi tidak menyadari bahwa ia tidak memahami apa-apa. Itulah sebabnya keterampilan ini sangat penting untuk ditanamkan sejak dini.

Strategi mengembangkan metakognisi dalam membaca antara lain:

1. Mengajarkan siswa untuk bertanya pada diri sendiri saat membaca (“Apa maksud kalimat ini? Apa ide pokok paragraf ini?”).
2. Menggunakan jurnal membaca, di mana siswa menulis apa yang mereka pahami dan kesulitan yang dihadapi.
3. Melatih siswa membuat prediksi sebelum membaca dan mengecek prediksi setelah selesai.

Teori metakognisi memberi pesan penting: pemahaman teks tidak hanya soal isi bacaan, tetapi juga tentang kesadaran diri pembaca dalam mengelola proses membaca.

4.4.4 Teori Interaktif dalam Membaca

Apakah memahami teks lebih dipengaruhi oleh isi bacaan atau oleh kemampuan pembaca? Pertanyaan ini sudah lama menjadi perdebatan. Sebagian ahli berpendapat bahwa pemahaman ditentukan oleh teks itu sendiri (*bottom-up*). Sebagian lagi menekankan peran pembaca (*top-down*).

Namun, teori interaktif berusaha menggabungkan keduanya. Menurut teori interaktif, pemahaman teks terjadi melalui interaksi antara informasi dalam teks dengan pengetahuan, strategi, dan tujuan pembaca. Jadi, bukan hanya teks atau pembaca yang dominan, melainkan keduanya saling memengaruhi.

Dalam pendekatan *bottom-up*, pembaca memproses kata demi kata, kalimat demi kalimat, untuk membangun makna. Sedangkan dalam pendekatan *top-down*, pembaca menggunakan prediksi, hipotesis, dan pengetahuan sebelumnya untuk memahami bacaan.

Teori interaktif menegaskan bahwa kedua pendekatan ini terjadi secara simultan.

Contoh penerapan teori interaktif:

1. Saat membaca berita, pembaca mengenali kata dan kalimat (proses *bottom-up*), tetapi juga memanfaatkan pengetahuan tentang situasi politik atau sosial (proses *top-down*) untuk menafsirkan berita secara lebih dalam.
2. Guru bisa melatih siswa membaca dengan memberikan kata kunci (untuk membantu *top-down*) sekaligus meminta mereka menemukan ide pokok setiap paragraf (untuk melatih *bottom-up*).

Dengan teori interaktif, pembelajaran membaca menjadi lebih seimbang, karena siswa tidak hanya dilatih memahami detail teks, tetapi juga diajak berpikir kritis dan kreatif dengan mengaitkan bacaan pada pengetahuan yang sudah dimiliki.

Keempat teori yang telah dibahas—skemata, konstruktivisme, metakognisi, dan interaktif—menjadi fondasi penting dalam pembelajaran membaca pemahaman.

1. **Teori skemata** menekankan pentingnya pengetahuan awal.
2. **Teori konstruktivisme** menekankan bahwa siswa membangun sendiri makna dari teks.
3. **Teori metakognisi** mengajarkan kesadaran diri dalam mengelola proses membaca.
4. **Teori interaktif** menunjukkan bahwa pemahaman terjadi melalui kombinasi antara teks dan pembaca.

Bila keempat teori ini dipadukan dalam praktik pembelajaran, maka proses memahami teks tidak lagi menjadi kegiatan pasif, melainkan aktif, sadar, dan bermakna. Guru, siswa, maupun orang tua dapat memanfaatkan teori-teori ini sebagai dasar untuk mengembangkan teknik pembelajaran yang lebih kreatif dan efektif.

4.5 Teknik Meningkatkan Pemahaman Teks

Pemahaman teks merupakan keterampilan yang tidak datang dengan sendirinya. Dibutuhkan strategi, latihan, dan teknik tertentu agar siswa dapat memahami bacaan secara mendalam. Banyak penelitian pendidikan di Indonesia maupun dunia telah membuktikan

bahwa ada sejumlah teknik yang terbukti efektif meningkatkan kemampuan membaca pemahaman. Dalam bab ini, kita akan membahas beberapa teknik populer yang bisa digunakan guru, dosen, maupun orang tua dalam mendampingi anak belajar.

4.5.1 Membaca Intensif

Membaca intensif adalah teknik membaca dengan penuh konsentrasi dan perhatian pada detail teks. Biasanya dilakukan pada teks yang relatif pendek, tetapi mengandung makna yang padat, seperti artikel, cerita pendek, atau paragraf dalam buku pelajaran.

Tujuan membaca intensif adalah agar siswa memahami isi bacaan secara mendalam, baik dari segi makna kata, struktur kalimat, maupun ide pokok. Dalam praktiknya, guru bisa memandu siswa untuk:

1. Menandai kata-kata sulit dan mencari artinya.
2. Mengidentifikasi ide pokok dan kalimat pendukung.
3. Membuat ringkasan singkat dari bacaan.

Contoh di kelas: Guru memberikan teks tentang “Pemanasan Global”. Siswa diminta membaca pelan-pelan, kemudian menjawab pertanyaan: Apa penyebab pemanasan global? Apa dampaknya? Bagaimana solusinya? Dengan cara ini, siswa bukan hanya membaca, tetapi juga memahami inti bacaan.

4.5.2 Membaca Ekstensif

Berbeda dengan membaca intensif, membaca ekstensif bertujuan untuk melatih kelancaran membaca dan memperluas wawasan. Bacaan biasanya lebih panjang, seperti novel, majalah, atau artikel populer. Fokusnya bukan pada detail kata per kata, melainkan pada pemahaman umum dan kesenangan membaca.

Manfaat membaca ekstensif antara lain:

1. Menambah kosakata baru.
2. Melatih kecepatan membaca.
3. Membiasakan siswa menikmati proses membaca.

Contoh di kelas: Guru menyediakan berbagai bacaan ringan seperti cerita anak, komik edukasi, atau artikel majalah. Siswa bebas memilih dan membaca sesuai minat, kemudian menceritakan kembali

isi bacaan di depan teman-temannya. Kegiatan ini membuat membaca terasa menyenangkan, bukan sekadar kewajiban.

4.5.3 Teknik SQ3R (*Survey, Question, Read, Recite, Review*)

SQ3R adalah teknik membaca klasik yang masih relevan hingga kini. Teknik ini diperkenalkan oleh Francis P. Robinson pada tahun 1946. Tujuannya adalah membantu siswa memahami dan mengingat isi bacaan secara sistematis.

Tahapan SQ3R meliputi:

1. **Survey** – Siswa meninjau teks secara cepat: melihat judul, subjudul, gambar, tabel, atau ringkasan.
2. **Question** – Membuat pertanyaan dari subjudul, misalnya: “Apa penyebab banjir?”
3. **Read** – Membaca teks untuk menemukan jawaban pertanyaan.
4. **Recite** – Menyampaikan kembali isi bacaan dengan kata-kata sendiri.
5. **Review** – Mengulang kembali poin-poin penting agar lebih melekat di ingatan.

Contoh di kelas: Guru membagikan artikel “Daur Ulang Sampah”. Siswa diminta melakukan survey dengan melihat gambar daur ulang. Lalu mereka membuat pertanyaan: “Mengapa sampah plastik sulit terurai?” Setelah membaca, siswa menceritakan kembali jawabannya, lalu bersama-sama melakukan review.

SQ3R membuat membaca lebih terarah karena siswa memiliki tujuan jelas sejak awal.

4.5.4 Teknik *Mind Mapping*

Mind mapping atau peta pikiran adalah teknik yang memvisualisasikan isi bacaan dalam bentuk cabang-cabang ide. Teknik ini dikembangkan oleh Tony Buzan dan sangat populer dalam pembelajaran modern.

Dengan *mind mapping*, siswa bisa lebih mudah memahami struktur teks, karena ide utama dan ide pendukung digambarkan secara visual.

Cara membuat *mind mapping*:

1. Tuliskan topik utama di tengah.
2. Tarik cabang-cabang ide utama.

3. Dari cabang utama, tarik lagi cabang ide pendukung.
4. Gunakan warna, gambar, atau simbol agar lebih menarik.

Contoh di kelas: Bacaan tentang “Sistem Pencernaan Manusia”. Siswa membuat mind map dengan topik utama “Pencernaan”. Dari situ muncul cabang “Mulut”, “Lambung”, “Usus”, lalu setiap cabang dijelaskan dengan fungsi masing-masing. Hasilnya, siswa lebih mudah mengingat proses pencernaan karena divisualisasikan dengan jelas.

4.5.5 Strategi KWL (*Know, Want to Know, Learned*)

KWL adalah strategi membaca yang mengajak siswa berpikir aktif sebelum, selama, dan sesudah membaca.

Langkah-langkahnya:

1. **K (*Know*):** Apa yang sudah saya ketahui tentang topik ini?
2. **W (*Want to Know*):** Apa yang ingin saya ketahui?
3. **L (*Learned*):** Apa yang sudah saya pelajari setelah membaca?

Contoh di kelas: Guru memberikan teks tentang “Ekosistem Hutan”. Sebelum membaca, siswa menulis apa yang sudah mereka ketahui (K). Lalu mereka membuat daftar pertanyaan (W). Setelah selesai membaca, mereka menuliskan hal-hal baru yang dipelajari (L).

Strategi KWL sangat efektif karena siswa diajak untuk mengaktifkan pengetahuan awal, menetapkan tujuan, dan merefleksikan hasil membaca.

4.5.6 Penerapan Diskusi Kelompok

Diskusi kelompok adalah teknik klasik tetapi tetap efektif untuk meningkatkan pemahaman teks. Dengan berdiskusi, siswa bisa saling bertukar pendapat, menjelaskan isi bacaan dengan kata-kata sendiri, serta melatih kemampuan berpikir kritis.

Contoh di kelas: Setelah membaca cerita rakyat “Malin Kundang”, siswa dibagi kelompok. Setiap kelompok mendiskusikan: Apa pesan moral cerita ini? Mengapa Malin dikutuk ibunya? Hasil diskusi dipresentasikan di depan kelas.

Diskusi membantu siswa yang kurang aktif menjadi lebih termotivasi karena bisa belajar dari teman-temannya.

4.5.7 Penggunaan Media Digital

Di era digital, bacaan tidak lagi terbatas pada buku cetak. Ada e-book, artikel online, video, hingga aplikasi pembelajaran interaktif. Guru dapat memanfaatkan media digital untuk meningkatkan pemahaman teks siswa.

Contoh penerapan media digital:

1. Menggunakan aplikasi **Kahoot** untuk membuat kuis tentang isi teks.
2. Menyediakan e-book interaktif yang dilengkapi gambar, audio, dan video.
3. Memanfaatkan forum daring untuk diskusi hasil membaca.

Media digital tidak hanya membuat pembelajaran lebih menarik, tetapi juga membantu siswa terbiasa membaca dalam format modern.

4.5.8 Kombinasi Teknik dalam Pembelajaran

Dalam praktiknya, guru tidak harus terpaku pada satu teknik saja. Justru kombinasi beberapa teknik akan lebih efektif.

Contoh kombinasi:

1. Guru menggunakan KWL untuk membangkitkan pengetahuan awal.
2. Kemudian siswa membaca teks secara intensif.
3. Setelah itu mereka membuat mind map untuk meringkas isi.
4. Terakhir, siswa berdiskusi kelompok untuk memperdalam pemahaman.

Dengan kombinasi ini, siswa berlatih berbagai keterampilan sekaligus: merencanakan, memahami, merangkum, dan mengevaluasi bacaan.

Meningkatkan pemahaman teks bukanlah pekerjaan sekali jadi. Dibutuhkan strategi yang bervariasi, konsistensi, dan kreativitas guru. Melalui teknik membaca intensif, membaca ekstensif, SQ3R, mind mapping, KWL, diskusi kelompok, hingga pemanfaatan media digital, siswa dapat dilatih untuk menjadi pembaca yang aktif, kritis, dan kreatif.

Yang lebih penting lagi, teknik-teknik ini tidak hanya bermanfaat di kelas bahasa, tetapi juga di semua bidang studi. Karena

pada dasarnya, hampir semua ilmu pengetahuan disampaikan melalui teks. Jika siswa terbiasa memahami teks dengan baik, mereka akan lebih siap menghadapi tantangan akademik maupun kehidupan nyata di masa depan.

4.6 Implementasi Teknik Dalam Pembelajaran

Mempelajari berbagai teori dan teknik meningkatkan pemahaman teks memang penting, tetapi yang lebih penting lagi adalah bagaimana mengimplementasikannya dalam praktik pembelajaran. Banyak guru dan dosen sering kali memahami teori, namun kesulitan menerapkannya di ruang kelas. Oleh karena itu, bab ini akan membahas bagaimana teknik-teknik seperti membaca intensif, ekstensif, SQ3R, mind mapping, KWL, diskusi kelompok, dan media digital dapat digunakan secara nyata di berbagai jenjang pendidikan: sekolah dasar, sekolah menengah, dan perguruan tinggi.

4.6.1 Implementasi di Sekolah Dasar

Sekolah dasar adalah tahap awal di mana keterampilan membaca dikembangkan secara serius. Pada tahap ini, anak-anak biasanya sudah bisa membaca, tetapi belum tentu memahami makna bacaan dengan baik. Oleh karena itu, teknik yang digunakan harus bersifat sederhana, menarik, dan sesuai dengan dunia anak.

1. Membaca Intensif dengan Cerita Anak

Guru bisa memilih teks pendek seperti dongeng, cerita rakyat, atau fabel. Anak-anak diminta membaca secara perlahan, lalu menjawab pertanyaan sederhana: siapa tokoh utama, apa masalahnya, bagaimana solusinya. Dengan cara ini, mereka belajar menangkap ide pokok.

2. Mind Mapping dengan Gambar

Anak SD biasanya lebih suka visual. Guru dapat mengajak mereka membuat mind map dengan gambar berwarna. Misalnya, setelah membaca cerita “Kancil dan Buaya”, anak menggambar kancil di tengah, lalu membuat cabang berisi “cerdik”, “buaya”, “menyeberang sungai”, dan “pelajaran moral”.

3. KWL dalam Bacaan IPA

Untuk mata pelajaran sains, guru bisa menggunakan strategi KWL. Sebelum membaca teks tentang “Hujan”, siswa ditanya: “Apa yang kalian ketahui tentang hujan?” (K). Lalu mereka

menuliskan hal-hal yang ingin diketahui (W). Setelah membaca, siswa menuliskan apa yang mereka pelajari (L).

4. Diskusi Kelompok Kecil

Diskusi di SD tidak perlu rumit. Misalnya, setelah membaca teks tentang menjaga kebersihan sekolah, siswa berdiskusi dalam kelompok kecil: “Bagaimana cara menjaga kebersihan kelas kita?” Lalu mereka menuliskan ide-ide di kertas karton.

Dengan teknik-teknik sederhana ini, anak SD bukan hanya belajar membaca, tetapi juga dilatih untuk berpikir kritis, bekerja sama, dan menghubungkan bacaan dengan kehidupan sehari-hari.

4.6.2 Implementasi di Sekolah Menengah

Pada jenjang SMP dan SMA, siswa sudah lebih matang secara kognitif. Mereka mampu memahami teks yang lebih kompleks, baik berupa teks naratif, deskriptif, eksposisi, maupun teks ilmiah sederhana.

1. SQ3R untuk Buku Teks

Buku teks SMP atau SMA sering kali panjang dan padat. Agar tidak membosankan, guru bisa membimbing siswa menggunakan metode SQ3R. Misalnya, sebelum membaca bab tentang “Perubahan Sosial” dalam pelajaran sosiologi, siswa diminta meninjau subjudul dan gambar (*Survey*), lalu membuat pertanyaan (*Question*). Setelah membaca (*Read*), mereka menceritakan kembali dengan bahasa sendiri (*Recite*), dan akhirnya melakukan ulasan (*Review*).

2. Membaca Ekstensif untuk Menumbuhkan Minat

Remaja cenderung cepat bosan jika hanya diberi bacaan serius. Oleh karena itu, membaca ekstensif bisa diterapkan dengan menyediakan berbagai bacaan ringan sesuai minat, seperti artikel populer, cerpen, atau novel remaja. Setelah membaca, siswa bisa membuat resensi singkat atau presentasi lisan.

3. Mind Mapping untuk Materi Kompleks

Mind mapping sangat cocok untuk mata pelajaran seperti biologi, sejarah, atau ekonomi. Misalnya, saat belajar “Sistem Pencernaan”, siswa membuat peta pikiran berisi organ-organ dan fungsinya. Dengan visualisasi ini, materi yang kompleks menjadi lebih mudah dipahami.

4. Diskusi Kelompok untuk Pemahaman Kritis

Di SMA, diskusi bisa diarahkan pada analisis kritis. Misalnya, setelah membaca teks tentang perubahan iklim, siswa berdiskusi: “Apakah manusia penyebab utama perubahan iklim?” Setiap kelompok menyampaikan argumen berdasarkan bacaan. Ini melatih mereka berpikir kritis dan menyampaikan pendapat.

Dengan implementasi seperti ini, siswa SMP dan SMA tidak hanya memahami isi teks, tetapi juga belajar berpikir analitis, menyusun argumen, dan menghargai pandangan orang lain.

4.6.3 Implementasi pada Mahasiswa

Di perguruan tinggi, mahasiswa dituntut memiliki keterampilan membaca yang lebih tinggi. Mereka harus memahami jurnal ilmiah, artikel akademik, atau buku referensi yang penuh istilah teknis.

1. Strategi KWL untuk Artikel Jurnal

Sebelum membaca jurnal ilmiah, mahasiswa bisa menuliskan apa yang sudah mereka ketahui tentang topik penelitian (K), apa yang ingin mereka ketahui (W), dan setelah membaca, apa yang mereka pelajari (L). Strategi ini membantu mereka fokus pada tujuan membaca.

2. SQ3R untuk Buku Referensi

Mahasiswa sering harus membaca bab panjang dari buku teori. Dengan SQ3R, mereka lebih terarah. Setelah membaca, mereka bisa menuliskan ringkasan poin-poin penting, yang kemudian bermanfaat untuk ujian atau penelitian.

3. Mind Mapping untuk Riset

Dalam membuat makalah atau skripsi, mahasiswa bisa menggunakan mind mapping untuk menyusun kerangka teori. Misalnya, topik “Pemahaman Teks” bisa memiliki cabang: teori skemata, teori konstruktivisme, teori metakognisi, teori interaktif.

4. Diskusi Kelas dan Presentasi

Di perguruan tinggi, diskusi tidak hanya tentang memahami isi bacaan, tetapi juga menilai kualitas bacaan. Mahasiswa bisa diminta membaca artikel lalu berdiskusi tentang metodologi, hasil penelitian, dan relevansinya.

5. Pemanfaatan Media Digital

Mahasiswa sangat akrab dengan teknologi. Dosen bisa memanfaatkan aplikasi seperti Google Classroom, Padlet, atau forum daring untuk diskusi hasil membaca. Mereka juga bisa diminta membuat *video summary* dari bacaan.

Dengan pendekatan ini, mahasiswa tidak hanya menjadi pembaca yang pasif, tetapi juga kritis, kreatif, dan mampu mengaplikasikan pemahaman dalam penelitian.

4.6.4 Evaluasi Hasil Pemahaman Teks

Implementasi teknik membaca tidak akan lengkap tanpa evaluasi. Guru dan dosen perlu mengetahui sejauh mana siswa benar-benar memahami bacaan. Evaluasi bisa dilakukan dengan cara-cara berikut:

1. Pertanyaan Pemahaman

Pertanyaan bisa berupa literal (fakta yang tertulis), inferensial (kesimpulan), dan kritis (penilaian).

2. Ringkasan atau Resensi

Siswa diminta menulis ringkasan atau resensi bacaan. Dari sini terlihat sejauh mana mereka memahami inti teks.

3. Tes Objektif dan Subjektif

Guru bisa menggunakan tes pilihan ganda untuk mengukur pemahaman dasar, dan tes esai untuk mengukur kemampuan analisis.

4. Penilaian Kinerja

Melalui diskusi, presentasi, atau peta pikiran, guru bisa menilai pemahaman siswa secara lebih otentik.

Evaluasi ini penting bukan hanya untuk mengukur kemampuan siswa, tetapi juga sebagai umpan balik bagi guru untuk memperbaiki strategi mengajar.

Mengimplementasikan teknik meningkatkan pemahaman teks dalam pembelajaran tidak harus rumit. Kuncinya adalah menyesuaikan teknik dengan usia, tingkat kognitif, dan kebutuhan siswa. Di sekolah dasar, pendekatannya sederhana dan menyenangkan; di sekolah menengah, lebih analitis dan kritis; sedangkan di perguruan tinggi, lebih akademik dan reflektif.

Jika implementasi dilakukan secara konsisten, siswa tidak hanya mampu memahami teks bacaan, tetapi juga memiliki keterampilan berpikir kritis, kreatif, dan komunikatif yang sangat dibutuhkan di abad ke-21. Dengan demikian, pembelajaran membaca tidak lagi dianggap sebagai kegiatan membosankan, melainkan sebagai jembatan menuju pengetahuan yang lebih luas.

4.7 Kendala, Solusi, Dan Penutup

Meningkatkan pemahaman teks di kalangan siswa memang bukan pekerjaan mudah. Seperti pepatah, “*tak ada gading yang tak retak*”, setiap strategi atau teknik pembelajaran pasti menghadapi kendala. Guru, dosen, bahkan orang tua kerap menemukan tantangan ketika ingin menumbuhkan keterampilan memahami teks pada anak atau mahasiswa. Namun, kabar baiknya adalah setiap kendala pasti ada jalan keluar. Pada bab ini, kita akan membahas berbagai kendala yang sering muncul dalam pembelajaran membaca pemahaman, lalu menelusuri solusi yang bisa ditempuh. Di bagian akhir, kita akan merangkum keseluruhan isi buku ini sebagai penutup.

4.7.1 Kendala dalam Penerapan Teknik Meningkatkan Pemahaman Teks

1. Minat Baca yang Rendah

Salah satu masalah klasik di Indonesia adalah rendahnya minat baca. Banyak siswa yang lebih suka menonton video atau bermain gawai daripada membaca buku. Ketika guru memberikan teks, siswa sering merasa bosan, mengantuk, atau membaca sekadarnya. Akibatnya, pemahaman teks pun tidak maksimal.

2. Keterbatasan Kosakata

Bagi sebagian siswa, terutama di sekolah dasar dan menengah, kosakata masih menjadi hambatan besar. Mereka sering tersandung kata-kata sulit, istilah asing, atau kalimat panjang. Jika terlalu banyak kosakata yang tidak dipahami, siswa kehilangan motivasi membaca.

3. Perbedaan Kemampuan Siswa

Dalam satu kelas, kemampuan membaca siswa tidak selalu sama. Ada yang sudah lancar membaca cepat dengan pemahaman tinggi, ada pula yang masih kesulitan memahami ide pokok.

Perbedaan ini membuat guru sulit menentukan strategi yang tepat untuk semua siswa.

4. Metode Mengajar yang Monoton

Tidak jarang guru masih menggunakan metode tradisional: siswa diminta membaca teks, lalu menjawab pertanyaan tertulis. Cara ini membuat pembelajaran terasa membosankan dan tidak menantang kreativitas siswa.

5. Keterbatasan Media dan Sumber Bacaan

Di banyak sekolah, terutama di daerah, koleksi bacaan masih terbatas. Perpustakaan tidak lengkap, akses internet sulit, dan guru kesulitan menyediakan variasi bacaan. Padahal, keberagaman bacaan sangat penting untuk melatih pemahaman teks.

6. Kondisi Lingkungan Belajar

Lingkungan belajar yang tidak kondusif, misalnya kelas yang bising atau fasilitas yang kurang memadai, dapat mengganggu konsentrasi siswa. Akibatnya, mereka tidak fokus pada bacaan.

7. Kurangnya Kesadaran Metakognitif

Banyak siswa tidak sadar apakah mereka sudah memahami bacaan atau belum. Mereka membaca sekilas, tetapi tidak memeriksa ulang pemahaman. Tanpa keterampilan metakognitif, pemahaman teks menjadi dangkal.

4.7.2 Solusi untuk Mengatasi Kendala

Setiap masalah tentu ada jalan keluarnya. Berikut beberapa solusi yang bisa ditempuh guru, dosen, maupun orang tua:

1. Meningkatkan Minat Baca dengan Bacaan Menarik

Guru perlu menyediakan bacaan yang sesuai minat siswa. Anak-anak bisa diajak membaca cerita bergambar, komik edukatif, atau cerita rakyat. Remaja bisa diberi novel populer, artikel teknologi, atau berita olahraga. Ketika bacaan sesuai minat, siswa lebih bersemangat.

2. Pengayaan Kosakata Secara Bertahap

Guru dapat melatih siswa menambah kosakata dengan cara sederhana: membuat kartu kata, bermain tebak kata, atau menggunakan aplikasi digital. Kosakata baru sebaiknya dipelajari dalam konteks, sehingga siswa tahu makna sekaligus cara penggunaannya.

3. Pembelajaran Berdiferensiasi

Karena kemampuan siswa berbeda-beda, guru bisa menggunakan pendekatan diferensiasi. Misalnya, siswa yang sudah mahir membaca diberi bacaan lebih sulit, sementara siswa yang masih lemah diberi bacaan sederhana. Dengan demikian, semua siswa mendapat tantangan sesuai kemampuannya.

4. Menggunakan Teknik yang Variatif

Agar pembelajaran tidak monoton, guru bisa menggabungkan beberapa teknik: SQ3R, mind mapping, diskusi kelompok, atau KWL. Variasi ini membuat siswa lebih aktif dan tidak cepat bosan.

5. Memanfaatkan Media Digital

Jika buku di sekolah terbatas, guru bisa menggunakan bacaan digital dari internet, e-book, atau aplikasi literasi. Bahkan media sosial dapat dimanfaatkan, misalnya dengan membaca artikel pendek lalu mendiskusikannya.

6. Menciptakan Lingkungan Belajar yang Nyaman

Kelas yang rapi, pencahayaan cukup, dan suasana tenang membantu siswa fokus membaca. Guru bisa membuat pojok baca sederhana di kelas untuk meningkatkan kenyamanan belajar.

7. Melatih Metakognisi Siswa

Guru dapat membimbing siswa untuk lebih sadar terhadap proses membaca. Misalnya, dengan menanyakan: “Apakah kamu sudah paham isi paragraf ini?” atau “Apa yang masih membingungkanmu?” Latihan refleksi seperti ini membantu siswa mengevaluasi pemahamannya sendiri.

4.8 Penutup

Setelah melalui berbagai pembahasan dalam buku ini, kita bisa menarik beberapa simpulan penting.

Pertama, pemahaman teks adalah kunci literasi. Membaca bukan sekadar mengeja kata, tetapi menangkap makna, menghubungkan ide, dan merefleksikan isi bacaan. Tanpa pemahaman teks, siswa sulit menguasai ilmu pengetahuan, sulit berpikir kritis, bahkan rentan terjebak informasi palsu.

Kedua, ada berbagai teori yang mendasari pemahaman teks, mulai dari teori skemata yang menekankan pengetahuan awal, konstruktivisme yang menekankan pembelajaran aktif, metakognisi

yang menekankan kesadaran diri, hingga teori interaktif yang memadukan peran teks dan pembaca. Semua teori ini saling melengkapi dan memberi fondasi untuk praktik pembelajaran.

Ketiga, teknik meningkatkan pemahaman teks sangat beragam. Membaca intensif, membaca ekstensif, SQ3R, mind mapping, KWL, diskusi kelompok, hingga penggunaan media digital adalah contoh strategi yang dapat digunakan sesuai konteks. Tidak ada satu teknik yang paling sempurna; kombinasi dan kreativitas guru menjadi kunci.

Keempat, implementasi di lapangan harus disesuaikan dengan jenjang pendidikan. Di sekolah dasar, teknik harus sederhana dan menyenangkan. Di sekolah menengah, siswa dilatih berpikir kritis dan analitis. Sementara di perguruan tinggi, mahasiswa diarahkan untuk membaca bacaan akademik dengan keterampilan metakognitif yang tinggi.

Kelima, kendala pasti ada, mulai dari rendahnya minat baca, keterbatasan kosakata, hingga kurangnya media bacaan. Namun, semua kendala itu bisa diatasi dengan solusi kreatif: menyediakan bacaan menarik, pengayaan kosakata, pembelajaran berdiferensiasi, variasi teknik, pemanfaatan teknologi, dan pembiasaan refleksi metakognitif.

Akhirnya, buku ini hadir bukan hanya untuk memaparkan teori, tetapi juga memberikan inspirasi praktis bagi guru, dosen, orang tua, dan siapa saja yang peduli terhadap literasi. Harapannya, melalui penerapan teknik-teknik yang telah dibahas, generasi muda Indonesia tumbuh menjadi pembaca yang kritis, kreatif, dan cinta ilmu.

Meningkatkan pemahaman teks memang perjalanan panjang. Namun, jika kita melangkah bersama—guru, siswa, orang tua, masyarakat—maka literasi bukan sekadar slogan, melainkan kenyataan. Dan dari literasi inilah, lahir generasi yang cerdas, berkarakter, dan siap menghadapi tantangan zaman.

DAFTAR PUSTAKA

- Afrianti, M. N., & Marlina, M. (2021). Peningkatan kemampuan membaca pemahaman melalui strategi probing-prompting bagi anak berkesulitan belajar. *Jurnal Basicedu*.
- Ahmad, F. (2013). Penerapan strategi PQ4R untuk meningkatkan keterampilan membaca pemahaman pada siswa sekolah dasar. *Academia.edu*.
- Ammade, S., & Nur, R. (2022). Pemberdayaan Digital Comic dan Strategi PQRST dalam Pengembangan Pemahaman Membaca Teks Bahasa Inggris. *Buletin KKN Pendidikan*.
- Aprinawati, I. (2018). Penggunaan model peta pikiran (mind mapping) untuk meningkatkan pemahaman membaca wacana siswa sekolah dasar. *Jurnal Basicedu*.
- Farisia, H., Syafuddin, R., & Na'im, M. (2021). Peningkatan pemahaman siswa terhadap teks eksposisi melalui strategi membaca pemahaman SQ3R pada siswa kelas VII MTs Wachid Hasyim Surabaya. *Jurnal PTK dan Pendidikan*.
- Khasanah, A., & Cahyani, I. (2016). Peningkatan kemampuan membaca pemahaman dengan strategi Question Answer Relationship (QAR) pada siswa kelas V sekolah dasar. *Jurnal Pedagogik Pendidikan Dasar UPI*.
- Ngatmini, N., & Suratimah, D. (2023). Strategi pembelajaran berdiferensiasi untuk meningkatkan kemampuan literasi membaca pemahaman siswa. *Khirani: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*.
- Nurjanah, S., & Nugraheni, A. S. (2022). Meningkatkan pemahaman isi pesan dongeng melalui strategi Know–Want to know–Learned (KWL) pada siswa madrasah ibtidaiyah. *Jurnal Basicedu*.
- Rachmadtullah, R., & Zulela, M. S. (2017). Strategi guru meningkatkan pemahaman bacaan melalui pendekatan SAVI pada siswa kelas V sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar UNJ*. Link
- Rayantie, R., Hartati, T., & Rengganis, I. (2019). Penerapan strategi PQRST untuk meningkatkan kemampuan membaca pemahaman siswa kelas V SD. *Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar UPI*.

- Riyadi, A. A., Nuryani, P., & Hartati, T. (2019). Penerapan strategi SQ3R untuk meningkatkan keterampilan membaca pemahaman siswa kelas IV SD. *Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar UPI*.
- Simpen, I. W., & Jewaru, M. E. (2020). Penerapan strategi KWL (Know, Want to Know, Learned) dalam meningkatkan kemampuan membaca pemahaman siswa SMP. *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Undiksha*.
- Ulviani, M. (2020). Enhancing reading comprehension skills through card sort method in elementary school Indonesian language learning. *ResearchGate*.
- Ulviani, M. (2023). Peningkatan membaca siswa-siswi dengan metode Card Sort pada mata pelajaran Bahasa Indonesia di SDN Taeng Kabupaten Gowa. *Jurnal Guru Pencerah Semesta, Universitas Muhammadiyah Makassar*.
- Ulviani, M. (2025). Pendekatan TaRL untuk meningkatkan hasil belajar Bahasa Indonesia di SDN Taeng. *Wistara: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*.
- Ulviani, M. (2025). Peningkatan kemampuan membaca pemahaman siswa kelas V melalui strategi pembelajaran KWL (Know, Want to Know, Learned). *Didaktik: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*.
- Ulviani, M., Tahir, S., & Budiman, A. (2023). Pembuatan media pembelajaran sastra Indonesia berbasis ICT di Lab School SMP UNISMUH Makassar. *Literasi: Jurnal Ilmiah Pendidikan Bahasa dan Sastra*.

BAB 5

LITERASI KRITIS DAN ANALISIS TEKS

oleh FitriyanaAzizah Zavid

5.1 Pengertian dan Ruang Lingkup Literasi Kritis

5.1.1 Definisi Literasi Kritis

Literasi kritis adalah kemampuan untuk membaca, menganalisis, dan mengevaluasi informasi secara mendalam, dengan mempertimbangkan konteks, perspektif, dan tujuan penyampaian informasi tersebut. Menurut Freire (1970), literasi kritis bukan hanya tentang kemampuan teknis membaca dan menulis, tetapi juga tentang kesadaran akan struktur sosial dan budaya yang mempengaruhi pemahaman seseorang terhadap teks. Literasi kritis memungkinkan individu untuk mempertanyakan asumsi yang ada, mengidentifikasi bias, dan mengembangkan pandangan yang lebih luas serta lebih objektif terhadap dunia sekitar mereka (Luke, 2004). Kemampuan ini sangat penting dalam menghadapi informasi yang datang dari berbagai sumber, baik yang akurat maupun yang mengandung propaganda atau penyimpangan.

5.1.2 Sejarah dan Perkembangan Literasi Kritis

Sejarah literasi kritis dimulai dengan pemikiran Paulo Freire yang berfokus pada pendidikan untuk pembebasan, di mana ia memperkenalkan konsep "pendidikan sebagai pembebasan" yang menekankan pentingnya kesadaran kritis dalam pembelajaran (Freire, 1970). Konsep ini menantang pendekatan tradisional dalam pendidikan yang hanya mengutamakan hafalan dan penyerapan informasi tanpa pemahaman mendalam. Di Indonesia, konsep literasi kritis mulai diterapkan dalam kurikulum pendidikan sejak tahun 1990-an, seiring dengan perubahan sosial dan ekonomi yang menuntut individu untuk lebih siap dalam menghadapi tantangan global. Dalam perkembangan selanjutnya, literasi kritis melibatkan kemampuan untuk mengkritisi sumber-sumber informasi yang diterima, dengan cara yang mendorong perubahan positif dalam

masyarakat. Seiring berjalannya waktu, literasi kritis telah berkembang menjadi keterampilan yang tak hanya terbatas pada pendidikan formal, tetapi juga meluas ke berbagai aspek kehidupan, termasuk media sosial dan teknologi digital (Kellner & Share, 2007).

5.1.3 Pentingnya Literasi Kritis dalam Pembelajaran

Pentingnya literasi kritis dalam pembelajaran sangat jelas terlihat dalam perkembangan pendidikan abad ke-21. Saat ini, siswa tidak hanya dihadapkan pada banyaknya informasi yang tersedia melalui media sosial, internet, dan buku, tetapi juga harus dapat memfilter dan menganalisis informasi tersebut. Hal ini sangat relevan dengan kebutuhan untuk membekali siswa dengan keterampilan berpikir kritis yang tidak hanya terbatas pada pemahaman teks akademik, tetapi juga kemampuan untuk menghubungkan informasi tersebut dengan realitas sosial dan politik yang ada.

Dewey (1916) menekankan pentingnya pembelajaran yang mengajarkan siswa untuk berpikir reflektif dan tidak menerima begitu saja apa yang diajarkan atau dibaca. Pengembangan literasi kritis dalam pendidikan merupakan suatu hal yang esensial untuk mencetak generasi yang tidak hanya pandai dalam membaca, tetapi juga mampu berpikir secara kritis dan analitis terhadap dunia di sekitar mereka. Literasi kritis mengajarkan siswa untuk tidak hanya menjadi penerima informasi, tetapi juga agen perubahan yang dapat memberikan kontribusi positif terhadap masyarakat.

Lebih jauh lagi, literasi kritis tidak hanya berfokus pada kemampuan membaca dan menulis, tetapi juga pada bagaimana individu dapat melihat, memahami, dan menilai argumen serta informasi yang disajikan. Dalam konteks pendidikan, hal ini membuka ruang bagi siswa untuk membentuk sikap kritis terhadap berbagai isu sosial, politik, dan budaya yang ada. Menurut Gee (2001), literasi kritis adalah bagian dari "praktik sosial" yang berkaitan erat dengan bagaimana kita berinteraksi dengan teks dalam konteks sosial yang lebih luas. Literasi kritis juga berperan dalam membantu siswa mengembangkan pemahaman yang lebih baik tentang hubungan kekuasaan, budaya, dan struktur sosial yang membentuk kehidupan mereka.

Dalam konteks Indonesia, literasi kritis semakin penting seiring dengan perubahan yang terjadi dalam dunia pendidikan yang

semakin terbuka terhadap berbagai perspektif global. Pemerintah Indonesia melalui berbagai kebijakan pendidikan, seperti kurikulum 2013, menekankan pentingnya pengembangan literasi kritis bagi siswa agar mereka dapat berpikir lebih analitis dan berperan aktif dalam masyarakat yang demokratis. Hal ini sejalan dengan upaya untuk memperbaiki kualitas pendidikan dan menciptakan sistem pendidikan yang lebih relevan dengan kebutuhan zaman. Literasi kritis juga membantu siswa untuk memproses dan memverifikasi informasi, yang sangat berguna dalam mengurangi penyebaran hoaks dan informasi palsu yang banyak ditemukan di dunia maya.

Literasi kritis adalah keterampilan yang sangat dibutuhkan dalam dunia pendidikan saat ini, terutama di tengah maraknya penyebaran informasi yang tidak terkontrol. Melalui literasi kritis, individu tidak hanya menjadi pembaca yang cerdas, tetapi juga menjadi peserta aktif yang mampu menilai, menganalisis, dan mengkritisi informasi yang diterima. Seiring berjalannya waktu, literasi kritis telah berkembang menjadi sebuah konsep yang lebih luas, mencakup berbagai aspek kehidupan sosial dan budaya. Pengembangan literasi kritis harus menjadi fokus utama dalam pendidikan di seluruh dunia, termasuk di Indonesia, agar siswa dapat menghadapi tantangan global dan berperan aktif dalam masyarakat yang demokratis dan kritis.

5.2 Komponen Utama dalam Literasi Kritis

5.2.1 Kemampuan Membaca Kritis

Kemampuan membaca kritis merupakan salah satu komponen utama dalam literasi kritis yang tidak hanya mengandalkan pemahaman teks secara superficial, tetapi juga menuntut pembaca untuk melakukan analisis terhadap struktur, tujuan, dan pesan yang terkandung dalam teks tersebut. Menurut Paul dan Elder (2006), membaca kritis melibatkan proses aktif di mana pembaca harus memikirkan argumen yang disajikan, menilai bukti yang digunakan, dan mengidentifikasi perspektif yang mungkin mempengaruhi informasi yang disampaikan. Kemampuan ini sangat penting karena memungkinkan individu untuk membedakan antara informasi yang valid dan tidak valid, serta untuk mengenali berbagai bias atau ideologi yang bisa mempengaruhi cara suatu pesan disampaikan. Dalam konteks pendidikan, kemampuan membaca kritis dapat

mengasah keterampilan berpikir analitis, yang sangat dibutuhkan untuk menilai argumen dalam teks-teks ilmiah, jurnalistik, atau bahkan teks-teks dalam media sosial (Luke, 2004).

Pembaca yang terampil dalam membaca kritis dapat melihat lebih dari sekadar kata-kata yang tertulis, tetapi juga memahami konteks, tujuan penulis, dan dampak yang mungkin ditimbulkan dari informasi tersebut. Hal ini memungkinkan mereka untuk mengembangkan pemahaman yang lebih mendalam dan dapat menerapkan pengetahuan tersebut dalam kehidupan sehari-hari. Misalnya, ketika membaca berita atau artikel, seseorang yang memiliki kemampuan membaca kritis akan mampu menilai apakah artikel tersebut mengandung fakta yang benar atau hanya opini yang disajikan sebagai kebenaran (Kellner & Share, 2007). Kemampuan ini tidak hanya penting untuk pendidikan formal tetapi juga untuk menjadi pembaca yang cerdas dalam kehidupan sosial yang penuh dengan berbagai informasi.

5.2.2 Kemampuan Menganalisis dan Menilai Informasi

Kemampuan menganalisis dan menilai informasi adalah komponen penting berikutnya dalam literasi kritis. Analisis informasi melibatkan pemahaman mendalam tentang sumber, konteks, dan struktur informasi yang disajikan. Tugas utama dari analisis ini adalah untuk mengevaluasi apakah informasi tersebut dapat dipercaya, apakah data yang disajikan cukup kuat untuk mendukung kesimpulan, dan apakah ada alternatif penjelasan yang dapat lebih baik menjelaskan masalah yang dihadapi (McLaughlin & DeVogd, 2004). Dalam dunia yang semakin dipenuhi oleh informasi, kemampuan ini sangat dibutuhkan untuk membedakan antara informasi yang relevan dan tidak relevan, serta untuk mengidentifikasi fakta dan opini yang terkandung dalam suatu teks.

Selanjutnya, menilai informasi berarti menguji kualitas, kredibilitas, dan objektivitas informasi yang diterima. Proses ini sering kali melibatkan penilaian terhadap siapa yang menyediakan informasi tersebut, tujuan penyampaian informasi, dan sejauh mana informasi tersebut didukung oleh bukti yang dapat diverifikasi (Paul & Elder, 2006). Dalam konteks ini, literasi kritis tidak hanya mengajarkan seseorang untuk membaca dan memahami teks, tetapi juga untuk menyaring informasi berdasarkan kualitas dan

relevansinya. Sebagai contoh, dalam pendidikan ilmiah, siswa yang memiliki kemampuan menganalisis informasi dengan baik dapat memisahkan antara penelitian yang valid dan yang tidak, serta dapat mengidentifikasi potensi kesalahan atau ketidaktepatan dalam data yang disajikan (Gee, 2001).

5.2.3 Menghubungkan dan Membandingkan Argumen

Kemampuan untuk menghubungkan dan membandingkan argumen adalah komponen penting dalam literasi kritis yang memungkinkan individu untuk memahami hubungan antara berbagai ide dan menyusun argumen yang koheren. Menurut Dewey (1916), berpikir kritis tidak hanya melibatkan kemampuan untuk menilai satu argumen secara terpisah, tetapi juga untuk menghubungkan argumen-argumen yang ada untuk membentuk pandangan yang lebih holistik. Menghubungkan dan membandingkan argumen membantu individu untuk melihat berbagai sisi dari suatu isu, yang pada akhirnya memungkinkan mereka untuk membuat keputusan yang lebih baik dan lebih terinformasi.

Dalam prakteknya, kemampuan ini sering digunakan dalam kegiatan diskusi atau debat, di mana peserta harus mampu membandingkan argumen yang diberikan oleh lawan bicara dengan argumen mereka sendiri, serta mencari kelemahan dalam argumen tersebut. Proses ini melibatkan penggunaan logika, pemahaman terhadap bukti yang ada, dan kemampuan untuk melihat berbagai perspektif dalam isu yang dibahas (Luke, 2004). Kemampuan untuk membandingkan dan menghubungkan argumen juga sangat berguna dalam menilai kesesuaian antara klaim yang dibuat dengan bukti yang ada. Misalnya, dalam penulisan ilmiah atau opini, menghubungkan teori dengan data yang relevan adalah langkah penting untuk membangun argumen yang kuat dan meyakinkan.

Kemampuan untuk menghubungkan dan membandingkan argumen berperan besar dalam proses berpikir kritis. Ini memungkinkan individu untuk tidak hanya menyerap informasi, tetapi juga untuk menyusunnya secara logis dan berkelanjutan, serta untuk mempertanyakan dan mengevaluasi kekuatan argumen yang ada. Kemampuan ini sangat relevan dalam konteks pendidikan, terutama dalam mempersiapkan siswa untuk terlibat dalam diskusi dan pembelajaran berbasis pemecahan masalah, di mana mereka

harus menghubungkan ide-ide yang berbeda untuk menghasilkan solusi yang lebih baik (Kellner & Share, 2007).

Komponen-komponen utama dalam literasi kritis—kemampuan membaca kritis, menganalisis dan menilai informasi, serta menghubungkan dan membandingkan argumen—merupakan keterampilan yang sangat penting dalam menghadapi tantangan informasi yang semakin kompleks di dunia saat ini. Ketiga kemampuan ini saling terkait dan mendukung satu sama lain untuk membentuk pemikiran yang lebih cerdas, analitis, dan kritis. Dengan penguasaan literasi kritis, individu tidak hanya mampu membaca dan memahami teks, tetapi juga dapat menganalisis, mengevaluasi, dan menghubungkan informasi secara kritis, sehingga dapat membuat keputusan yang lebih tepat dan bertanggung jawab.

5.3 Teori dan Pendekatan dalam Literasi Kritis

5.3.1 Teori-teori Literasi Kritis

Literasi kritis telah berkembang melalui berbagai teori yang berfokus pada pemahaman mendalam tentang teks, konteks sosial, dan interaksi antara pembaca dengan teks tersebut. Salah satu teori utama dalam literasi kritis adalah teori yang dikembangkan oleh Paulo Freire. Dalam bukunya *Pedagogy of the Oppressed* (1970), Freire menekankan pentingnya pendidikan yang mempromosikan kesadaran kritis di kalangan siswa, agar mereka dapat memahami kondisi sosial yang menghambat kebebasan mereka. Freire menganggap pendidikan sebagai alat untuk pembebasan, di mana siswa tidak hanya menerima informasi, tetapi juga mempersoalkan, menganalisis, dan menggali makna yang terkandung dalam teks. Freire menekankan pentingnya dialog dalam proses pembelajaran, yang mendorong siswa untuk berpikir secara kritis tentang dunia mereka (Freire, 1970).

Teori literasi kritis juga dipengaruhi oleh teori hegemoni Antonio Gramsci, yang menjelaskan bagaimana kelompok dominan dalam masyarakat membentuk pengetahuan dan budaya yang diterima secara umum. Gramsci (1971) berargumen bahwa kekuasaan tidak hanya dipertahankan melalui kekuatan fisik, tetapi juga melalui kontrol atas ideologi dan informasi yang diterima oleh masyarakat. Dalam konteks literasi kritis, hal ini berarti bahwa teks dan media sering kali mencerminkan dan memperkuat nilai-nilai dominan dalam

masyarakat, yang perlu dianalisis dan dipertanyakan oleh pembaca. Literasi kritis mendorong individu untuk mengidentifikasi dan memecah struktur-struktur kekuasaan yang tersembunyi dalam teks.

Teori literasi kritis juga diwarnai oleh pemikiran Henry Giroux (2007) yang mengembangkan konsep "literasi kritis sebagai praktik sosial." Giroux menekankan bahwa literasi kritis bukan hanya kemampuan untuk membaca dan menulis, tetapi juga keterampilan untuk menghubungkan teks dengan kehidupan sosial dan politik. Menurutnya, pembaca yang terampil dalam literasi kritis dapat mengidentifikasi pengaruh ideologi dalam teks dan mengembangkan pemahaman yang lebih kritis terhadap informasi yang diterima. Giroux berpendapat bahwa literasi kritis memberikan individu kekuatan untuk bertindak secara reflektif dan memperjuangkan perubahan sosial melalui pendidikan (Giroux, 2007).

5.3.2 Berbasis Kontekstual dalam Menganalisis Teks

Pendekatan berbasis kontekstual dalam menganalisis teks merupakan salah satu pendekatan penting dalam literasi kritis, di mana pembaca diminta untuk memperhitungkan faktor-faktor kontekstual yang memengaruhi penulisan dan pemahaman teks. Pendekatan ini menekankan bahwa pemahaman teks tidak dapat terlepas dari latar belakang sosial, politik, budaya, dan ekonomi di mana teks itu diproduksi dan dibaca (McLaughlin & DeVogd, 2004). Dalam hal ini, konteks menjadi elemen penting yang memengaruhi makna yang terkandung dalam teks.

Salah satu pendekatan kontekstual yang sering digunakan dalam literasi kritis adalah analisis wacana, yang berfokus pada bagaimana teks mencerminkan dan memperkuat ideologi tertentu. Menurut Fairclough (1995), analisis wacana berusaha mengungkapkan hubungan antara bahasa dan kekuasaan dalam teks, dengan memeriksa bagaimana struktur linguistik digunakan untuk membentuk realitas sosial. Pendekatan ini menekankan bahwa bahasa bukan hanya alat untuk komunikasi, tetapi juga merupakan sarana untuk memengaruhi cara pandang pembaca terhadap dunia. Dalam literasi kritis, analisis wacana digunakan untuk mengeksplorasi bagaimana teks memperlihatkan ketidaksetaraan sosial, pengaruh ideologi, dan bagaimana makna dihasilkan oleh hubungan sosial yang lebih luas (Fairclough, 1995).

Pendekatan berbasis kontekstual juga mencakup penggunaan perspektif sosial dan budaya dalam menganalisis teks. Sebagai contoh, analisis kritis terhadap teks-teks media sering kali mempertimbangkan bagaimana gender, ras, kelas sosial, dan etnisitas memainkan peran dalam representasi informasi. Menurut Hall (1997), representasi media selalu dipengaruhi oleh hubungan kekuasaan yang ada dalam masyarakat. Dalam konteks ini, literasi kritis memungkinkan individu untuk mengenali dan menantang representasi yang tidak adil atau tidak akurat dalam teks, serta untuk mendorong pembacaan yang lebih inklusif dan kritis terhadap berbagai kelompok dalam masyarakat. Hal ini sangat penting dalam dunia media saat ini, di mana informasi sering disajikan dengan cara yang dapat memperkuat stereotip atau marginalisasi terhadap kelompok tertentu.

Pendekatan kontekstual juga berfokus pada penerapan literasi kritis dalam kehidupan sehari-hari. Sebagai contoh, kemampuan untuk menganalisis iklan, berita, dan media sosial secara kritis mengharuskan pembaca untuk mempertimbangkan tidak hanya pesan yang disampaikan, tetapi juga siapa yang menyampaikannya, untuk siapa pesan itu ditujukan, dan apa tujuan yang ingin dicapai. Menurut Luke (2004), pendekatan kontekstual dalam literasi kritis mengharuskan pembaca untuk tidak hanya memperhatikan isi pesan, tetapi juga konteks produksi dan distribusi pesan tersebut. Ini memberi pembaca wawasan yang lebih luas tentang bagaimana pesan-pesan tersebut dapat memengaruhi opini dan perilaku masyarakat secara keseluruhan.

Teori-teori literasi kritis dan pendekatan berbasis kontekstual sangat berperan dalam pembentukan pemikiran kritis dan analitis yang diperlukan untuk menganalisis teks secara mendalam. Teori Freire tentang pendidikan sebagai pembebasan, teori hegemoni Gramsci, dan teori literasi sosial Giroux menawarkan kerangka penting untuk memahami bagaimana teks dapat digunakan untuk memperkuat atau menantang struktur kekuasaan dalam masyarakat. Sementara itu, pendekatan berbasis kontekstual menekankan pentingnya memahami teks dalam hubungannya dengan konteks sosial dan budaya yang melingkupinya. Dengan menggabungkan teori literasi kritis dan pendekatan kontekstual, pembaca tidak hanya mampu memahami teks secara lebih mendalam tetapi juga dapat

mengkritisi dan menghubungkan teks dengan isu-isu sosial yang lebih luas.

5.4 Proses dan Tahapan Analisis Teks

5.4.1 Tahap Pengamatan dan Pemahaman Teks

Tahap pertama dalam analisis teks adalah pengamatan dan pemahaman teks. Proses ini melibatkan pembaca untuk secara hati-hati membaca dan mencerna informasi yang disajikan dalam teks. Pengamatan teks dimulai dengan mengenali elemen dasar dari teks, seperti tema utama, tujuan penulis, dan audiens yang dituju (Kellner & Share, 2007). Di tahap ini, pembaca diharapkan untuk memahami makna literal dari teks sebelum melangkah lebih jauh ke dalam analisis yang lebih mendalam. Pemahaman teks bukan hanya sekadar mengenali kata-kata, tetapi juga memahami hubungan antar ide, argumen, dan bagaimana informasi tersebut disajikan secara keseluruhan. Hal ini sangat penting dalam membaca kritis, karena sebelum dapat menganalisis atau menilai teks, pembaca harus memiliki pemahaman yang kuat mengenai apa yang sebenarnya disampaikan oleh penulis (Luke, 2004).

Proses pengamatan ini juga melibatkan perhatian terhadap konteks teks—apakah itu ditulis dalam konteks sosial, politik, atau budaya tertentu yang dapat memengaruhi makna yang terkandung dalamnya. Sebagai contoh, dalam menganalisis teks sastra atau jurnalistik, seorang pembaca perlu memahami latar belakang penulis dan kondisi sosial yang melingkupi teks tersebut agar dapat menangkap makna yang lebih dalam (Gee, 2001). Dengan memahami teks secara menyeluruh, pembaca dapat lebih siap untuk mengeksplorasi aspek-aspek lain yang lebih kritis, seperti struktur atau potensi bias yang mungkin ada dalam teks tersebut.

5.4.2 Analisis Struktur dan Isi Teks

Setelah pemahaman awal, tahap berikutnya adalah analisis terhadap struktur dan isi teks. Analisis struktur teks berfokus pada cara teks disusun, termasuk pengaturan ide, penggunaan paragraf, kalimat, dan pengorganisasian argumen. Dalam menganalisis struktur, pembaca akan menilai bagaimana penulis memandu pembaca melalui teks, serta bagaimana argumen dan bukti-bukti disajikan secara logis (Fairclough, 1995). Di sisi lain, analisis isi teks

melibatkan peninjauan terhadap konten atau gagasan utama yang disampaikan. Pembaca perlu memeriksa apakah argumen yang diajukan oleh penulis didukung oleh bukti yang cukup, apakah sumber-sumber yang digunakan dapat dipercaya, dan apakah kesimpulan yang diambil sesuai dengan bukti yang ada.

Analisis struktur juga memperhatikan penggunaan bahasa yang digunakan penulis, seperti pemilihan kata, gaya penulisan, dan penggunaan teknik retorika untuk memengaruhi pembaca (McLaughlin & DeVoogd, 2004). Penulis dapat menggunakan berbagai strategi untuk memperkuat argumen mereka, seperti melalui analogi, metafora, atau perbandingan. Dalam konteks analisis kritis, penting untuk memeriksa apakah teknik-teknik ini digunakan dengan cara yang jujur dan tidak manipulatif. Pembaca yang terlatih dalam literasi kritis dapat mendeteksi penggunaan bahasa yang mungkin mencoba untuk mempengaruhi pembaca dengan cara yang tidak transparan atau dengan memperkenalkan bias tertentu (Gee, 2001).

5.4.3 Menilai Bias dan Perspektif dalam Teks

Tahap terakhir dalam analisis teks adalah menilai bias dan perspektif yang ada dalam teks. Bias dalam teks dapat ditemukan dalam berbagai bentuk—baik secara eksplisit maupun implisit. Bias ini bisa berasal dari sudut pandang penulis, pilihan kata, atau cara penulisan yang memperkuat pandangan tertentu dan melemahkan pandangan lainnya (Paul & Elder, 2006). Menilai bias sangat penting dalam literasi kritis karena bias dapat mempengaruhi cara kita memahami dan menginterpretasi informasi. Bias sering kali muncul dalam teks-teks yang bersifat persuasif, seperti iklan, editorial, atau opini, di mana penulis mencoba untuk mempengaruhi pembaca agar mendukung pandangan atau tindakan tertentu (Kellner & Share, 2007).

Menilai perspektif dalam teks juga penting untuk memahami posisi penulis dan bagaimana posisi tersebut memengaruhi cara mereka menulis. Sebagai contoh, dalam teks jurnalistik, pemilihan kata atau sudut pandang tertentu dapat memengaruhi bagaimana peristiwa atau isu disajikan kepada audiens. Dalam hal ini, literasi kritis mendorong pembaca untuk selalu bertanya, "Dari mana teks ini berasal?" dan "Apa tujuan penulis dalam menyajikan informasi ini?" Dengan demikian, pembaca tidak hanya sekadar menerima informasi,

tetapi juga melakukan evaluasi terhadap berbagai perspektif yang ada dalam teks tersebut (Fairclough, 1995).

Proses menilai bias dan perspektif dalam teks juga melibatkan kemampuan untuk mengidentifikasi peran ideologi dalam membentuk cara penulis mengatur dan menyajikan informasi. Sebagai contoh, dalam menganalisis berita atau laporan media, pembaca yang kritis akan mengeksplorasi bagaimana nilai-nilai sosial dan politik memengaruhi penyajian berita dan bagaimana fakta-fakta tertentu bisa diabaikan atau disorot dengan cara yang memperkuat narasi tertentu (Luke, 2004). Dalam dunia informasi yang semakin kompleks, kemampuan ini sangat penting agar pembaca dapat menghindari terjebak dalam narasi yang sepihak dan menyempitkan pandangan mereka.

Proses dan tahapan analisis teks mulai dari pengamatan dan pemahaman teks, analisis struktur dan isi teks, hingga menilai bias dan perspektif merupakan keterampilan yang penting dalam literasi kritis. Setiap tahapan tersebut saling berkaitan dan berperan untuk membentuk pemahaman yang lebih mendalam dan analitis terhadap teks. Dengan melalui proses analisis yang cermat dan kritis, pembaca tidak hanya dapat memahami isi teks secara lebih baik, tetapi juga dapat mengevaluasi dan memanfaatkan informasi dengan cara yang lebih bertanggung jawab dan reflektif.

5.5 Strategi Mengembangkan Literasi Kritis

5.5.1 Teknik Membaca Kritis

Teknik membaca kritis adalah salah satu strategi utama dalam mengembangkan literasi kritis. Membaca kritis bukan hanya sekedar memahami teks secara permukaan, tetapi juga melibatkan kemampuan untuk menganalisis, mengevaluasi, dan menyaring informasi yang disajikan dalam teks. Menurut Paul dan Elder (2006), membaca kritis melibatkan langkah-langkah seperti mempertanyakan tujuan dan argumen penulis, mengevaluasi bukti yang digunakan, dan menilai apakah ada bias atau manipulasi dalam penyampaian informasi. Hal ini memungkinkan pembaca untuk lebih mendalam dalam memahami pesan yang disampaikan dan tidak hanya menerima begitu saja informasi yang ada.

Salah satu teknik yang dapat digunakan dalam membaca kritis adalah dengan menerapkan pendekatan "SQ3R" (*Survey*,

Question, Read, Recite, Review) yang membantu pembaca untuk memahami dan mengingat informasi yang dibaca dengan lebih baik (McLaughlin & DeVogd, 2004). Teknik ini tidak hanya membantu pembaca dalam memahami teks, tetapi juga memberikan mereka strategi untuk menyusun argumen dan refleksi kritis terhadap informasi yang mereka baca. Teknik membaca kritis juga mencakup kemampuan untuk mengenali berbagai perspektif dalam teks, sehingga pembaca tidak hanya terbatas pada satu pandangan, tetapi mampu melihat isu atau topik dari berbagai sudut pandang yang lebih luas (Luke, 2004). Dengan demikian, teknik ini berperan penting dalam meningkatkan kesadaran kritis pembaca terhadap informasi yang mereka terima.

5.5.2 Pembelajaran Berbasis Diskusi dan Debate

Pembelajaran berbasis diskusi dan debat merupakan strategi yang sangat efektif dalam mengembangkan literasi kritis. Melalui diskusi, siswa diberi kesempatan untuk mengemukakan pendapat mereka, saling mendengarkan, dan mengkritisi argumen satu sama lain. Diskusi memungkinkan siswa untuk melibatkan diri secara aktif dalam proses pembelajaran, memproses informasi secara lebih mendalam, serta mengembangkan kemampuan berpikir kritis mereka (Giroux, 2007). Dalam konteks ini, literasi kritis tidak hanya terbatas pada pemahaman teks, tetapi juga melibatkan kemampuan untuk membangun dan mengemukakan argumen secara rasional dan berbasis bukti.

Debat, sebagai bagian dari pembelajaran berbasis diskusi, mendorong siswa untuk tidak hanya mengemukakan pandangannya, tetapi juga untuk memahami dan mengkritisi pandangan orang lain. Dalam debat, siswa dilatih untuk mempertanyakan asumsi-asumsi yang mendasari argumen, mengevaluasi kekuatan dan kelemahan dalam argumen yang diajukan, serta menggunakan bukti yang kuat untuk mendukung pendapat mereka (Kellner & Share, 2007). Proses ini melatih siswa untuk berpikir secara logis dan kritis, serta mengembangkan kemampuan untuk merespons secara konstruktif terhadap pandangan yang berbeda. Dengan cara ini, diskusi dan debat bukan hanya sekadar alat untuk berbagi pengetahuan, tetapi juga sarana untuk mengasah keterampilan berpikir kritis yang sangat dibutuhkan dalam dunia pendidikan dan kehidupan sehari-hari.

5.5.3 Penggunaan Media untuk Penguatan Literasi Kritis

Penggunaan media, baik media tradisional seperti buku dan artikel, maupun media digital seperti situs web, blog, dan media sosial, memainkan peran penting dalam pengembangan literasi kritis. Media modern memberikan akses yang luas dan cepat terhadap informasi, namun juga menghadirkan tantangan besar berupa informasi yang tidak selalu akurat atau bahkan menyesatkan. Kemampuan untuk menganalisis dan mengevaluasi media dengan cara yang kritis menjadi keterampilan yang semakin penting (Giroux, 2007). Media dapat digunakan sebagai alat yang sangat efektif untuk memperkuat literasi kritis, asalkan pembaca atau siswa memiliki keterampilan untuk mengenali bias, sumber yang tidak terpercaya, dan cara-cara informasi dapat dimanipulasi.

Salah satu pendekatan untuk mengembangkan literasi kritis melalui media adalah dengan mengajak siswa untuk melakukan analisis media, yaitu mengevaluasi bagaimana pesan disampaikan, siapa yang mengirimkan pesan tersebut, dan apa tujuan yang ingin dicapai (Fairclough, 1995). Melalui analisis media, siswa tidak hanya belajar untuk mengidentifikasi dan menilai kualitas informasi, tetapi juga untuk memahami bagaimana media memengaruhi opini publik dan membentuk pandangan dunia mereka. Dalam hal ini, penggunaan media sosial, yang saat ini menjadi salah satu sumber utama informasi bagi banyak orang, sangat relevan untuk diajarkan dalam konteks literasi kritis. Siswa yang terlatih dalam literasi media kritis dapat membedakan antara informasi yang valid dan hoaks atau misinformasi, serta memahami peran media dalam membentuk isu-isu sosial dan politik (Kellner & Share, 2007).

Penggunaan media dalam pendidikan juga dapat mencakup pemanfaatan teknologi digital untuk mengakses informasi dari berbagai sumber yang berbeda, serta untuk berinteraksi dengan berbagai komunitas pemikir dan praktisi di seluruh dunia. Dengan cara ini, media tidak hanya memperluas wawasan siswa, tetapi juga memberikan mereka kesempatan untuk berpartisipasi dalam diskusi global yang dapat memperkaya pemahaman mereka terhadap isu-isu yang lebih luas. Teknologi digital dapat membantu siswa untuk mengembangkan literasi kritis melalui sumber-sumber yang bervariasi dan perspektif yang lebih banyak, yang pada gilirannya

akan memperkaya cara mereka berpikir dan menganalisis dunia di sekitar mereka (Gee, 2001).

Strategi-strategi yang digunakan untuk mengembangkan literasi kritis sangat bervariasi, tetapi semuanya berfokus pada pemberdayaan individu untuk berpikir secara analitis dan kritis terhadap informasi yang mereka terima. Teknik membaca kritis membantu pembaca untuk menganalisis teks secara lebih mendalam, sementara pembelajaran berbasis diskusi dan debat menyediakan platform untuk melatih keterampilan berpikir kritis melalui interaksi sosial. Penggunaan media, baik tradisional maupun digital, juga sangat penting untuk memperkuat literasi kritis, karena memungkinkan individu untuk mengevaluasi dan menganalisis informasi dari berbagai sumber. Dengan menerapkan strategi-strategi ini, diharapkan individu dapat mengembangkan keterampilan literasi kritis yang tidak hanya bermanfaat dalam konteks pendidikan, tetapi juga dalam kehidupan sehari-hari yang semakin dipenuhi oleh berbagai informasi.

5.6 Aplikasi Literasi Kritis dalam Kehidupan Sehari-hari

5.6.1 Literasi Kritis dalam Media Sosial dan Berita

Di era digital saat ini, literasi kritis memiliki peran yang sangat penting dalam mengelola informasi yang diterima melalui media sosial dan berita. Media sosial, dengan jangkauan yang luas, telah menjadi platform utama untuk berbagi informasi, namun juga membawa tantangan besar berupa penyebaran informasi yang tidak terverifikasi, misinformasi, atau bahkan hoaks. Literasi kritis memungkinkan individu untuk menganalisis, memverifikasi, dan mengevaluasi informasi yang diterima dari berbagai sumber di media sosial (Kellner & Share, 2007). Sebagai contoh, pengguna media sosial yang terlatih dalam literasi kritis akan mampu membedakan antara informasi yang dapat dipercaya dan yang tidak, serta mampu mendeteksi bias atau agenda tersembunyi dalam berita atau postingan yang mereka temui.

Proses ini melibatkan kemampuan untuk mengevaluasi sumber informasi, mempertanyakan fakta-fakta yang disajikan, dan mencari bukti yang mendukung atau membantah klaim yang dibuat (Paul & Elder, 2006). Literasi kritis juga memungkinkan individu

untuk memahami bagaimana algoritma media sosial bekerja dalam menyebarkan konten, yang seringkali memperkuat pandangan atau informasi tertentu, dan bagaimana hal ini dapat memengaruhi opini publik (Giroux, 2007). Dalam hal ini, literasi kritis membantu pengguna untuk tidak hanya mengonsumsi informasi, tetapi juga untuk menjadi pembaca yang aktif yang dapat mengkritisi dan memanfaatkan informasi tersebut secara bijak. Ini sangat penting mengingat peran media sosial dalam membentuk persepsi publik terhadap isu-isu sosial, politik, dan budaya yang sedang berkembang.

Literasi kritis dalam media sosial juga sangat penting dalam menghadapi fenomena "*filter bubble*," di mana pengguna cenderung mendapatkan informasi yang sesuai dengan pandangan mereka sendiri. Dengan keterampilan literasi kritis, individu dapat memperluas perspektif mereka, mengeksplorasi berbagai sudut pandang, dan mencegah terjebak dalam lingkaran informasi yang sempit. Sebagai contoh, ketika melihat berita atau artikel di media sosial, seseorang yang terlatih dalam literasi kritis akan lebih cenderung untuk memverifikasi informasi dengan mencari sumber yang lebih kredibel atau membandingkan dengan sumber lain yang independen (Luke, 2004).

5.6.2 Literasi Kritis dalam Pendidikan dan Pekerjaan

Literasi kritis juga sangat relevan dalam konteks pendidikan dan pekerjaan, di mana kemampuan untuk berpikir secara kritis dan menganalisis informasi dengan tajam menjadi keterampilan yang sangat dihargai. Dalam pendidikan, literasi kritis membantu siswa untuk mengembangkan kemampuan analisis dan pemecahan masalah yang lebih baik. Siswa yang terampil dalam literasi kritis dapat mengevaluasi bahan bacaan, membuat argumen yang berdasar pada bukti, dan menghubungkan konsep-konsep yang berbeda untuk memecahkan masalah yang kompleks (McLaughlin & DeVogd, 2004). Literasi kritis juga membantu siswa untuk memahami hubungan antara teks yang mereka baca dengan konteks sosial, budaya, dan politik yang lebih luas, yang memungkinkan mereka untuk memperoleh wawasan yang lebih mendalam tentang dunia sekitar mereka.

Dalam dunia pekerjaan, literasi kritis sangat penting, terutama dalam era informasi yang terus berkembang pesat. Di tempat

kerja, individu yang memiliki literasi kritis dapat lebih efektif dalam menilai masalah, mengambil keputusan yang lebih baik, dan berkomunikasi dengan lebih jelas dan objektif. Literasi kritis memungkinkan pekerja untuk tidak hanya memahami instruksi atau tugas yang diberikan, tetapi juga untuk menganalisis berbagai perspektif dan informasi yang relevan dengan pekerjaan mereka. Hal ini sangat bermanfaat dalam bidang-bidang yang membutuhkan pemecahan masalah kreatif, analisis data, atau pengambilan keputusan yang kompleks (Giroux, 2007).

Literasi kritis juga penting dalam konteks perkembangan karier, di mana individu yang terampil dalam berpikir kritis lebih mampu untuk menilai peluang kerja, mengidentifikasi kelemahan dalam argumen atau kebijakan, serta mengembangkan kemampuan untuk bekerja secara kolaboratif dengan rekan-rekan dari berbagai latar belakang. Dalam pekerjaan yang melibatkan pengambilan keputusan yang cepat dan tepat, seperti di bidang kesehatan, teknologi, dan manajemen, kemampuan untuk menganalisis informasi dan mengidentifikasi solusi yang paling efektif sangat dibutuhkan (Kellner & Share, 2007).

Dalam pendidikan tinggi, literasi kritis juga berperan dalam mendorong mahasiswa untuk berpikir reflektif dan mempertanyakan asumsi yang ada. Hal ini sangat penting dalam pengembangan kemampuan untuk menghasilkan karya ilmiah atau untuk berpartisipasi dalam diskusi akademik yang mendalam. Dengan literasi kritis, mahasiswa dapat mengembangkan kemampuan untuk mengevaluasi argumen secara objektif dan mendalam, serta menghasilkan karya yang tidak hanya berbasis pada fakta tetapi juga pada analisis yang tajam (Gee, 2001). Ini berperan dalam mempersiapkan mereka untuk menjadi profesional yang tidak hanya terampil dalam bidangnya, tetapi juga mampu berpikir secara kritis dan berkontribusi pada pemecahan masalah global yang kompleks.

Aplikasi literasi kritis dalam kehidupan sehari-hari sangatlah penting, baik dalam konteks media sosial dan berita maupun dalam dunia pendidikan dan pekerjaan. Dalam media sosial, literasi kritis memungkinkan individu untuk menyaring informasi yang diterima dan menghindari hoaks atau informasi yang tidak akurat, serta memahami bagaimana media memengaruhi opini publik. Di bidang pendidikan dan pekerjaan, literasi kritis memungkinkan individu

untuk berpikir analitis, mengevaluasi informasi secara objektif, dan mengembangkan kemampuan untuk menyelesaikan masalah secara efektif. Literasi kritis merupakan keterampilan yang harus dikembangkan di berbagai aspek kehidupan untuk menciptakan masyarakat yang lebih sadar, terinformasi, dan berdaya saing di dunia global yang semakin kompleks.

5.7 Tantangan dalam Mengembangkan Literasi Kritis

5.7.1 Hambatan dalam Mengembangkan Kemampuan Literasi Kritis

Meskipun literasi kritis sangat penting untuk perkembangan individu dan masyarakat, terdapat berbagai hambatan yang menghalangi pengembangannya. Salah satu hambatan utama adalah kurangnya pendidikan yang mendukung pengembangan keterampilan berpikir kritis di tingkat dasar hingga menengah. Banyak kurikulum pendidikan yang lebih menekankan pada hafalan fakta daripada kemampuan analitis dan kritis (Giroux, 2007). Di banyak sistem pendidikan, pengajaran masih lebih berfokus pada penyampaian informasi daripada mendorong siswa untuk mempertanyakan dan mengevaluasi informasi tersebut. Hal ini dapat memperlambat pengembangan literasi kritis karena siswa tidak dilatih untuk berpikir secara reflektif dan analitis terhadap informasi yang mereka terima.

Keberadaan informasi yang sangat melimpah di era digital juga menjadi hambatan dalam mengembangkan literasi kritis. Dengan adanya akses yang mudah dan cepat ke berbagai sumber informasi, sulit bagi individu untuk menyaring dan memilih informasi yang valid dan berkualitas. Fenomena ini semakin diperburuk dengan adanya informasi yang tidak terverifikasi, hoaks, atau bahkan propaganda yang banyak beredar di media sosial (Kellner & Share, 2007). Tanpa keterampilan literasi kritis yang memadai, individu akan kesulitan untuk membedakan informasi yang benar dari yang salah, yang pada gilirannya dapat mengarah pada kesalahpahaman atau bahkan penyebaran informasi yang menyesatkan.

Faktor lainnya adalah rendahnya kesadaran masyarakat mengenai pentingnya literasi kritis itu sendiri. Banyak individu yang merasa tidak perlu untuk menganalisis atau mengevaluasi informasi secara kritis, karena mereka cenderung mempercayai apa yang mereka lihat atau baca di media (Luke, 2004). Ketidakhahaman ini

menjadi tantangan besar dalam mengembangkan literasi kritis, terutama di masyarakat yang lebih mengutamakan konsumsi informasi daripada proses refleksi dan analisis terhadap informasi tersebut. Kurangnya pemahaman tentang cara berpikir kritis atau kemampuan untuk mengenali bias dalam teks dapat membatasi pengembangan literasi kritis di masyarakat luas.

5.7.2 Solusi untuk Meningkatkan Literasi Kritis di Masyarakat

Untuk mengatasi tantangan ini, beberapa solusi dapat diterapkan untuk meningkatkan literasi kritis di masyarakat. Pertama, sistem pendidikan perlu lebih menekankan pada pengembangan keterampilan berpikir kritis sejak dini. Sebagaimana yang diajukan oleh McLaughlin dan DeVoogd (2004), penting untuk mengintegrasikan pembelajaran yang berbasis pada analisis teks, pembelajaran berbasis diskusi, dan pendekatan berbasis masalah yang melibatkan siswa dalam proses pemecahan masalah secara kolaboratif. Dengan mengajarkan siswa untuk mengkritisi berbagai informasi yang mereka terima, kita dapat membekali mereka dengan keterampilan yang dibutuhkan untuk menghadapi tantangan informasi di masa depan.

Penting juga untuk memperkenalkan literasi media sebagai bagian dari kurikulum pendidikan. Literasi media tidak hanya mengajarkan bagaimana menggunakan teknologi dengan bijak, tetapi juga memberikan keterampilan untuk menilai dan menganalisis pesan yang diterima melalui media sosial, televisi, dan berita. Sebagai contoh, menggunakan pendekatan berbasis analisis media yang kritis dapat membantu siswa untuk lebih memahami bagaimana media dapat mempengaruhi opini publik dan membentuk pandangan mereka terhadap isu-isu tertentu (Giroux, 2007). Dengan pendidikan yang lebih menyeluruh mengenai literasi media, individu akan lebih siap untuk menghadapi berbagai jenis informasi dan lebih bijak dalam memilah informasi yang mereka konsumsi.

Solusi lain yang dapat diimplementasikan adalah dengan meningkatkan kesadaran masyarakat mengenai pentingnya literasi kritis. Salah satu cara untuk mencapai hal ini adalah melalui kampanye atau program edukasi publik yang menekankan pentingnya berpikir kritis dan reflektif dalam kehidupan sehari-hari. Sebagai contoh, organisasi dan lembaga pendidikan dapat mengadakan

workshop atau seminar yang membahas cara-cara untuk mengenali hoaks, menilai kredibilitas sumber informasi, dan mengembangkan keterampilan analisis kritis terhadap teks-teks yang ada. Dengan meningkatkan kesadaran ini, masyarakat akan lebih peka terhadap bahaya dari konsumsi informasi yang tidak terverifikasi dan lebih mampu untuk menerapkan literasi kritis dalam kehidupan mereka (Kellner & Share, 2007).

Salah satu solusi yang juga dapat diterapkan adalah memperkuat literasi digital, terutama di kalangan orang dewasa dan generasi yang lebih tua yang mungkin tidak begitu familiar dengan dunia digital. Dengan semakin banyaknya sumber informasi yang tersedia secara online, mengembangkan literasi digital sangat penting agar individu dapat lebih bijak dalam menavigasi dunia maya. Sebagai contoh, pelatihan literasi digital dapat mengajarkan keterampilan dasar seperti memverifikasi kebenaran informasi, menggunakan alat pencarian dengan efektif, dan memahami bagaimana algoritma media sosial bekerja untuk menyajikan konten tertentu (Gee, 2001). Melalui pendekatan ini, masyarakat dapat dilatih untuk tidak hanya mengonsumsi informasi secara pasif, tetapi juga untuk aktif berpikir kritis terhadap informasi yang mereka terima.

Meskipun literasi kritis menghadapi berbagai tantangan dalam pengembangannya, seperti kurangnya dukungan pendidikan yang memadai, keberlimpahan informasi yang tidak terverifikasi, dan rendahnya kesadaran masyarakat, ada banyak solusi yang dapat diterapkan untuk mengatasi hambatan-hambatan tersebut. Penguatan pendidikan kritis sejak dini, pengintegrasian literasi media dalam kurikulum, serta peningkatan kesadaran dan pelatihan literasi digital adalah beberapa langkah yang dapat diambil untuk mengembangkan literasi kritis di masyarakat. Dengan keterampilan literasi kritis yang kuat, individu akan lebih mampu untuk menyaring informasi, menganalisis argumen secara objektif, dan membuat keputusan yang lebih terinformasi, yang pada gilirannya akan berkontribusi pada masyarakat yang lebih kritis, terinformasi, dan siap menghadapi tantangan informasi di dunia yang semakin kompleks ini.

5.8 Peran Guru dan Pengajar dalam Meningkatkan Literasi Kritis

5.8.1 Peran Pengajar dalam Membimbing Siswa

Guru dan pengajar memainkan peran yang sangat penting dalam meningkatkan literasi kritis di kalangan siswa. Sebagai pendidik, mereka tidak hanya bertugas untuk menyampaikan pengetahuan, tetapi juga untuk membimbing siswa dalam mengembangkan keterampilan berpikir kritis yang diperlukan untuk menganalisis, mengevaluasi, dan memanfaatkan informasi secara efektif. Literasi kritis melibatkan kemampuan untuk berpikir secara reflektif, mempertanyakan asumsi, serta menilai dan menafsirkan informasi dengan cara yang mendalam dan objektif. Pengajar perlu berperan aktif dalam menciptakan lingkungan belajar yang mendukung pengembangan kemampuan tersebut.

Guru yang efektif dalam mengajarkan literasi kritis tidak hanya berfokus pada transfer pengetahuan, tetapi juga mengajarkan siswa bagaimana cara berpikir secara kritis tentang informasi yang mereka terima. Hal ini melibatkan proses yang lebih dinamis, di mana guru mendorong siswa untuk berpikir secara terbuka dan skeptis terhadap informasi yang ada, serta mengembangkan kemampuan untuk menghubungkan pengetahuan yang telah diperoleh dengan situasi dunia nyata (Giroux, 2007). Pengajar harus mampu menciptakan ruang diskusi yang memungkinkan siswa untuk mengungkapkan pendapat mereka, mengajukan pertanyaan yang mendalam, serta mengeksplorasi berbagai perspektif dalam menjawab suatu masalah.

Dalam hal ini, pengajaran literasi kritis juga melibatkan pembelajaran berbasis masalah, di mana siswa diberikan kesempatan untuk menyelesaikan masalah yang relevan dengan kehidupan mereka, menggunakan pendekatan yang analitis dan reflektif. Melalui proses ini, siswa belajar untuk mengidentifikasi masalah, menganalisis informasi, dan merumuskan solusi yang logis dan berbasis bukti. Dengan demikian, guru memiliki tanggung jawab untuk mengarahkan dan mendukung siswa dalam mengembangkan keterampilan ini, yang pada gilirannya akan membekali mereka untuk menjadi individu yang lebih terinformasi dan kritis dalam menghadapi tantangan kehidupan (McLaughlin & DeVogd, 2004).

5.8.2 Strategi Mengajarkan Literasi Kritis di Kelas

Untuk mengajarkan literasi kritis secara efektif, guru perlu menerapkan berbagai strategi yang dapat melibatkan siswa dalam proses berpikir kritis. Salah satu strategi utama yang dapat diterapkan adalah pembelajaran berbasis diskusi. Diskusi kelas memberikan siswa kesempatan untuk berbagi pandangan mereka, mendengarkan perspektif orang lain, dan mengkritisi argumen yang ada. Dalam diskusi, siswa dapat mempelajari cara-cara menyusun argumen yang jelas dan berdasar pada bukti, serta mengembangkan kemampuan untuk mengevaluasi dan mengkritisi argumen yang diberikan oleh rekan mereka (Luke, 2004). Diskusi juga menciptakan suasana interaktif yang memungkinkan siswa untuk lebih terlibat dan memperdalam pemahaman mereka terhadap materi pelajaran.

Pendekatan lain yang efektif adalah penggunaan studi kasus, di mana siswa dihadapkan pada masalah atau situasi nyata yang memerlukan analisis kritis. Dengan mempelajari studi kasus, siswa dapat belajar bagaimana teori atau konsep yang mereka pelajari dapat diterapkan dalam situasi yang lebih kompleks dan nyata. Sebagai contoh, dalam mata pelajaran ekonomi, guru dapat menggunakan studi kasus terkait kebijakan ekonomi atau isu-isu sosial untuk mendorong siswa mengembangkan keterampilan berpikir kritis dalam menilai dan menganalisis data serta argumen yang ada (Giroux, 2007). Studi kasus juga memungkinkan siswa untuk melihat keterkaitan antara pengetahuan yang dipelajari di kelas dengan dunia nyata, yang memperkuat pemahaman mereka dan meningkatkan motivasi mereka untuk berpikir lebih kritis.

Penggunaan teknologi dalam pembelajaran dapat menjadi alat yang sangat efektif untuk meningkatkan literasi kritis siswa. Dengan akses ke berbagai sumber informasi melalui internet, guru dapat mendorong siswa untuk mencari, mengevaluasi, dan membandingkan berbagai informasi dari sumber yang berbeda. Penggunaan alat digital, seperti forum online, blog, atau media sosial, memungkinkan siswa untuk berdiskusi dan berbagi pandangan mereka dengan lebih luas, sekaligus melatih mereka untuk berpikir lebih kritis tentang informasi yang ditemukan di dunia maya (Kellner & Share, 2007). Pengajar dapat memberikan tugas yang meminta siswa untuk mencari artikel atau video tentang topik tertentu dan kemudian mengkritisi konten tersebut berdasarkan kriteria yang telah

ditetapkan, seperti kredibilitas sumber atau kesesuaian dengan bukti yang ada.

Pendekatan berbasis proyek juga dapat diterapkan untuk mengajarkan literasi kritis. Dalam model ini, siswa bekerja dalam kelompok untuk menyelesaikan proyek yang menuntut mereka untuk menganalisis informasi, membuat keputusan yang informasional, dan mengkomunikasikan hasil mereka secara jelas. Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan keterampilan literasi kritis, tetapi juga memperkuat keterampilan kolaborasi dan komunikasi yang sangat penting dalam dunia profesional. Dengan bekerja dalam kelompok, siswa belajar untuk mempertimbangkan berbagai pandangan, menghargai ide-ide yang berbeda, dan menyatukan pemikiran mereka untuk mencapai solusi yang lebih baik (McLaughlin & DeVogd, 2004).

Peran guru dalam meningkatkan literasi kritis sangatlah vital. Guru tidak hanya sebagai penyampai informasi, tetapi juga sebagai fasilitator yang dapat mendorong siswa untuk berpikir lebih kritis dan reflektif terhadap informasi yang mereka terima. Dengan menerapkan strategi yang tepat, seperti diskusi kelas, studi kasus, dan penggunaan teknologi, guru dapat menciptakan lingkungan yang mendukung pengembangan literasi kritis siswa. Literasi kritis juga dapat diperkuat melalui pendekatan berbasis proyek yang melibatkan siswa dalam proses berpikir kritis yang lebih aktif dan terlibat. Dengan demikian, guru memiliki tanggung jawab besar dalam membekali siswa dengan keterampilan yang diperlukan untuk menganalisis dan mengevaluasi informasi secara lebih mendalam, sehingga mereka dapat menjadi individu yang lebih cerdas dan terinformasi.

5.9 Evaluasi dan Penilaian Kemampuan Literasi Kritis

5.9.1 Metode Penilaian Literasi Kritis

Penilaian literasi kritis berperan penting dalam mengukur kemampuan siswa untuk menganalisis, mengevaluasi, dan menginterpretasi informasi secara kritis. Evaluasi literasi kritis lebih dari sekadar menilai pemahaman teks; ia melibatkan penilaian terhadap bagaimana siswa menghubungkan pengetahuan yang telah dipelajari dengan konteks dunia nyata, serta kemampuan mereka untuk berpikir analitis dan reflektif. Salah satu metode penilaian yang efektif dalam literasi kritis adalah penilaian berbasis proyek. Melalui

proyek ini, siswa diberikan tugas yang membutuhkan analisis mendalam, pemecahan masalah, dan penyusunan argumen berbasis bukti. Proyek-proyek ini sering kali mencakup elemen kolaboratif di mana siswa bekerja dalam kelompok untuk mengeksplorasi topik, mencari data, dan menyusun presentasi atau laporan yang mempertimbangkan berbagai sudut pandang (Giroux, 2007).

Metode lainnya adalah penggunaan rubrik penilaian yang dirancang untuk mengevaluasi keterampilan berpikir kritis secara spesifik. Rubrik ini sering kali mencakup kriteria seperti kemampuan untuk mempertanyakan asumsi dalam teks, mengevaluasi kekuatan dan kelemahan argumen, serta menilai keandalan dan relevansi bukti yang digunakan. Dengan rubrik, guru dapat memberikan umpan balik yang lebih terstruktur dan jelas mengenai aspek-aspek literasi kritis yang perlu diperbaiki oleh siswa. Penilaian berbasis rubrik juga memungkinkan penilai untuk mengevaluasi keterampilan siswa secara lebih objektif dan holistik (Kellner & Share, 2007).

Penilaian diri dan penilaian sejawat (*peer assessment*) juga merupakan metode yang efektif untuk menilai literasi kritis. Penilaian diri memungkinkan siswa untuk merefleksikan kemampuan mereka sendiri dalam menganalisis dan mengevaluasi informasi, sementara penilaian sejawat memberikan mereka kesempatan untuk memberikan umpan balik kepada rekan-rekan mereka. Metode ini membantu meningkatkan kesadaran kritis siswa terhadap kualitas argumen mereka sendiri dan memungkinkan mereka untuk belajar dari kritik konstruktif yang diberikan oleh teman sekelas mereka (Luke, 2004).

5.9.2 Alat Evaluasi yang Efektif

Untuk mengukur literasi kritis secara efektif, berbagai alat evaluasi dapat digunakan, mulai dari tes tertulis hingga teknologi digital yang mendukung pembelajaran berbasis media. Salah satu alat evaluasi yang efektif adalah tes analisis teks, di mana siswa diberikan teks untuk dianalisis dan diminta untuk mengidentifikasi dan mengevaluasi elemen-elemen tertentu, seperti argumen, bukti, dan teknik retorika yang digunakan. Tes ini memungkinkan guru untuk menilai sejauh mana siswa dapat menerapkan keterampilan membaca kritis mereka untuk menilai kualitas informasi yang diberikan. Tes analisis teks juga memberikan kesempatan bagi siswa untuk

memperlihatkan kemampuan mereka dalam merinci struktur dan isi teks, serta kemampuan untuk menghubungkan informasi dalam konteks yang lebih luas (McLaughlin & DeVoogd, 2004).

Alat evaluasi lainnya yang cukup efektif adalah portofolio. Portofolio memungkinkan siswa untuk menyimpan karya-karya mereka sepanjang proses pembelajaran, termasuk esai, proyek, dan refleksi kritis yang mereka buat. Dengan menggunakan portofolio, guru dapat melacak perkembangan literasi kritis siswa dari waktu ke waktu, melihat bagaimana keterampilan mereka berkembang, serta memberikan umpan balik yang lebih mendalam mengenai kekuatan dan area yang perlu ditingkatkan. Portofolio juga memberikan siswa kesempatan untuk merefleksikan proses berpikir mereka dan melihat seberapa jauh mereka telah berkembang dalam berpikir kritis dan analitis (Paul & Elder, 2006).

Teknologi digital juga telah membuka peluang baru dalam penilaian literasi kritis. Misalnya, alat evaluasi berbasis web, seperti blog atau forum diskusi online, dapat digunakan untuk menilai keterampilan berpikir kritis siswa dalam konteks yang lebih interaktif dan kolaboratif. Di sini, siswa dapat diukur kemampuannya dalam menyusun argumen yang logis dan berbasis bukti, serta kemampuan mereka untuk merespons dan mengkritisi argumen yang diajukan oleh rekan-rekan mereka. Penggunaan alat ini dapat memberikan pengalaman yang lebih autentik bagi siswa dalam menerapkan keterampilan literasi kritis mereka dalam kehidupan sehari-hari (Kellner & Share, 2007).

5.9.3 Pentingnya Umpan Balik dalam Penilaian Literasi Kritis

Umpan balik yang diberikan dalam penilaian literasi kritis sangat penting untuk perkembangan siswa. Dengan umpan balik yang konstruktif, siswa dapat lebih memahami kekuatan dan kelemahan dalam cara mereka berpikir kritis dan analitis. Umpan balik ini tidak hanya membantu siswa dalam memperbaiki karya mereka, tetapi juga mendorong mereka untuk lebih reflektif terhadap proses berpikir mereka sendiri (Giroux, 2007). Sebagai contoh, ketika seorang siswa diberi umpan balik yang menunjukkan bagaimana mereka dapat memperbaiki argumen atau bagaimana mereka dapat lebih mendalam dalam menganalisis sumber informasi, mereka akan lebih termotivasi untuk mengasah keterampilan mereka lebih lanjut.

Umpan balik dapat diberikan dalam berbagai bentuk, baik secara lisan maupun tertulis. Feedback lisan, seperti diskusi langsung dengan siswa, dapat memberikan kesempatan bagi guru untuk menjelaskan poin-poin tertentu dan memberikan klarifikasi mengenai aspek-aspek yang perlu diperbaiki. Umpan balik tertulis, seperti komentar pada esai atau laporan, memberikan siswa kesempatan untuk membaca dan merenungkan masukan yang diberikan sebelum melakukan revisi. Keduanya sangat penting dalam mendukung pengembangan literasi kritis siswa, karena memungkinkan mereka untuk memperoleh perspektif baru dan memperbaiki cara berpikir mereka (Paul & Elder, 2006).

Evaluasi dan penilaian literasi kritis merupakan bagian penting dalam mengembangkan keterampilan berpikir kritis siswa. Metode penilaian yang efektif, seperti penilaian berbasis proyek, tes analisis teks, dan penggunaan rubrik, dapat membantu mengukur sejauh mana siswa menguasai keterampilan ini. Alat evaluasi seperti portofolio dan teknologi digital juga memungkinkan guru untuk menilai perkembangan literasi kritis siswa dari waktu ke waktu dan memberikan umpan balik yang berguna untuk perbaikan lebih lanjut. Dengan umpan balik yang konstruktif, siswa dapat lebih memahami dan memperbaiki keterampilan berpikir kritis mereka, yang pada gilirannya akan meningkatkan kemampuan mereka dalam menghadapi tantangan informasi di dunia yang semakin kompleks.

DAFTAR PUSTAKA

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gee, J. P. (2001). Literacy, discourse, and linguistics: Introduction. *Journal of Education*, 171(1), 5-17.
- Giroux, H. A. (2007). *Youth in a suspect society: Democracy or disposability?* Palgrave Macmillan.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. New York: International Publishers.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. *Harvard Educational Review*, 77(1), 47-65.
- Luke, A. (2004). Two decades of critical literacy: A review of the research. *Review of Educational Research*, 74(3), 413-439.
- McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004). Critical literacy: Enhancing students' comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58(3), 220-229.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson/Prentice Hall.

BAB 6

PENDEKATAN DEFERENSIASI DAN INKLUSI

Oleh Dwi Desi Fajarsari

6.1 Pendahuluan

Keberagaman kemampuan, gaya belajar, dan latar belakang peserta didik menjadi tantangan utama dalam dunia pendidikan, khususnya dalam pembelajaran membaca. Dalam menghadapi tantangan tersebut, pendekatan pembelajaran yang mampu menyesuaikan dengan perbedaan individu menjadi sangat penting. Diferensiasi pembelajaran merupakan konsep yang menekankan penyesuaian materi, metode, dan evaluasi agar dapat memenuhi kebutuhan unik setiap peserta didik.

Menurut Tomlinson (2014), *“Differentiation means tailoring instruction to meet individual needs. Whether teachers differentiate content, process, products, or the learning environment, the use of ongoing assessment and flexible grouping makes this a successful approach to instruction”* (hlm. 2). Pemikiran ini menggarisbawahi bahwa diferensiasi bukan hanya variasi teknik mengajar, tetapi suatu kerangka kerja yang responsif terhadap keberagaman peserta didik.

Selain diferensiasi, prinsip inklusi pendidikan yang diusung oleh UNESCO memberikan landasan penting dalam upaya menciptakan sistem pendidikan yang adil dan merata. Dalam dokumen *The Salamanca Statement*, UNESCO menyatakan bahwa *“Inclusive education means all children have the right to education, and that the education system must be able to meet the needs of all children”* (UNESCO, 1994, hlm. xii). Pernyataan ini menegaskan bahwa pendidikan inklusif harus dapat mengakomodasi keberagaman dan memberikan kesempatan belajar yang setara bagi semua peserta didik.

Selain dua pemikiran tersebut, artikel ini juga akan mengintegrasikan perspektif konseptual dari beberapa tokoh penting seperti Paulo Freire yang menekankan pada pendidikan sebagai proses pembebasan dan dialogis; Yuval Noah Harari yang

memberikan pandangan kritis terhadap evolusi literasi dalam konteks masyarakat informasi; Dean Burnett yang menyoroti hubungan antara neuropsikologi dan proses belajar; Stuart Hall yang mengaitkan budaya dan identitas dalam pembelajaran; serta James Paul Gee yang menekankan pada literasi sebagai praktik sosial dan kultural. Integrasi pemikiran ini bertujuan memperkaya kajian konseptual mengenai diferensiasi dan inklusi dalam pembelajaran membaca, sehingga memberikan pemahaman yang lebih komprehensif dan multidimensional.

Dengan demikian, konsep diferensiasi yang dikembangkan oleh Tomlinson dapat dipandang sebagai salah satu strategi konseptual yang mendukung prinsip inklusi UNESCO dalam konteks pembelajaran membaca. Pendekatan ini menempatkan kebutuhan individual peserta didik sebagai pusat perhatian dalam proses pembelajaran, sehingga memfasilitasi terciptanya lingkungan belajar yang inklusif dan efektif.

6.2 Hakikat Pendekatan Deferensiasi dan Inklusi

Pendidikan modern tidak lagi cukup jika hanya berorientasi pada pencapaian akademik semata. Tantangan utama saat ini adalah bagaimana menciptakan proses pembelajaran yang mampu mengakomodasi keragaman kebutuhan, latar belakang, dan potensi peserta didik secara adil dan bermakna. Dalam konteks ini, pendekatan diferensiasi dan inklusi menjadi dua pilar utama yang saling melengkapi dalam mewujudkan pembelajaran yang efektif, khususnya dalam pengembangan kemampuan membaca. Pembelajaran membaca tidak hanya memerlukan penguasaan keterampilan teknis dalam mengenali dan memahami teks, tetapi juga harus mampu menjangkau sisi sosial, kultural, dan kognitif dari peserta didik yang beragam.

Pendekatan diferensiasi secara sistematis dikembangkan oleh Carol Ann Tomlinson yang mendefinisikannya sebagai penyesuaian dalam proses belajar untuk memenuhi kebutuhan individual siswa melalui modifikasi konten, proses, produk, dan lingkungan belajar (Tomlinson, 2014). Menurutnya, “differentiation means tailoring instruction to meet individual needs” (hlm. 2). Dalam konteks pembelajaran membaca, prinsip ini dapat diwujudkan melalui penyediaan teks yang beragam tingkat kesulitannya, strategi

pembelajaran yang bervariasi seperti diskusi kelompok, membaca berpasangan, atau pemetaan konsep, serta evaluasi yang disesuaikan dengan kekuatan dan cara belajar siswa. Diferensiasi mengakui bahwa setiap anak belajar dengan cara yang berbeda, dan perbedaan ini bukan hambatan, tetapi justru potensi yang harus dimaksimalkan melalui pendekatan yang adaptif.

Sementara itu, prinsip pendidikan inklusif yang dikembangkan oleh UNESCO menekankan pentingnya memberikan kesempatan belajar yang setara bagi semua peserta didik, tanpa diskriminasi. Dalam *The Salamanca Statement*, UNESCO (1994) menegaskan bahwa, “*inclusive education means all children have the right to education, and that the education system must be able to meet the needs of all children*” (hlm. xii). Dalam praktiknya, pendidikan inklusif menuntut adanya penyediaan materi dan metode yang dapat diakses oleh semua siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus, seperti disleksia, gangguan penglihatan, atau hambatan pendengaran. Hal ini mencakup penggunaan buku audio, teks digital yang dapat disesuaikan ukurannya, maupun teknologi bantu lainnya. Selain itu, pendekatan inklusif juga mencakup sensitivitas terhadap latar belakang sosial dan budaya siswa agar pembelajaran terasa relevan dan menghargai identitas mereka.

Pemikiran Paulo Freire turut memperkaya pendekatan ini melalui pandangannya tentang pendidikan sebagai proses kritis dan dialogis. Freire menolak model pendidikan tradisional yang bersifat satu arah dan menempatkan siswa sebagai objek pasif dari proses transfer pengetahuan. Dalam konteks literasi, ia memandang membaca sebagai tindakan politik yang harus membangkitkan kesadaran kritis. “*Reading the word is not preceded by reading the world,*” tulisnya (Freire & Macedo, 1987, hlm. 35), menekankan bahwa pembacaan teks harus disertai dengan pemahaman terhadap konteks sosial di mana teks itu hadir. Oleh karena itu, pembelajaran membaca yang berdiferensiasi dan inklusif juga harus bersifat reflektif dan membebaskan—mendorong siswa untuk menghubungkan teks dengan pengalaman hidup mereka serta mengembangkan pemikiran kritis melalui dialog.

Lebih lanjut, pendekatan inklusif juga tidak bisa dilepaskan dari isu identitas dan representasi budaya. Stuart Hall (1997) menekankan bahwa identitas bersifat konstruktif, dibentuk oleh

konteks sosial dan budaya yang terus berubah. Oleh sebab itu, materi bacaan yang digunakan dalam pembelajaran sebaiknya mencerminkan keberagaman latar belakang peserta didik. Hal ini akan mendorong keterlibatan emosional siswa, memperkuat rasa dihargai, dan menciptakan ruang belajar yang merayakan perbedaan. Dalam kelas yang heterogen, keberagaman materi bukan hanya strategi pedagogis, tetapi juga bentuk pengakuan terhadap eksistensi dan martabat semua siswa.

Pandangan James Paul Gee juga memperkuat urgensi pendekatan kontekstual dalam pembelajaran membaca. Gee (2001) menyatakan bahwa literasi adalah praktik sosial yang tidak dapat dilepaskan dari komunitas dan konteks kulturalnya. Ia memperkenalkan konsep “Discourses” untuk menjelaskan bahwa setiap individu memiliki pengalaman literasi yang beragam, bergantung pada konteks sosial tempat ia berada. Oleh karena itu, strategi membaca yang efektif harus memungkinkan siswa menggunakan literasi mereka dalam situasi nyata, bukan semata-mata memahami teks secara akademik. Pendekatan diferensiasi mendukung hal ini dengan memberikan keleluasaan kepada siswa untuk memilih cara belajar dan jenis bacaan yang sesuai dengan identitas serta pengalaman mereka.

Di sisi lain, perkembangan dunia digital menuntut pembaruan dalam pendekatan literasi. Yuval Noah Harari (2018) dalam *21 Lessons for the 21st Century* menegaskan bahwa tantangan abad ke-21 bukan kekurangan informasi, melainkan justru kelebihan informasi. Di sinilah pentingnya kemampuan membaca kritis untuk menilai, membedakan, dan mengevaluasi informasi secara objektif. Dalam pembelajaran membaca, strategi diferensiasi dapat digunakan untuk mengakomodasi perkembangan literasi digital dengan memberikan ruang bagi eksplorasi sumber-sumber digital, proyek berbasis web, dan latihan-latihan mengevaluasi keabsahan informasi di internet. Literasi kritis menjadi komponen esensial dalam menyongsong masa depan yang dipenuhi disinformasi dan kompleksitas data.

Terakhir, Dean Burnett (2017) melalui pendekatan neuropsikologinya menekankan pentingnya memahami bagaimana otak bekerja dalam proses belajar membaca. Ia menyoroti perbedaan cara otak memproses informasi, yang menjadi landasan bagi perlunya

adaptasi dalam strategi belajar. Pendekatan multisensori—yang melibatkan visual, auditori, dan kinestetik—dapat meningkatkan keterlibatan dan retensi informasi, terutama bagi siswa dengan hambatan belajar seperti disleksia. Strategi ini sejalan dengan prinsip inklusi dan diferensiasi karena memberikan kesempatan yang lebih luas bagi setiap siswa untuk mengakses dan memahami materi sesuai dengan kekuatan kognitifnya masing-masing.

Dengan demikian, pendekatan diferensiasi dan inklusi dalam pembelajaran membaca tidak hanya menawarkan strategi pedagogis yang efektif, tetapi juga menjadi manifestasi dari nilai-nilai keadilan, kebebasan, dan penghargaan terhadap keragaman manusia. Integrasi teori-teori dari Tomlinson, UNESCO, Freire, Hall, Gee, Harari, dan Burnett membentuk fondasi konseptual yang kokoh untuk mendesain pembelajaran membaca yang tidak hanya teknis, tetapi juga kontekstual, kritis, dan berpusat pada kemanusiaan peserta didik.

6.3 Pendekatan Diferensiasi dan Inklusi sebagai Strategi Pembelajaran Membaca

Strategi belajar membaca yang tepat dalam konteks diferensiasi dan inklusi adalah strategi yang fleksibel, responsif terhadap kebutuhan individual, menghargai keberagaman budaya dan sosial, serta mengembangkan kemampuan kritis dan literasi digital. Pendekatan ini tidak hanya fokus pada kemampuan teknis membaca, tapi juga pada pemahaman kritis dan relevansi sosial yang mendalam.

Strategi pembelajaran membaca yang efektif harus mampu mengakomodasi keberagaman karakteristik peserta didik, baik dari segi kemampuan, gaya belajar, latar belakang budaya, maupun kebutuhan khusus. Konsep diferensiasi yang dikembangkan oleh Tomlinson (2014) menjadi landasan utama dalam upaya tersebut. Diferensiasi mengajak pendidik untuk melakukan penyesuaian dalam empat aspek utama pembelajaran: konten, proses, produk, dan lingkungan belajar. Penyesuaian ini didasarkan pada penilaian berkelanjutan terhadap kebutuhan dan perkembangan siswa, sehingga pembelajaran membaca tidak bersifat seragam melainkan responsif terhadap keunikan tiap individu. Sebagai contoh, dalam pembelajaran membaca, guru dapat memberikan bahan bacaan yang beragam tingkat kesulitannya, menggunakan berbagai metode pembelajaran seperti membaca berpasangan, diskusi kelompok kecil, maupun

pembelajaran berbasis proyek. Selain itu, evaluasi pun dibuat variatif, tidak hanya melalui tes tertulis, tetapi juga melalui presentasi atau karya kreatif. Pendekatan ini memungkinkan siswa dengan berbagai latar belakang dan kemampuan untuk tetap terlibat aktif dan merasakan keberhasilan dalam proses pembelajaran.

Prinsip inklusi yang digaungkan oleh UNESCO (1994) semakin memperkuat pentingnya pembelajaran yang ramah keberagaman. UNESCO menegaskan bahwa pendidikan inklusif harus memastikan setiap anak, tanpa terkecuali, memperoleh akses dan kesempatan belajar yang setara. Dalam konteks pembelajaran membaca, hal ini berarti penyediaan materi dan metode yang dapat diakses oleh semua siswa, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan khusus seperti disleksia, keterbatasan penglihatan, atau gangguan pendengaran. Contohnya adalah penggunaan media pembelajaran alternatif seperti teks braille, audio buku, dan teknologi bantu lainnya. Selain itu, pelatihan guru menjadi faktor kunci agar mereka mampu mengidentifikasi dan menangani kebutuhan belajar yang beragam. Lingkungan belajar yang inklusif tidak hanya bersifat fisik, tetapi juga psikologis dan sosial, menciptakan rasa diterima dan dihargai bagi seluruh peserta didik.

Pemikiran Paulo Freire (1970) tentang pendidikan sebagai proses dialogis dan pembebasan menambah dimensi penting dalam pembelajaran membaca. Menurut Freire, membaca bukan sekadar kemampuan mekanik mengenali kata, tetapi sebuah proses yang membangkitkan kesadaran kritis terhadap realitas sosial. Pembelajaran membaca harus bersifat reflektif dan kritis, dimana siswa diajak untuk mendiskusikan dan menganalisis isi bacaan dengan mengaitkannya pada pengalaman hidup dan konteks sosial mereka. Dengan demikian, membaca menjadi alat untuk memberdayakan siswa agar tidak hanya menjadi konsumen informasi, tetapi juga agen perubahan sosial. Pendekatan ini sangat relevan dalam menciptakan pendidikan yang inklusif dan demokratis.

Konsep budaya dan identitas yang diusung oleh Stuart Hall (1997) memberikan perspektif bahwa materi bacaan harus relevan dan kontekstual dengan identitas budaya peserta didik. Penggunaan teks yang mencerminkan keberagaman budaya siswa akan meningkatkan rasa keterlibatan dan penghargaan terhadap keberagaman itu sendiri. Hal ini memungkinkan pembelajaran

membaca tidak hanya menjadi aktivitas kognitif, tetapi juga menjadi proses pembentukan identitas dan pemahaman lintas budaya. James Paul Gee (2001) memperluas pandangan ini dengan menekankan bahwa literasi merupakan praktik sosial dan kultural. Pembelajaran membaca yang efektif harus mengintegrasikan konteks sosial yang bermakna bagi siswa, misalnya melalui diskusi kelompok, kegiatan komunitas, atau proyek-proyek yang menghubungkan teks dengan kehidupan nyata peserta didik. Pendekatan ini memperkuat pembelajaran yang inklusif karena menghargai konteks sosial dan kultural siswa sebagai sumber pembelajaran.

Dalam era informasi yang penuh dengan data dan konten digital, Yuval Noah Harari (2018) menggarisbawahi pentingnya literasi digital dan kemampuan berpikir kritis. Pembelajaran membaca saat ini tidak bisa hanya terpaku pada teks cetak, melainkan juga harus mengajarkan siswa untuk mengevaluasi sumber informasi, mengenali bias, serta memahami konteks digital. Keterampilan ini sangat krusial agar siswa mampu mengelola informasi secara efektif dan kritis, serta berpartisipasi secara aktif dalam masyarakat informasi. Dengan demikian, strategi pembelajaran membaca yang inklusif juga harus memperhatikan pengembangan literasi digital sebagai bagian integral.

Terakhir, pendekatan neuropsikologi yang diuraikan Dean Burnett (2017) memberikan pemahaman penting tentang cara kerja otak dalam proses belajar membaca. Menyesuaikan strategi pembelajaran dengan mekanisme otak dapat meningkatkan efektivitas belajar, terutama bagi siswa dengan kebutuhan khusus atau kesulitan belajar. Strategi multisensori yang melibatkan visual, audio, dan gerakan, serta teknik chunking (memecah informasi menjadi bagian kecil) dapat membantu memperkuat daya ingat dan pemahaman. Pendekatan ini juga menekankan pentingnya pengulangan dan latihan yang berkelanjutan dalam membangun keterampilan membaca.

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa strategi belajar membaca yang tepat dalam kerangka diferensiasi dan inklusi adalah strategi yang bersifat fleksibel, responsif terhadap kebutuhan individual, dan menghargai keberagaman sosial serta kultural peserta didik. Pendekatan ini juga harus mampu mengembangkan kemampuan literasi kritis dan digital, serta mempertimbangkan aspek

neuropsikologis dalam pembelajaran. Integrasi berbagai perspektif dari Tomlinson, UNESCO, Freire, Hall, Gee, Harari, dan Burnett ini menghasilkan sebuah kerangka pembelajaran membaca yang komprehensif dan holistik, yang tidak hanya meningkatkan kemampuan teknis membaca, tetapi juga membangun kesadaran sosial, identitas budaya, serta kemampuan berpikir kritis yang diperlukan di era modern. Dengan demikian, pembelajaran membaca yang menerapkan diferensiasi dan inklusi secara konseptual dapat memperkuat keadilan dan efektivitas pendidikan literasi di tengah keberagaman peserta didik.

6.4 Implikasi Konseptual dan Rekomendasi Praktis

Berdasarkan uraian konseptual dan diskusi sebelumnya, pembelajaran membaca yang mengintegrasikan pendekatan diferensiasi dan inklusi memerlukan langkah-langkah strategis agar dapat diterapkan secara efektif dalam konteks pendidikan yang nyata. Berikut ini adalah beberapa rekomendasi praktis yang dapat dijadikan acuan oleh guru, pengembang kurikulum, dan pemangku kebijakan pendidikan.

Pertama, guru perlu melakukan pemetaan awal terhadap profil belajar siswa, baik dari aspek kemampuan membaca, minat, latar belakang budaya, hingga kondisi sosial dan psikologis mereka. Hal ini dapat dilakukan melalui asesmen diagnostik, observasi, maupun refleksi diri siswa. Data ini akan menjadi dasar bagi guru untuk merancang diferensiasi dalam aspek konten, proses, maupun produk pembelajaran membaca.

Kedua, penggunaan bahan ajar yang variatif dan representatif secara budaya perlu menjadi perhatian utama. Teks bacaan yang digunakan hendaknya mencerminkan keberagaman pengalaman hidup siswa, termasuk dari latar belakang minoritas atau kelompok marjinal. Hal ini sejalan dengan pandangan Stuart Hall dan James Paul Gee bahwa identitas dan literasi adalah konstruksi sosial yang harus diakomodasi dalam pembelajaran.

Ketiga, strategi pembelajaran berbasis dialog dan refleksi kritis perlu ditumbuhkan dalam kelas. Mengacu pada gagasan Paulo Freire, pembelajaran membaca hendaknya tidak hanya berorientasi pada keterampilan mekanistik, tetapi juga pada kemampuan siswa dalam memahami realitas sosial di balik teks. Diskusi terbuka,

pertanyaan pemantik kritis, dan pembelajaran berbasis proyek dapat menjadi pendekatan yang relevan.

Keempat, penggunaan teknologi dan media pembelajaran yang adaptif perlu dikembangkan, khususnya untuk mendukung peserta didik dengan hambatan belajar. Misalnya, penggunaan teks digital yang dapat disesuaikan tampilannya, buku audio, atau perangkat lunak pembaca layar. Pendekatan ini juga dapat memperkuat literasi digital siswa, seperti disarankan oleh Harari, agar mereka mampu bernavigasi dalam dunia informasi yang kompleks dan berisiko hoaks.

Kelima, pendidik perlu memahami dasar-dasar neuropsikologi belajar, sebagaimana dijelaskan oleh Dean Burnett. Dengan pemahaman ini, guru dapat merancang pembelajaran yang ramah otak (brain-friendly), misalnya melalui pendekatan multisensori, teknik chunking, dan penguatan positif. Hal ini mendukung terciptanya lingkungan belajar yang nyaman, memotivasi, dan dapat meningkatkan retensi informasi.

Keenam, penguatan kapasitas guru menjadi kunci keberhasilan penerapan pendekatan ini. Diperlukan pelatihan berkelanjutan bagi guru tentang strategi diferensiasi, desain pembelajaran inklusif, dan literasi kritis. Tidak kalah penting adalah pembentukan komunitas belajar guru (teacher learning community) sebagai ruang refleksi, berbagi praktik baik, dan kolaborasi dalam pengembangan pembelajaran.

Terakhir, pada tingkat sistemik, kurikulum nasional maupun lokal perlu memberi ruang fleksibilitas agar guru dapat menerapkan prinsip diferensiasi dan inklusi tanpa terbebani oleh standar yang terlalu seragam atau kaku. Fleksibilitas ini memungkinkan guru berinovasi dalam mengembangkan metode dan evaluasi yang sesuai dengan konteks peserta didik di kelas mereka.

Melalui langkah-langkah tersebut, pendekatan diferensiasi dan inklusi tidak hanya menjadi konsep abstrak dalam wacana pendidikan, tetapi benar-benar hadir dalam praktik pembelajaran membaca yang transformatif dan memberdayakan.

Tabel 6.1. Implikasi Konseptual dan Rekomendasi Praktis

Aspek Pembelajaran	Contoh Strategi Diferensiasi	Prinsip Inklusif yang Diakomodasi
Konten	Menyediakan teks dengan berbagai tingkat kesulitan (misalnya bacaan dengan visual, audio, atau teks panjang/pendek)	Akses setara untuk siswa dengan kemampuan dan kebutuhan berbeda
Proses	Kelompok belajar fleksibel, diskusi interaktif, pemetaan konsep, refleksi kritis	Memberi ruang partisipasi aktif dari semua latar belakang budaya dan kemampuan
Produk	Siswa dapat memilih bentuk tugas akhir: poster, ringkasan lisan, podcast, atau esai tertulis	Menghargai ekspresi dan gaya belajar individual
Lingkungan Belajar	Penataan ruang yang nyaman, tersedia bantuan visual/audio, teknologi bantu	Menciptakan lingkungan yang ramah bagi siswa dengan hambatan sensorik atau neurodivergen
Evaluasi	Penilaian formatif berbasis portofolio dan umpan balik kualitatif	Mencegah diskriminasi dalam penilaian
Konteks Materi	Teks yang merepresentasikan isu lokal, budaya siswa, dan konteks sosial	Menumbuhkan rasa memiliki dan relevansi sosial
Digital Literasi	Tugas eksplorasi informasi daring, analisis hoaks, refleksi media	Membekali siswa menghadapi era informasi berlebih

Penjabaran mengenai implikasi konseptual dan rekomendasi praktis ini menjadi sangat penting sebagai jembatan antara teori dan praktik dalam dunia pendidikan. Meskipun pendekatan diferensiasi dan inklusi telah banyak dikaji dari sisi konseptual, tanpa langkah-langkah strategis yang jelas dan aplikatif, konsep-konsep tersebut berisiko hanya menjadi wacana tanpa dampak nyata di lapangan. Dengan menghadirkan rekomendasi yang konkret, artikel ini berupaya memberikan panduan bagi para pendidik, pengembang kurikulum, dan pemangku kebijakan agar dapat mengimplementasikan pendekatan tersebut secara efektif dalam pembelajaran membaca. Hal ini tidak hanya memperkuat pemahaman teoretis, tetapi juga mendorong perubahan nyata yang mampu menjawab tantangan keragaman peserta didik secara menyeluruh dan berkelanjutan.

6.5 Simpulan

Pembelajaran membaca yang berbasis pendekatan diferensiasi dan inklusi tidak hanya menjawab kebutuhan pedagogis dalam menghadapi keragaman peserta didik, tetapi juga merefleksikan komitmen terhadap nilai-nilai keadilan, kesetaraan, dan pemberdayaan dalam pendidikan. Pendekatan diferensiasi, sebagaimana dikemukakan oleh Tomlinson, memberi ruang bagi siswa untuk belajar sesuai dengan gaya, minat, dan kebutuhan individual mereka. Sementara itu, prinsip inklusi sebagaimana ditegaskan oleh UNESCO, menuntut sistem pendidikan yang terbuka dan responsif terhadap semua latar belakang dan kondisi siswa, termasuk mereka yang memiliki hambatan belajar atau berasal dari kelompok rentan.

Pemikiran Freire menambahkan dimensi kesadaran kritis dalam pembelajaran membaca, menempatkan kegiatan membaca bukan sekadar sebagai proses kognitif, melainkan sebagai proses reflektif terhadap realitas sosial. Perspektif Stuart Hall dan James Paul Gee memperkuat urgensi penyusunan materi bacaan yang berakar pada pengalaman hidup dan identitas kultural peserta didik, sementara Harari dan Burnett memperluas cakrawala pembelajaran ke ranah literasi digital dan pendekatan neurokognitif yang adaptif. Dengan integrasi gagasan-gagasan tersebut, pembelajaran membaca

tidak hanya menjadi sarana pencapaian akademik, tetapi juga menjadi ruang pertumbuhan personal, sosial, dan intelektual siswa.

Oleh karena itu, strategi pembelajaran membaca harus dirancang secara holistik: membedakan tanpa mendiskriminasi, mengakui tanpa mengisolasi, serta mendorong refleksi tanpa memaksakan homogenitas. Implementasi pendekatan ini menuntut transformasi pada berbagai level — mulai dari desain kurikulum, pelatihan guru, pemilihan materi ajar, hingga evaluasi yang menghargai proses dan keberagaman cara belajar. Jika dilaksanakan secara konsisten, pendekatan diferensiasi dan inklusi dalam pembelajaran membaca berpotensi membentuk generasi pembelajar yang tidak hanya cakap secara literasi, tetapi juga kritis, inklusif, dan berdaya secara sosial.

DAFTAR PUSTAKA

- Burnett, D. (2017) *The Idiot Brain: What Your Head is Really Up To*. Guardian Faber Publishing.
- Freire, P. and Macedo, D. (1987) *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge & Kegan Paul.
- Gee, J.P. (2001) *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Routledge.
- Hall, S. (1997) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Publications.
- Harari, Y.N. (2018) *21 Lessons for the 21st Century*. Spiegel & Grau.
- Hameed, M., Dilshad, M. and Rasool, T. (2024) 'Use of Differentiated Instruction at Special Education Schools: Teachers' Perspective', *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 12(2). Available at: <https://doi.org/10.52131/pjhss.2024.v12i2.2401>
- Lestari, F., Alim, J.A. and Noviyanti, M. (2024) 'Implementation of Differentiated Learning to Enhance Elementary School Students' Mathematical Critical and Creative Thinking Skills', *International Journal of Elementary Education*, 8(1), pp. 178–187. Available at: <https://doi.org/10.23887/ijee.v8i1.64295>
- Ranbir (2025) 'Inclusive Education Practices for Students with Diverse Needs', *Innovative Research Thoughts*. Available at: <https://doi.org/10.36676/irt.v10.i1.1405>
- Sholeh, M. (2025) 'Penerapan Differentiated Instruction dalam Meningkatkan Hasil Belajar Peserta Didik di Kelas Inklusif', *Kreativasi: Journal of Community Empowerment*, 3(3). Available at: <https://doi.org/10.33369/kreativasi.v3i3.36660>
- Tomlinson, C.A. (2014) *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. 2nd edn. ASCD.
- UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

BAB 7

INTEGRASI KONTEKS

KURIKULUM DAN TEKNOLOGI

Oleh Vina Nur Indah Sari

7.1 Konsep Dasar Kurikulum

Kurikulum merupakan sekumpulan rencana dan pengaturan mengenai tujuan, konten, dan materi pelajaran serta metode yang diterapkan sebagai panduan dalam proses pembelajaran. Kurikulum selalu mengalami perkembangan dari pendekatan yang berbasis konten, kompetensi, hingga kurikulum merdeka dengan pembelajaran mendalam.

7.1.1 Definisi dan Perkembangan Kurikulum

Secara etimologis, kata kurikulum berasal dari bahasa Latin *currere* yang berarti “jalur atau lintasan yang harus ditempuh”. Dalam konteks pendidikan, kurikulum diartikan sebagai seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi, bahan ajar, serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan pembelajaran.

Menurut UU No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional bahwa kurikulum merupakan seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi, dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu. Sementara menurut Tyler (1949) kurikulum adalah semua pengalaman belajar yang direncanakan dan diarahkan oleh sekolah untuk membantu siswa mencapai tujuan pendidikan. Selain itu, Ornstein & Hunkins (2014) menyatakan bahwa kurikulum mencakup rencana tertulis, pengalaman belajar, serta hasil belajar yang diorganisasikan oleh sekolah.

Berdasarkan beberapa definisi tersebut, dapat disintesis bahwa kurikulum dapat dipahami dalam tiga dimensi yaitu kurikulum sebagai rencana bahwa kurikulum berupa dokumen tertulis berisi tujuan, isi, metode, dan evaluasi. Selain itu, kurikulum sebagai pengalaman yaitu segala kegiatan yang dialami peserta didik dalam

proses belajar. Kurikulum sebagai hasil meliputi perubahan perilaku, keterampilan, dan kompetensi peserta didik setelah melalui pembelajaran.

Kurikulum di Indonesia terus mengalami perubahan seiring dinamika sosial, politik, ekonomi, dan perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi. Kurikulum telah mengalami perubahan sebanyak sebelas kali perubahan. Berikut ini penjabarannya.

1. Kurikulum 1947 (*Rentjana Pelajaran 1947*)

Kurikulum 1947 merupakan kurikulum pertama pasca kemerdekaan. Kurikulum ini menekankan pendidikan watak dan kesadaran bernegara. Materi pelajaran dalam kurikulum ini masih sederhana dan berorientasi pada kebutuhan dasar rakyat.

2. Kurikulum 1952 (*Rentjana Pelajaran Terurai*)

Kurikulum mengalami perbaikan pada tahun 1952 sehingga dikenal menjadi kurikulum 1952. Kurikulum ini lebih terstruktur dan detail. Setiap mata pelajaran dalam kurikulum ini dihubungkan dengan kehidupan sehari-hari.

3. Kurikulum 1964 (*Rentjana Pendidikan 1964*)

Kurikulum di Indonesia mengalami penyempurnaan untuk kedua kalinya. Kurikulum ini dikenal menjadi Kurikulum 1964. Kurikulum ini dikenal dengan *Pancawardhana* (Pengembangan moral, kecerdasan, emosional/artistik, keterampilan, dan jasmani). Kurikulum ini fokus pada penanaman jiwa pembangunan.

4. Kurikulum 1968

Kurikulum 1968 merupakan kurikulum yang digunakan pada masa orde baru. Kurikulum ini menggantikan Kurikulum 1964, menekankan pembentukan manusia Pancasila. Kurikulum ini lebih sederhana dan mengikuti arah Orde Baru.

5. Kurikulum 1975

Kurikulum 1975 menggunakan sistem tujuan instruksional. Setiap kegiatan belajar dalam kurikulum ini dirinci dengan indikator yang jelas. Kurikulum ini banyak mendapat kontra dari para pendidik karena pada kurikulum ini menekankan pendekatan yang sangat administratif. Pendidik disibukkan dengan laporan rencana dan pencapaian dalam proses pembelajaran.

6. Kurikulum 1984

Kurikulum 1984 merupakan penyempurnaan dari kurikulum 1975 yang dikenal dengan kurikulum *CBSA* (Cara Belajar Siswa Aktif). Kurikulum ini menekankan keaktifan siswa dalam proses belajar. Namun dalam praktiknya banyak disalahartikan. Kurikulum ini meminta siswa sebagai pusatnya dan guru bersifat pasif. Sehingga hal ini menimbulkan ketidakkondusifan dalam kegiatan belajar mengajar di kelas.

7. Kurikulum 1994

Kurikulum 1994 merupakan penggabungan antara unsur kurikulum 1975 dan kurikulum 1984. Beban belajar siswa dalam kurikulum ini dianggap terlalu berat. Kurikulum ini dinilai tidak efektif karena pembagian mata pelajaran yang terlalu banyak.

8. Kurikulum 2004 (*KBK – Kurikulum Berbasis Kompetensi*)

Kurikulum KBK berfokus pada pencapaian kompetensi dasar. Kurikulum ini lebih fleksibel dan menekankan penguasaan kompetensi bukan sekadar materi.

9. Kurikulum 2006 (*KTSP – Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan*)

Kurikulum KTSP merupakan penyempurnaan kurikulum KBK. Kurikulum ini memberikan kewenangan sekolah menyusun kurikulum sesuai kebutuhan. Guru lebih berperan dalam mengembangkan materi sesuai konteks lokal.

10. Kurikulum 2013 (*K-13*)

Kurikulum 2013 atau K-13 merupakan kurikulum yang menekankan pada penguatan sikap, keterampilan, dan pengetahuan. Pembelajaran dalam kurikulum ini berbasis *scientific approach* (mengamati, menanya, menalar, mencoba, mengomunikasikan). Penilaian otentik lebih ditekankan dalam kurikulum ini.

11. Kurikulum Merdeka (2022–sekarang)

Kurikulum yang saat ini digunakan ialah Kurikulum Merdeka (Kumer). Kurikulum ini lebih fleksibel dan berfokus pada proyek penguatan profil pelajar Pancasila. Selain itu, kurikulum merdeka memberikan ruang diferensiasi pembelajaran sesuai minat dan bakat siswa. Kurikulum Merdeka menekankan pada literasi, numerasi, dan kompetensi abad 21.

7.1.2 Prinsip-prinsip Pengembangan Kurikulum

Landasan pengembangan kurikulum meliputi landasan filosofis, landasan historis, landasan sosiologis, landasan psikologis, dan landasan teori belajar.

Landasan filosofis merupakan satu di antara landasan dalam pengembangan kurikulum karena filsafat merupakan cara berpikir mendalam terhadap suatu objek. Filsafat membahas tentang hakikat manusia dan tujuan hidup manusia. Dalam pengembangan kurikulum, perlu ditelaah terkait tujuan pendidikan tersebut searah dengan tujuan atau hakikat dari manusia. Beberapa jenis filsafat yaitu filsafat perelianisme, filsafat esensial, filsafat progresifisme, filsafat rekonstruksionisme, dan landasan histori.

Filsafat perelianisme yaitu filsafat yang melestarikan nilai-nilai budaya lama. Filsafat esensial merupakan landasan filsafat yang berkembang dari realisme dan idealisme yang mengandalkan esensi dari satu hal yang sedang dikaji. Selain itu, filsafat progresifisme merupakan landasan filsafat yang berubah karena perubahan zaman. Artinya mempertimbangkan seperti apa nanti di masa depan. Filsafat rekonstruksionisme yaitu filsafat ini bergerak dari landasan progresif tetapi pada filsafat ini lebih mengandalkan bagaimana suatu masalah dipecahkan. Artinya bagaimana seseorang dapat bertahan di masa depan. Landasan historis yaitu dalam landasan historis perlu dikaji dari sejarah pendidikan terbentuk. Sejarah menjadi pertimbangan dalam pengembangan kurikulum. Historis yang perlu dipertimbangkan dalam pengembangan kurikulum dimulai dari pendidikan di pra abad 21 dan abad 21. Perlu juga mengkaji pendidikan di Indonesia yaitu masa prakolonial, zaman kemerdekaan, dan mempertahankan kemerdekaan.

Landasan sosiologis merupakan landasan yang terkait dengan budaya, masyarakat, dan pendidikan. Landasan budaya diklasifikasikan menjadi budaya universal, budaya khusus, dan budaya alternatif. Contoh budaya universal ialah kebiasaan untuk disiplin (sudah diakui di semua negara). Sementara itu, contoh budaya khusus ialah nilai-nilai lokal yang dilestarikan di daerah tersebut (nilai gotong royong dan musyawarah mufakat).

Landasan psikologis merupakan satu di antara landasan yang penting untuk diperhatikan dalam pengembangan kurikulum karena dalam landasan ini harus memperhatikan peserta didik sebagai

objeknya. Pengembang kurikulum perlu mengetahui motivasi, ketertarikan, kecerdasan yang dimiliki dari peserta didik.

Teori belajar dalam pengembangan kurikulum meliputi behavioristik, kognitifistik, konstruktivistik, dan humanistik. Teori belajar behavioristik merupakan teori belajar yang dapat diamati dari perubahan tingkah laku seorang peserta didik. Teori ini mengkaji bagaimana hukuman itu diberikan, penghargaan diberikan, dan penguatan. Teori belajar kognitifistik merupakan teori belajar yang menekankan pada pengetahuan atau pemahaman. Teori belajar konstruktivistik merupakan teori belajar yang membangun pengetahuan peserta didik untuk belajar hal-hal baru dari pengetahuan yang sudah ada sebelumnya. Sementara itu, teori belajar humanistik merupakan teori belajar yang meningkatkan harkat martabat manusia melalui proses pembelajaran yang diterapkan dalam kurikulum.

7.1.3 Tantangan Kurikulum di Era Digital

Era digital ditandai dengan perkembangan teknologi informasi yang masif dan cepat. Hal ini berdampak langsung pada dunia pendidikan, baik dari sisi proses pembelajaran, pola interaksi, hingga tuntutan kompetensi. Kurikulum sebagai pedoman pendidikan tidak bisa statis, melainkan harus dinamis agar mampu menyesuaikan dengan perubahan zaman.

Adapun tantangan kurikulum di era digital sebagai berikut.

1. **Kesenjangan Akses Teknologi (*Digital Divide*)**
Tidak semua sekolah, guru, dan siswa memiliki akses yang sama terhadap perangkat digital dan internet. Hal ini menyebabkan kesenjangan dalam implementasi kurikulum berbasis teknologi.
2. **Kesiapan Guru dan Tenaga Pendidik**
Banyak guru masih menghadapi keterbatasan literasi digital. Kurikulum yang menuntut pemanfaatan teknologi seringkali sulit diterapkan karena keterbatasan pelatihan, kompetensi, dan adaptasi.
3. **Relevansi Materi dengan Perubahan Ilmu Pengetahuan**
Teknologi mempercepat perkembangan ilmu. Kurikulum yang lambat direvisi akan cepat usang (*outdated*). Materi yang tidak relevan akan membuat peserta didik kurang siap menghadapi dunia kerja dan kehidupan nyata.

4. Etika Digital dan Keamanan Siber
Peserta didik dihadapkan pada berbagai risiko: plagiarisme, *cyberbullying*, kecanduan gadget, serta penyalahgunaan data pribadi. Kurikulum saat ini masih terbatas dalam memberikan pendidikan etika digital secara mendalam.
5. Individualisasi dan Diferensiasi Pembelajaran
Era digital menuntut kurikulum yang lebih personal, sesuai dengan minat, bakat, dan gaya belajar siswa. Namun, kurikulum nasional seringkali masih bersifat seragam dan terpusat.
6. Penilaian dan Asesmen Otentik
Asesmen tradisional berbasis tes tertulis seringkali tidak cukup untuk mengukur keterampilan abad 21 seperti kreativitas, kolaborasi, dan literasi digital. Kurikulum digital menuntut asesmen yang lebih otentik, berbasis proyek, dan portofolio digital.
7. Perubahan Peran Guru dan Siswa
Guru tidak lagi menjadi satu-satunya sumber pengetahuan. Di era digital, siswa dapat belajar dari berbagai sumber terbuka (*open resources*). Kurikulum harus menyesuaikan peran guru sebagai fasilitator, mentor, dan pembimbing etika belajar.

Tantangan kurikulum di era digital mencakup kesenjangan akses, kesiapan guru, relevansi materi, etika digital, hingga perubahan pola asesmen. Untuk itu, kurikulum masa kini harus didesain lebih fleksibel, adaptif, dan responsif terhadap perubahan teknologi serta kebutuhan peserta didik. Dengan demikian, kurikulum dapat berfungsi sebagai jembatan untuk menyiapkan generasi yang cerdas, kreatif, kritis, dan berdaya saing global.

7.2 Teknologi dalam Pendidikan

Menurut Salisbury (1996) teknologi merupakan *systematic application of scientific or other organized knowledge to practical task*. Sementara menurut Rogers (1983) teknologi merupakan suatu rancangan langkah instrumental untuk memperkecil keraguan mengenai hubungan sebab akibat dalam mencapai hasil yang diharapkan. Selain itu, teknologi mempunyai dua komponen yaitu aspek perangkat keras berupa peralatan dan aspek perangkat lunak berupa informasi.

Teknologi pendidikan merupakan proses kompleks dan terpadu yang melibatkan orang, prosedur, ide, peralatan dan organisasi untuk menganalisis masalah, mencari jalan pemecahan, melaksanakan, mengevaluasi, dan mengelola pemecahan masalah yang menyangkut semua aspek belajar manusia.

7.2.1 Transformasi Digital di Dunia Pendidikan

Transformasi digital dalam dunia pendidikan merupakan fenomena penting yang membawa perubahan besar pada proses pembelajaran, sistem manajemen, serta paradigma pendidikan secara keseluruhan. Menurut Heick (2019) transformasi digital bukan sekadar penggunaan teknologi dalam pembelajaran, tetapi juga melibatkan perubahan pola pikir, praktik pedagogis, serta budaya belajar yang menyesuaikan dengan ekosistem digital. Dengan kata lain, transformasi digital menuntut adaptasi menyeluruh agar pendidikan mampu menjawab kebutuhan masyarakat di era global.

Beberapa faktor menjadi pendorong utama transformasi digital di dunia pendidikan. Prensky (2001) mengatakan bahwa generasi siswa saat ini sebagai *digital natives*, yaitu generasi yang sejak lahir telah akrab dengan teknologi digital. Kondisi ini memaksa sekolah dan perguruan tinggi untuk menyesuaikan kurikulum dan strategi pembelajaran agar relevan dengan karakteristik peserta didik. Selain itu, perkembangan pesat teknologi informasi dan komunikasi, kebutuhan keterampilan abad ke-21, serta tuntutan globalisasi semakin memperkuat urgensi digitalisasi pendidikan. Selwyn (2016) menekankan bahwa transformasi digital dalam pendidikan adalah konsekuensi logis dari masyarakat yang semakin terdigitalisasi dalam hampir seluruh aspek kehidupan.

Transformasi digital dapat dilihat dari beberapa dimensi. Pada aspek pembelajaran, metode konvensional yang hanya mengandalkan tatap muka kini bergeser menuju model daring, hybrid, dan blended learning. Platform digital seperti Google Classroom, Moodle, dan Edmodo berperan sebagai media pengelolaan pembelajaran. Peran guru juga mengalami pergeseran signifikan. Fullan dan Langworthy (2014) menegaskan bahwa guru tidak lagi sekadar penyampai informasi, melainkan fasilitator, mentor, dan kurator sumber belajar digital. Sementara itu, siswa dituntut menjadi pembelajar aktif yang

mandiri, mampu mengakses, menganalisis, dan memanfaatkan sumber terbuka (*Open Educational Resources*).

Dalam hal evaluasi, transformasi digital mendorong pergeseran dari penilaian tradisional menuju asesmen otentik yang berbasis proyek, portofolio digital, dan analitik pembelajaran (*learning analytics*). Siemens dan Long (2011) menekankan bahwa *learning analytics* dapat membantu guru memahami perkembangan siswa secara lebih detail dan personal. Selain itu, administrasi pendidikan juga mengalami digitalisasi melalui sistem manajemen akademik daring, absensi berbasis aplikasi, serta penggunaan big data untuk pengambilan keputusan yang lebih tepat.

Transformasi digital menghadirkan berbagai manfaat. OECD (2019) menyebutkan bahwa digitalisasi memungkinkan akses pendidikan yang lebih luas, personalisasi pembelajaran sesuai kebutuhan siswa, serta kolaborasi lintas batas negara. Pembelajaran juga menjadi lebih fleksibel karena dapat berlangsung kapan saja dan di mana saja. Namun, tantangan yang muncul juga tidak sedikit. UNESCO (2021) mengingatkan adanya kesenjangan digital (*digital divide*) antara daerah maju dan tertinggal, keterbatasan literasi digital guru, serta isu etika dan keamanan data peserta didik.

Oleh karena itu, strategi transformasi digital di dunia pendidikan perlu dirancang secara komprehensif. Penguatan infrastruktur digital menjadi prioritas utama agar kesenjangan akses dapat diminimalisir. Guru perlu dibekali pelatihan literasi digital berkelanjutan agar mampu beradaptasi dengan perubahan. Kurikulum harus dirancang adaptif, integratif, dan responsif terhadap perkembangan ilmu pengetahuan. Selain itu, pendidikan nilai dan etika digital harus diintegrasikan agar peserta didik tidak hanya cerdas secara teknologi, tetapi juga bijak dan bertanggung jawab dalam menggunakannya.

Dengan demikian, transformasi digital bukanlah pilihan, melainkan kebutuhan mutlak dalam dunia pendidikan modern. Jika dikelola dengan baik, transformasi ini akan mewujudkan pendidikan yang lebih inklusif, relevan, inovatif, dan berdaya saing global.

7.2.2 Pemanfaatan Teknologi untuk Pembelajaran

Teknologi memiliki peran yang sangat signifikan dalam transformasi dunia pendidikan, terutama dalam menghadirkan

pembelajaran yang lebih efektif, interaktif, dan kontekstual. Pemanfaatan teknologi untuk pembelajaran bukan sekadar penggunaan perangkat keras atau perangkat lunak, tetapi mencakup strategi, metode, dan pendekatan yang mampu mengoptimalkan proses belajar-mengajar.

Pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran merupakan salah satu upaya strategis untuk meningkatkan kualitas pendidikan di era digital. Teknologi tidak lagi hanya berperan sebagai media bantu guru, tetapi sudah menjadi bagian integral dalam perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran.

Menurut Munir (2017)) teknologi pendidikan adalah penerapan teknologi sebagai pendekatan sistematis dalam mengidentifikasi, mengembangkan, mengorganisasi, dan mengevaluasi proses pembelajaran untuk mencapai tujuan yang efektif dan efisien. Dengan kata lain, pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran tidak sekadar penggunaan perangkat keras atau perangkat lunak, melainkan menyangkut sistem dan metode yang mendukung pencapaian tujuan pendidikan.

Sejalan dengan itu, Prensky (2010) menyatakan bahwa generasi peserta didik saat ini adalah *digital natives* yang tumbuh dalam lingkungan serba digital. Oleh karena itu, pembelajaran yang masih bersifat tradisional cenderung kurang efektif, karena tidak sesuai dengan karakteristik siswa yang terbiasa dengan interaktivitas dan kecepatan teknologi digital. Guru perlu berperan sebagai *partner in learning*, bukan sekadar penyampai informasi.

Pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran dapat dilakukan melalui berbagai cara, antara lain:

1. *Learning Management System* (LMS), seperti Moodle, Google Classroom, atau Microsoft Teams, untuk mengatur distribusi materi, komunikasi, serta penilaian berbasis daring.
2. Multimedia Interaktif, seperti video, animasi, dan simulasi, yang membantu siswa memahami konsep abstrak dengan lebih konkret.
3. *Virtual Reality* (VR) dan *Augmented Reality* (AR), yang memungkinkan pengalaman belajar lebih imersif, misalnya dalam pembelajaran bahasa.
4. Mobile Learning, melalui aplikasi di perangkat seluler yang memberi fleksibilitas belajar kapan saja dan di mana saja.

5. Asesmen Digital, yang memanfaatkan kuis online, portofolio digital, dan analitik pembelajaran untuk memantau perkembangan siswa secara lebih akurat.

UNESCO (2019) dalam *ICT Competency Framework for Teachers* juga menekankan pentingnya pemanfaatan teknologi dalam mendukung pembelajaran abad 21. Teknologi tidak hanya membantu siswa memperoleh informasi, tetapi juga membentuk keterampilan berpikir kritis, kolaborasi, kreativitas, serta komunikasi.

Pemanfaatan teknologi untuk pembelajaran merupakan langkah strategis dalam menghadapi tantangan pendidikan abad ke-21. Dengan teknologi, pembelajaran tidak lagi terbatas pada ruang kelas konvensional, tetapi dapat berlangsung di mana saja, kapan saja, dan dengan cara yang lebih interaktif. Jika dimanfaatkan secara tepat, teknologi tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu, tetapi juga sebagai katalis transformasi pendidikan menuju arah yang lebih adaptif, inovatif, dan inklusif.

Dengan demikian, pemanfaatan teknologi untuk pembelajaran tidak hanya mempermudah proses penyampaian materi, tetapi juga mampu menciptakan pengalaman belajar yang lebih bermakna, relevan, dan sesuai dengan tuntutan era digital.

7.2.3 Hambatan dan Solusi Penerapan Teknologi

Meskipun pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran membawa banyak manfaat, penerapannya tidak terlepas dari berbagai hambatan. Hambatan tersebut muncul baik dari sisi teknis, sumber daya manusia, maupun kebijakan pendidikan. Oleh karena itu, diperlukan solusi yang tepat agar integrasi teknologi dapat berjalan efektif dan berkelanjutan.

Menurut Warsita (2018) hambatan utama dalam penerapan teknologi pendidikan di Indonesia adalah keterbatasan infrastruktur, seperti akses internet yang belum merata, ketersediaan perangkat yang terbatas, dan biaya operasional yang tinggi. Hal ini menyebabkan kesenjangan digital antara sekolah yang berada di perkotaan dan pedesaan.

Selain faktor teknis, aspek kompetensi guru juga menjadi tantangan besar. UNESCO (2019) menekankan bahwa salah satu hambatan utama pemanfaatan teknologi adalah kurangnya pelatihan

guru dalam penggunaan teknologi secara pedagogis. Banyak guru yang sudah mengenal perangkat teknologi, tetapi belum mampu mengintegrasikannya ke dalam strategi pembelajaran yang bermakna.

Lebih lanjut, Ertmer (1999) membedakan hambatan penerapan teknologi menjadi dua kategori: *first-order barriers* (hambatan eksternal), seperti keterbatasan fasilitas, dana, dan kebijakan; serta *second-order barriers* (hambatan internal), seperti keyakinan, sikap, dan resistensi guru terhadap perubahan. Hambatan internal ini seringkali lebih sulit diatasi dibandingkan hambatan eksternal, karena menyangkut aspek psikologis dan budaya kerja.

Untuk mengatasi hambatan-hambatan tersebut, beberapa solusi dapat dilakukan, antara lain:

1. Peningkatan Infrastruktur yaitu pemerataan jaringan internet, penyediaan perangkat teknologi, serta dukungan anggaran yang memadai.
2. Pelatihan Guru yaitu program pengembangan profesional berkelanjutan (*continuous professional development*) yang menekankan integrasi teknologi ke dalam praktik pembelajaran.
3. Kebijakan dan Dukungan Pemerintah yaitu regulasi yang mendorong sekolah mengadopsi teknologi, termasuk insentif dan program digitalisasi pendidikan.
4. Kolaborasi dengan Pihak Swasta yaitu kerja sama dengan penyedia teknologi, perusahaan, dan komunitas untuk mendukung sarana pembelajaran digital.
5. Perubahan Mindset yaitu membangun kesadaran guru dan siswa bahwa teknologi bukan sekadar alat bantu, tetapi bagian integral dari proses pembelajaran modern.

Dengan solusi yang komprehensif, hambatan penerapan teknologi dapat diminimalkan, sehingga teknologi benar-benar berfungsi sebagai *enabler* dalam meningkatkan mutu pembelajaran.

7.3 Integrasi Kurikulum dan Teknologi

Integrasi kurikulum dan teknologi merupakan langkah strategis dalam mewujudkan pembelajaran yang relevan dengan tuntutan era digital. Teknologi tidak lagi dipandang hanya sebagai alat bantu pembelajaran, melainkan sebagai bagian integral yang memengaruhi desain, implementasi, dan evaluasi kurikulum.

Integrasi ini menuntut adanya keselarasan antara tujuan kurikulum, materi ajar, metode pembelajaran, dan pemanfaatan teknologi.

Menurut Tondeur et al. (2007) integrasi teknologi dalam kurikulum dipengaruhi oleh tiga faktor utama, yaitu visi sekolah terhadap teknologi, kompetensi guru, dan akses terhadap sumber daya teknologi. Artinya, integrasi kurikulum dengan teknologi tidak hanya bergantung pada perangkat keras dan perangkat lunak, tetapi juga dipengaruhi oleh kebijakan pendidikan serta kesiapan sumber daya manusia.

Selanjutnya, Mishra dan Koehler (2006) melalui model *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) menekankan bahwa integrasi kurikulum dan teknologi harus memperhatikan keseimbangan antara pengetahuan konten (materi), pedagogi (strategi pembelajaran), dan teknologi. Guru yang berhasil mengintegrasikan ketiganya akan mampu menciptakan pengalaman belajar yang lebih bermakna, interaktif, dan sesuai dengan kebutuhan peserta didik abad ke-21.

Di sisi lain, Voogt dan Roblin (2012) menyatakan bahwa integrasi teknologi ke dalam kurikulum juga harus mengacu pada keterampilan abad 21, seperti berpikir kritis, komunikasi, kolaborasi, dan kreativitas. Dengan demikian, teknologi dalam kurikulum tidak hanya berfungsi sebagai media transfer informasi, tetapi juga sebagai sarana untuk membentuk kompetensi yang dibutuhkan dalam kehidupan global.

Dalam konteks Indonesia, integrasi kurikulum dengan teknologi selaras dengan kebijakan Merdeka Belajar yang dicanangkan oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. Kurikulum Merdeka memberikan ruang fleksibilitas bagi guru untuk memanfaatkan berbagai sumber dan media digital sesuai kebutuhan belajar siswa.

Dengan demikian, integrasi kurikulum dan teknologi dapat dipahami sebagai sebuah proses sistematis untuk menyelaraskan capaian pembelajaran dengan perkembangan teknologi, sehingga pendidikan tidak hanya adaptif terhadap perubahan zaman, tetapi juga proaktif dalam membentuk generasi yang siap menghadapi tantangan masa depan.

DAFTAR PUSTAKA

- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47–61.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. London: Pearson.
- Heick, T. (2019). *What Is Digital Transformation In Education? TeachThought*.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Munir. (2017). *Pembelajaran Digital*. Bandung: Alfabeta.
- OECD. (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. Paris: OECD Publishing.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On The Horizon*, 9(5), 1–6.
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks. Corwin Press.
- Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Bloomsbury Publishing.
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30–40.
- Tondeur, J., Van Braak, J., & Valcke, M. (2007). Curricula and the use of ICT in education: Two worlds apart? *British Journal of Educational Technology*, 38(6), 962–976.
- UNESCO. (2019). *ICT Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together*. Paris: UNESCO.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321.
- Warsita, B. (2018). *Teknologi Pembelajaran: Landasan dan Aplikasinya*. Jakarta: Rineka Cipta.

BAB 8

PENGEMBANGAN MINAT BACA DAN BUDAYA LITERASI

Oleh Nurhaidah

8.1 Pendahuluan

Literasi merupakan salah satu kompetensi fundamental yang menentukan kualitas sumber daya manusia suatu bangsa. Dalam pandangan global, literasi tidak hanya dipahami sebagai kemampuan membaca dan menulis, tetapi juga keterampilan berpikir kritis, memecahkan masalah, serta berpartisipasi aktif dalam kehidupan sosial. UNESCO (2023) menegaskan bahwa literasi adalah hak dasar setiap individu sekaligus prasyarat penting dalam mewujudkan pembangunan berkelanjutan. Oleh karena itu, kemampuan literasi masyarakat sangat mempengaruhi tidak hanya pendidikan, tetapi juga ekonomi, sosial bahkan budaya.

PISA Indonesia 2022 berada urutan ke-59 dari 80 negara yang menunjukkan kemampuan literasi siswa di Indonesia masih cukup rendah. Meskipun begitu, terdapat kenaikan untuk literasi membaca 5 posisi dibanding sebelumnya, matematika juga naik 5 posisi, dan sains naik 6 posisi. Hasil kenaikan tersebut terus menjadi dasar percepatan peningkatan angka literasi agar kecakapan ini terus menjadi upaya pemerintah untuk meningkatkannya.

Fenomena rendahnya literasi di Indonesia semakin kompleks dengan pesatnya digitalisasi berbagai bidang. Fleksibilitas akses terhadap teknologi memudahkan masyarakat untuk mendapat informasi maupun pengetahuan secara mudah dan cepat. Hadirnya media sosial juga berperan penting dalam perkembangan literasi masyarakat terutama generasi muda. Interaksi intens terhadap media sosial dengan menawarkan hiburan digital mampu mengalihkan perhatian terutama generasi muda untuk membaca informasi mendalam melalui teks, terutama teks ilmiah. Oleh karena itu, kemajuan teknologi memungkinkan pemicu lemahnya kecakapan literasi terutama generasi muda.

Rendahnya kecakapan literasi tentu saja sangat berhubungan dengan minat membaca. Pengalihan terhadap akses informasi tersebut membuat generasi muda lebih sering memperoleh informasi di media sosial dibanding teks-teks terutama pada teks dengan kajian mendalam. Faktor lainnya juga mendukung lemahnya minat membaca yaitu faktor lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat. Banyaknya keluarga yang belum menempatkan kegiatan membaca sebagai kebiasaan sehari-hari, sekolah masih cenderung fokus pada hafalan dibandingkan pembelajaran berbasis teks kritis, sementara fasilitas literasi masyarakat belum merata. Padahal menurut teori konstruktivisme sosial Vygotsky (1978), literasi berkembang optimal melalui interaksi dan lingkungan yang kaya sumber belajar. Artinya, rendahnya budaya literasi bukan hanya persoalan individu, tetapi juga persoalan ekosistem pendidikan dan sosial yang belum terbangun secara utuh.

Di sisi lain, pemerintah sebenarnya telah mengulirkan berbagai program seperti Gerakan Literasi Nasional (GLN) dan Gerakan Literasi Sekolah (GLS). Akan tetapi, implementasinya masih menghadapi kendala berupa keterbatasan dukungan sumber daya, kurangnya inovasi pembelajaran, serta minimnya integrasi antara keluarga, sekolah, dan masyarakat dalam membangun budaya literasi. Oleh karena itu, dibutuhkan strategi pengembangan minat baca yang tidak hanya berorientasi pada kebijakan formal, tetapi juga berbasis pada kebutuhan nyata di lapangan.

Dalam konteks inilah, pembahasan lebih lanjut mengenai pengembangan minat baca dan budaya literasi menjadi sangat relevan. Kajian ini bukan hanya menekankan pentingnya membaca sebagai keterampilan dasar, tetapi juga mengangkat literasi sebagai budaya yang harus dihidupkan melalui kolaborasi multilevel: keluarga sebagai pondasi, sekolah sebagai pengembang, masyarakat sebagai penguat, dan pemerintah sebagai fasilitator kebijakan. Melalui strategi yang terintegrasi, diharapkan lahir generasi literat yang tidak hanya gemar membaca, tetapi juga mampu memahami, mengkritisi, serta memproduksi pengetahuan untuk menjawab tantangan global.

8.2 Konsep Minat Baca

Minat membaca merupakan salah satu aspek psikologis yang sangat berperan dalam membentuk budaya literasi, khususnya membaca. Membaca bukan hanya kewajiban akademik atau kegiatan fungsional semata, melainkan sebagai aktivitas yang menghadirkan rasa ingin tahu, kesenangan, dan kepuasan pribadi.

Secara psikologis, minat baca dapat dipahami sebagai perpaduan antara kebutuhan, dorongan, dan kebiasaan. Minat baca termasuk dalam faktor internal, sedangkan faktor eksternalnya meliputi: dukungan keluarga, iklim literasi di sekolah, ketersediaan bahan bacaan yang relevan dan menarik, serta kemudahan akses bahan bacaan. Minat baca yang hanya dibentuk dengan faktor eksternal tentu saja tidak berjalan secara optimal, begitu pun sebaliknya. Untuk itu, pengajaran membaca perlu memperhatikan dua faktor tersebut.

8.3 Pentingnya Minat Baca

Minat baca merupakan dorongan diri yang menjadi pintu masuk terbentuknya kebiasaan membaca. Tanpa kehadiran minat baca, membaca hanyalah tuntutan, tuntutan bahkan keterpaksaan yang tentu saja kegiatan tersebut hanya dijadikan sebagai aktivitas sementara atau sewaktu. Beberapa aspek berikut menunjukkan pentingnya minat membaca.

1. Aspek Kognitif

Aspek kognitif merupakan ranah berpikir yang berhubungan dengan kemampuan intelektual, pemahaman, dan pengolahan informasi. Dalam hal ini, aspek kognitif menjadi pondasi yang krusial karena membaca bukan hanya soal mengucapkan kata-kata, melainkan proses mental dalam memahami, menginterpretasikan, dan menghubungkan informasi dengan pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya. Minat baca yang tinggi mendorong ketertarikan interaksi bukan hanya dengan karya fiksi, melainkan juga nonfiksi. Interaksi melibatkan berbagai kognitif seperti mengenali kata, memaknai kalimat baik eksplisit maupun implisit, menghubungkan makna, Menyusun inferensi, mengevaluasi hingga mengkreasikan bacaan.

Minat baca yang tinggi tentu saja berdampak pada pemerikayaan kosa kata, kemampuan memahami teks, dan pengetahuan yang

lebih luas. *Working memori* memainkan peran penting dalam tugas kognitif seperti pemahaman bacaan karena membantu individu untuk mempertahankan dan menipuasi informasi guna memahami makna teks (Baddeley, 2012). Semakin banyak interaksi dengan teks, semakin berkembang pula kemampuan berpikir analitis dan kritisnya.

Minat baca yang tinggi tentu juga berpengaruh pada seringnya interaksi dengan kosakata sehingga berdampak pada pemerayaan kosakata dan memahami teks tidak hanya permukaan, tetapi juga konteks implisitnya sehingga mampu meningkatkan pemahaman bacaan secara lebih luas dan utuh. Pada akhirnya, aktivitas membaca yang dilakukan tidak hanya menambah pengetahuan dan keterampilan bahasa tetapi juga wawasan terhadap berbagai ilmu.

2. Aspek Afektif

Minat baca sangat berhubungan dengan afektif yang positif karena yang disertai minat tidak hanya menjadikan rutinitas tetapi juga kegiatan menyenangkan. Pengalaman emosional yang disertai saat membaca seperti: rasa suka, senang hingga puas atas isi bacaan. Kesenangan yang diakibatkan dari proses membaca karena melihat membaca sebagai kegiatan yang selalu dinantikan. Kegiatan yang dianggap menyenangkan itu diakhiri dengan kepuasan pula setelah pemahaman bacaan terpenuhi bahkan hingga pada teks yang dianggap sulit.

Teks tidak hanya mengandung informasi dan pengetahuan, tetapi juga sudut pandang penulis yang sering kali tidak terlepas dari nilai-nilai seperti moral, budaya, ideologi, estetika. Oleh karena itu, membaca tidak hanya memahami teks tetapi juga memahami nilai-nilai yang terkandung dalamnya.

3. Aspek Sosial

Minat baca yang tinggi cenderung mampu menggerakkan individu berinteraksi dengan gagasan, argumen, dan perspektif. Hal demikian dapat digunakan untuk memicu kepekaan terhadap nilai di masyarakat sehingga kemampuan memahami masyarakat sebagai makhluk sosial lebih meningkat. Literasi yang sering menyediakan akses informasi publik sehingga pembaca

mengetahui isu-isu sosial yang mending lebih untuk berpikir kritis dan aktif di masyarakat.

4. Aspek Akademik dan Profesional

Minat baca tidak hanya berkontribusi pada perkembangan personal, tetapi juga berpengaruh signifikan terhadap aspek akademik dan profesional. Dari sudut akademik, minat baca yang tinggi umumnya memiliki kemampuan literasi yang baik, sehingga mampu memahami teks secara mendalam, berpikir kritis, serta menyusun argumen secara logis. Sejalan dengan itu, minat baca berkorelasi dengan prestasi akademik siswa (Rafly & Kunaenih, 2024). Seiring dengan rutusnya membaca akan berkorelasi dengan berkembangnya kemampuan literasi seperti keterampilan menulis, menyelesaikan tugas akademik, dan menguasai konsep-konsep baru secara lebih tepat dan luas.

Pada aspek profesional, kecakapan membaca menjadi bekal dalam menghadapi rutinitas dunia kerja. Pengetahuan yang diperoleh menjadi dasar dalam menyikapi dan merespons sehingga menjadi adaptif terhadap perubahan dan perkembangan. Kegemaran membaca berkontribusi pada peningkatan keterampilan komunikasi, pemecahan masalah, serta kemampuan berkolaborasi dalam lingkungan kerja.

Kesiapan akademik dan kemampuan profesionalitas seseorang sangat berhubungan dengan minat membaca. Respons terhadap lingkungan akademik maupun profesional, kelayakannya dapat bergantung dari pengetahuan dan kecakapan individu yang dibentuk dari kecakapan membaca serta minat membacanya.

5. Implikasi dalam Pengembangan Budaya Literasi

Implikasi langsung minat baca terhadap pengembangan budaya literasi sebagai bagian pendidikan baik keluarga, sekolah, dan masyarakat. Gerakan Literasi Sekolah dan pojok baca mampu membentuk kebiasaan membaca sejak dini, yang selanjutnya memperkuat budaya literasi secara kelurahan (Yuna, Rahrjo, Yulianto, 2022). Selain itu, survei nasional minat baca menunjukkan perlunya kebijakan literasi yang memperhatikan aspek lokal dan digital untuk merespons keragaman budaya dan akses bahan bacaan (Monika, dkk. 2025). Keikutsertaan masyarakat dalam membaca bersama, pembangunan perpustakaan desa, serta pemanfaat literasi digital terbukti

memperluas budaya membaca di masyarakat di pedesaan (Muslimin, 2018). Dengan demikian, pengembangan budaya literasi tidak hanya melibatkan sekolah, tetapi juga melibatkan seluruh elemen masyarakat, kebijakan publik, infrastruktur literasi, serta tentu saja lingkungan keluarga menjadi fondasi yang harus diperhatikan juga.

8.4 Budaya Literasi

Budaya literasi adalah suatu ekosistem sosial dan budaya membaca, menulis, berhitung, berpikir kritis, kecakapan sosial-budaya dan dimensi digital. Budaya literasi melibatkan unsur; akses ke bahan bacaan, dukungan institusional, pembiasaan, penghargaan terhadap literasi, serta integrasi dalam aktivitas masyarakat.

Budaya literasi harus dikembangkan dengan memperhatikan komponen kognitif, afektif, sosial-kultural, lingkungan/struktural, dan komponen digital. Seluruh komponen tersebut bersinergi membentuk kecakapan literasi informasi, numerasi, sains, digital, budaya, visual dan media hingga finansial.

8.5 Tantangan Pengembangan Literasi

Literasi merupakan kecakapan yang kompleks dengan berbagai aspek yang dibutuhkan masyarakat. Pengembangan literasi era ini bukanlah hal yang mudah. Berikut ini tantangan pengembangan literasi.

1. Dominasi teknologi dan media digital

Maraknya digitalisasi diberbagai aspek kehidupan tentu ketertarikan, keterlibatan hingga kecanduan teknologi sering ditemukan. Penggunaan gawai dan media sosial yang berlebihan bukan hanya ditemukan pada anak-anak dan remaja tetapi juga orang tua. Hal itu menimbulkan berkurangnya perhatian terhadap literasi terutama membaca teks langsung. Kebiasaan membaca digital bisa menurunkan empati dan pemahaman kritis jika tidak diseimbangkan dengan membaca mendalam (Wolf & Potter, 2018). Untuk itu, perlu adanya perhatian khusus agar masyarakat kembali membaca dengan teks.

2. Rendahnya Minat Baca

Interaksi masyarakat terhadap teknologi tidak bisa dipungkiri mengalihkan perhatian membaca teks ke gawai. Selain itu,

lemahnya pembiasaan membaca di lingkungan keluarga juga tidak luput menambah minimnya minat membaca. Untuk itu, menciptakan minat baca yang tinggi bukan sesuatu yang mudah untuk ditumbuhkan pendidik. Dukungan berbagai aspek kehidupan keluarga, masyarakat, pemerintah turut bertanggung jawab atas pemerataan minat baca yang harus dimiliki siswa khususnya.

3. Kesenjangan akses bacaan

Kesenjangan akses bacaan merupakan tidak meratanya kesempatan memperoleh bahan bacaan yang memadai. Tidak meratanya pembangunan serta kesenjangan ekonomi di daerah menjadi pemicu adanya kesenjangan akses bahan bacaan. Kesenjangan infrastruktur, ekonomi, sosial dan pendidikan harusnya menjadi perhatian pemerintah untuk menyelesaikan permasalahan ini. Masyarakat yang tidak memiliki akses bacaan yang layak tentu saja berdampak pada kesempatan untuk mengembangkan praktik literasi yang terhambat.

4. Kualitas dan Relevansi Bahan Bacaan

Tantangan utama dalam pengembangan literasi adalah banyaknya bahan bacaan yang belum sesuai dengan minat, kebutuhan, konteks budaya siswa. Materi bacaan yang tidak relevan dengan kehidupan sehari-hari atau tidak mencerminkan pengalaman dan aspirasi mereka, cenderung merasa tidak tertarik dan kurang termotivasi untuk membaca. Hal ini menghambat proses internalisasi pengetahuan dan membatasi kemampuan mereka untuk mengembangkan keterampilan membaca yang lebih mendalam. Perkembangan literasi yang baik didukung kebijakan, pendidik dan masyarakat dalam penyediaan bahan literasi yang bukan hanya kontekstual, kebudayaan, nilai-nilai tetapi juga menarik.

5. Budaya Instan dan Kurangnya Pembiasaan

Era digital mendorong munculnya budaya serba cepat. Informasi disajikan dalam bentuk yang singkat dan mudah dicerna, seperti video pendek atau gambar, yang membuat kegiatan membaca yang memerlukan waktu, kesabaran, dan konsentrasi menjadi kurang menarik.

Akibatnya, kebiasaan membaca sering kali terabaikan. Selain itu, peran orang tua dan guru yang seharusnya menjadi teladan dalam

membaca terkadang kurang konsisten, sehingga mengurangi motivasi siswa untuk mengembangkan kebiasaan membaca. Literasi bukan hanya soal keterampilan teknis, tetapi juga soal budaya, yang seharusnya diajarkan melalui contoh langsung dari orang tua dan guru. Tanpa teladan yang kuat, siswa sulit untuk menjaga minat baca, terutama dengan banyaknya godaan dari aktivitas digital yang lebih menarik dan cepat.

6. Arus informasi yang Masif

Arus informasi yang masif menjadi salah satu tantangan utama dalam pengembangan literasi di era digital. Akses mudah ke internet dan media sosial membuat kita terus-menerus dibanjiri berbagai jenis informasi dalam jumlah besar dan kecepatan tinggi. Namun, tidak semua informasi tersebut akurat atau berkualitas. Fenomena *information overload* ini menyebabkan kebingungan dalam memilih informasi yang relevan dan benar. Bagi mereka yang belum terlatih dalam literasi informasi, hal ini menjadi masalah besar. Mereka berisiko terjebak dalam arus *hoax* dan misinformasi yang sering kali tersebar luas. Kemampuan untuk memverifikasi kebenaran, menilai sumber yang dapat dipercaya, dan menggunakan informasi dengan kritis menjadi hal yang sangat penting. Tanpa keterampilan ini, individu akan kesulitan membedakan informasi yang valid dari yang salah, yang dapat berujung pada keputusan atau pandangan yang keliru. Oleh karena itu, selain keterampilan membaca dan menulis, literasi di era ini juga membutuhkan kemampuan untuk menyaring dan mengevaluasi informasi secara efektif.

8.6 Strategi Pengembangan Minat Baca dan Literasi

Minat membaca pada diri seseorang tidak akan muncul begitu saja, melainkan dengan proses dan tahapan yang panjang dan disertai perubahan yang muncul secara teratur dan terus-menerus (Hikmah, 2020). Strategi minat baca dan literasi sangat penting untuk menciptakan budaya literasi dalam masyarakat. Untuk mencapai tujuan, beberapa strategi yang dapat diterapkan untuk mengembangkan minat baca dan literasi sebagai berikut.

1. Penyediaan Akses yang Luas terhadap Bacaan

Akses yang luas terhadap bahan bacaan memudahkan masyarakat untuk memperoleh bacaan. Pendirian perpustakaan

yang aksesibel memastikan adanya perpustakaan yang mudah dijangkau siswa dan masyarakat, baik di sekolah maupun lingkungan sekitar. Perpustakaan yang terstandar bukan hanya dilihat dari kelayakan sarana dan prasarana tetapi juga memiliki koleksi buku yang beragam, menarik, dan sesuai dengan minat serta usia pembaca. Selain memperbanyak perpustakaan, menyajikan platform perpustakaan digital yang perlu diupayakan dan disosialisasikan kepada masyarakat. Pendidikan literasi juga perlu diakses dengan mudah siswa dengan memberikan banyak bantuan buku-buku untuk membuka pojok di ruang-ruang kelas.

2. Pembiasaan Membaca sejak Dini

Pembiasaan membaca sejak dini penting untuk perkembangan bahasa dan kognitif. Strategi utama meliputi membaca bersama orang tua, memilih buku yang sesuai usia, mengenalkan buku sejak bayi, memanfaatkan teknologi dengan bijak, serta mendukung kegiatan membaca di sekolah; variasi aktivitas membaca seperti menggambar atau berdiskusi juga dapat meningkatkan minat baca. Orang tua dan guru sebagai contoh aktif membaca dapat memotivasi anak untuk mencintai membaca, yang pada akhirnya mendukung peningkatan literasi. Media sosial dan teknologi digital berpengaruh terhadap perkembangan literasi anak usia dini, termasuk pembiasaan membaca melalui platform digital (Sullivan & Brown, 2019). Pembiasaan membaca melalui platform digital yang menawarkan berbagai konten edukatif. Meskipun teknologi dapat menjadi alat yang berguna dalam pembiasaan membaca, perlu diperhatikan batasan penggunaan perangkat digital pada anak-anak agar tidak mengurangi kualitas interaksi langsung dengan buku fisik, yang juga penting untuk perkembangan literasi mereka.

3. Pengembangan Keterampilan Literasi secara Holistik

Pengembangan keterampilan literasi secara holistik pada usia dini mengacu pada pendekatan yang menyeluruh dalam membina kemampuan mendengarkan, berbicara, membaca, dan menulis dengan memperhatikan aspek kognitif, emosional, dan sosial anak. Pendidikan holistik adalah model yang sangat relevan untuk diterapkan di lembaga pendidikan anak usia dini guna mendukung perkembangan optimal di masa depan (Rodiah, Zulakha, dan Saputra, 2024). William, Donna, dan Pamel (2025)

menekankan pentingnya strategi membaca yang dipersonalisasi dalam mendukung perkembangan literasi holistik yang mengakui bahwa setiap anak memiliki kebutuhan dan gaya belajar yang berbeda, sehingga intervensi yang disesuaikan dapat meningkatkan, keterlibatan, pemahaman, dan pemikiran kritis anak (William, Donna, & Pamela, 2025). Guru memegang pandangan holistik terhadap literasi awal melihat literasi sebagai kegiatan sosial, berbasis komunitas, didefinisikan secara budaya, dan sebagian besar terkait dengan konstruksi makna (Cadime, 2025).

Pengembangan keterampilan literasi secara holistik pada anak usia dini melibatkan pendekatan yang komprehensif, dengan memperhatikan berbagai dimensi perkembangan anak. Penggabungan aspek kognitif, emosional, dan sosial serta menerapkan pendekatan yang disesuaikan dengan kebutuhan individu dan memanfaatkan teknologi secara tepat dapat menciptakan pembelajaran yang mendukung pertumbuhan literasi yang menyeluruh dan seimbang bagi anak-anak.

4. Menciptakan Lingkungan yang Mendukung Literasi

Menciptakan lingkungan yang mendukung literasi berarti menciptakan suasana yang memungkinkan anak mengembangkan keterampilan literasi secara optimal. Hal ini meliputi penyediaan sumber bacaan beragam, seperti yang sesuai anak, serta interaksi aktif melalui diskusi dan tanya-jawab mengenai bacaan. Penggunaan teknologi secara positif juga penting, seperti aplikasi dan buku digital untuk mendukung minat baca anak. Selain itu, memberikan pengalaman belajar beragam melalui kegiatan berbicara, membaca, menulis serta menjadikan membaca sebagai kebiasaan harian dapat memperkaya pengalaman literasi.

5. Penggunaan Teknologi dalam Literasi

Penggunaan teknologi dalam literasi anak usia dini mengacu pada penerapan alat digital untuk mendukung perkembangan keterampilan literasi anak secara efektif dan menyeluruh. Literasi digital mendukung perkembangan anak usia dini melalui pemanfaatan teknologi (Mauluddia & Yulindrasari, 2024). Literasi digital yang dikembangkan dengan baik era ini sangat berdampak bukan hanya kemampuan kognitif tetapi juga afektif

- siswa. Oleh karena itu, keberhasilan akademik siswa sangat berkaitan dengan kecakapan literasi digital.
6. Penguatan Kemitraan antara Sekolah, Keluarga, dan Masyarakat
Penguatan kemitraan antara sekolah, keluarga, dan masyarakat menekankan bahwa perkembangan anak tidak hanya dipengaruhi sekolah, tetapi juga keluarga dan masyarakat. Penguatan tiga aspek tersebut menciptakan lingkungan literasi yang optimal. Penguatan kemitraan memungkinkan adanya sinergi yang kuat antara sekolah, keluarga dan masyarakat. Keluarga dapat menjadi ruang pertama anak dalam menumbuhkan minat baca dan literasi, sekolah memberikan dukungan, kesempatan, fasilitas, praktik, dan pengembangan literasi, dan masyarakat memberikan fasilitas dan ruang yang layak untuk berliterasi. Ketiga pihak harus bekerjasama dengan komunikasi yang terbuka dan koordinasi yang efektif. Keluarga, sekolah, dan masyarakat perlu saling mendukung dalam perencanaan bersama, menyelenggarakan kegiatan kolaboratif, serta memanfaatkan sumber daya lokal untuk meningkatkan kualitas pendidikan anak. Evaluasi secara berkala juga diperlukan untuk memastikan bahwa kemitraan tetap efektif dalam mendukung perkembangan anak secara maksimal. Dengan kemitraan yang kuat, anak akan mendapatkan dukungan yang lebih komprehensif dan lingkungan belajar lebih kondusif.

DAFTAR PUSTAKA

- Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual review of psychology*, 63(1), 1-29.
- Cadime, I., Alves, D., Mendes, S., Pinto, P., & Cruz, J. (2025). Teachers' beliefs and practices to support emergent literacy development in preschool education: The moderating role of continuous training. *International Journal of Early Childhood*, 57(1), 157-179.
- Hikmah, N. (2020). *Analisis Faktor-faktor Penyebab Rendahnya Minat Membaca Siswa Di Perpustakaan Sekolah SMAN 1 Tapung (Studi Kasus Kelas XI IPS)* (Doctoral dissertation, Universitas Islam Riau).
- Mauluddia, Y., & Yulindrasari, H. (2024). Peran Literasi Digital dalam Mendukung Perkembangan Anak Usia Dini melalui Pemanfaatan Teknologi. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 8(5), 1209-1220. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v8i5.6166>
- Monika, W., Wijesundara, C., Sudiar, N., & Latiar, H. (2025). Assessing National Reading Habits through Machine Learning: Insights from the Indonesian Reading Interest Rate Survey (2020–2023). *IT Journal Research and Development*, 10(1), 35-52. <https://doi.org/10.25299/itjrd.2025.24019>
- Muslimin, M. (2018). Foster a culture of literacy through increased reading interest in village communities. *Cakrawala Pendidikan*, (1), 237931. <http://orcid.org/0000-0002-3199-1260>
- Rafly, M., & Kunaenih. (2024). *Pengaruh Minat Baca Terhadap Prestasi Akademik Belajar Siswa (Studi Survey di Kelas XI SMKN 40 Jakarta)*. *Jurnal Kajian Ilmiah Multidisipliner*.
- Rodiah, I., Zulaika, G., & Saputra, D. G. (2024). The Importance of Holistic Education for Early Childhood: Integrating Cognitive, Emotional and Social Aspects. *Journal of Gemilang*, 1(3), 1-8.
- Sullivan, A., & Brown, M. (2019). *Social Media Use and Literacy Development in Young Children: A Review of the Literature*. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 431-439.

- William, B., Donna, C., & Pamela, J. (2025). *Holistic Literacy Development: Analyzing the Role of Individualized Reading Strategies*.
- Wolf, M., & Potter, K. (2018). Reader, come home: The reading brain in a digital world.
- Yunan, A. J., Raharjo, T. J., & Yulianto, A. (2022). Analysis of Reading Literacy Habituation and Development Stages to Increase Students' Reading Interest in Grade II SDN Pudukpayung 01 Semarang. *Journal of Primary Education*, 11(3), 302-313.

BAB 9

PENILAIAN DAN EVALUASI

Oleh Ajeng Tina Mulyana

9.1 Pendahuluan

Di era transformasi pendidikan tinggi yang semakin kompleks dan dinamis, tuntutan terhadap kompetensi lulusan tidak lagi terbatas pada penguasaan pengetahuan semata. Era globalisasi memberi dampak yang cukup luas pada berbagai aspek kehidupan, termasuk tuntutan penyelenggaraan pendidikan. Salah satu tantangan nyata tersebut adalah bahwa pendidikan harus mampu menghasilkan sumber daya manusia yang memiliki kompetensi utuh (Wijaya, Sudjimat, Nyoto, 2016). Lulusan perguruan tinggi sangat dibutuhkan dalam dunia yang semakin berkembang dan tantangan global. Mereka harus memiliki kemampuan kritis, kreatif, dan analitis, serta kemampuan untuk memahami dan memfilter informasi. Keterampilan membaca, yang paling penting keterampilan membaca tingkat tinggi dan pakar di bidangnya, sangat penting untuk pembelajaran seumur hidup dan persiapan untuk bekerja di masa depan.

Banyak institusi pendidikan telah mengadopsi kurikulum berdasarkan hasil (OBE). OBE menekankan pencapaian capaian pembelajaran lulusan (CPL) yang dapat diukur dan relevan dengan kebutuhan dunia kerja dan dunia nyata. Proses pembelajaran, yang mencakup pengujian dan penilaian kemampuan membaca, dimaksudkan untuk menciptakan keterampilan yang relevan, terintegrasi, dan berfokus pada hasil akhir pembelajaran. Di sinilah pentingnya menciptakan metode evaluasi membaca yang tidak hanya diagnostik atau sumatif tetapi juga mampu mendorong pembelajaran mendalam atau pembelajaran mendalam pembelajaran bermakna yang mendorong pemahaman yang berkelanjutan, konseptual, dan reflektif.

Evaluasi dan Penilaian Membaca di tingkat perguruan tinggi: hadir sebagai sebuah usaha untuk menghadapi Tantangan Global" bertujuan untuk memenuhi kebutuhan akan pendekatan evaluasi yang lebih relevan, dapat disesuaikan, dan berfokus pada masa depan

mahasiswa untuk lebih berhasil. Pada bagian ini, akan dibahas bagaimana merancang dan menerapkan penilaian kemampuan membaca di lingkungan universitas. Ini akan menggabungkan prinsip-prinsip pembelajaran mendalam, literasi global, dan kesiapan untuk industri 4.0 dan masyarakat 5.0.

Pada bagian ini, pemahaman kembali tentang teknik penilaian membaca yang telah ada dilakukan. Selain itu, metodologi ini dirancang ulang untuk memenuhi tuntutan saat ini. Sekarang, penilaian membaca tidak hanya mengukur aspek literal; mereka juga harus menilai kemampuan interpretasi, evaluasi, dan transformasi, yang penting bagi lulusan agar dapat bersaing di tingkat global dan membantu siswa mencapai kesuksesan dalam bidang mereka dan mencapai posisi tertinggi dalam karir mereka.

Buku ini dimaksudkan untuk menjadi panduan praktis dan motivasi untuk membangun sistem penilaian membaca yang sesuai dengan cita-cita kampus di masa depan, yang mendorong pembelajaran mendalam dan membantu mahasiswa mempersiapkan diri menghadapi tantangan di dunia kerja dan kehidupan internasional, serta membantu mereka mencapai kesuksesan dalam bidangnya dan mencapai posisi puncak di profesinya.

9.2 Pengertian Penilaian dan Evaluasi Membaca

Nurgiyantoro (2010) menyatakan bahwa evaluasi dan penilaian membaca berbeda dalam ruang lingkupnya, meskipun keduanya terlibat dalam pembelajaran bahasa dan sastra, terutama berkaitan dengan kemampuan membaca. Definisi penilaian membaca adalah "Proses memberikan nilai atau angka pada hasil membaca siswa berdasarkan kriteria tertentu." Menurut Alderson (2000), membaca adalah proses yang kompleks dan penilaiannya sangat penting dalam bidang pengujian bahasa. Membaca bukanlah hanya kegiatan mengingat kata-kata; itu adalah proses mental yang kompleks yang mencakup:

1. Pemahaman arti,
2. Penggabungan informasi,
3. Penarikan kesimpulan,
4. Prediksi,
5. Penilaian teks.

Oleh karena itu, penilaian membaca harus mencakup berbagai tingkat pemahaman dan proses kognitif, bukan hanya pemahaman harfiah. Akibatnya, dapat dikatakan bahwa penilaian adalah bagian dari evaluasi dan biasanya mencakup:

1. Evaluasi kemampuan seseorang untuk memahami bacaan,
2. Kemampuan untuk menyampaikan informasi utama dari bacaan,
3. Kemampuan untuk membedakan ide-ide penting,
4. Mengambil kesimpulan dari teks.

Namun, evaluasi membaca didefinisikan sebagai: "Proses yang terstruktur untuk menilai sejauh mana siswa mencapai tujuan pembelajaran membaca yang telah ditetapkan." Evaluasi mencakup semua aktivitas yang terkait dengan:

1. Menentukan strategi,
2. Memperoleh informasi melalui tes dan metode lainnya
3. Mengolah hasil yang dihasilkan,
4. Berdasarkan informasi yang diperoleh, membuat keputusan

Dengan kata lain, evaluasi membaca tidak hanya mengevaluasi hasil belajar siswa, tetapi juga memantau bagaimana mereka belajar dan seberapa efektif pengajaran membaca mereka.

Tabel 9.1. Perbedaan antara menilai kemampuan membaca dan menilai kemampuan membaca

Aspek	Evaluasi Membaca	Penilaian Membaca
Cakupan	Lebih umum (mencakup perencanaan, pelaksanaan, evaluasi serta umpan balik)	Lebih sempit (terfokus pada pemberian skor terhadap hasil)
Fungsi	Untuk menilai keberhasilan secara keseluruhan	Untuk mengukur hasil belajar peserta didik
Tujuan	Membuat keputusan terkait perbaikan dalam proses pembelajaran	Menentukan nilai/hasil belajar peserta didik

9.3 Pengaplikasian Penilaian dan Evaluasi Membaca di Perguruan Tinggi

Mata Kuliah : Bahasa Indonesia/Keterampilan Membaca Akademik

Tingkat : Perguruan Tinggi (Semester 1–3)

Tujuan : Mengevaluasi kemampuan siswa untuk memahami isi teks, menganalisis struktur teks, dan memberikan penilaian kritis terhadap informasi.

Tabel 9.2. Rubrik Membaca dan Aspek Penilaian

No.	Aspek yang Dinilai	Indikator	Skor Maksimal
1.	Pemahaman Isi Teks	Mahasiswa dapat menyebutkan konsep utama dan ide-ide yang mendukung secara tepat.	20
2.	Kemampuan Menyimpulkan	Student dapat membuat kesimpulan yang sesuai dengan teks.	15
3.	Analisis Struktur Teks	Mahasiswa dapat mengidentifikasi struktur teks dan fungsinya, termasuk judul, pendahuluan, isi, dan penutup.	15
4.	Interpretasi dan Penalaran	Mahasiswa memiliki kemampuan untuk menafsirkan maksud yang tersembunyi atau implisit yang terkandung dalam teks.	20
5.	Evaluasi dan Tanggapan Kritis	Mahasiswa harus dapat memberikan pendapat logis mereka tentang teks (setuju/tidak setuju dengan alasan).	20
6.	Bahasa dan Keterpaduan Ekspresi Tanggapan	Bahasa yang digunakan dalam tanggapan harus jelas, komunikatif, sesuai dengan standar EYD, dan termasuk kalimat efektif.	10

|| Total Skor || 100 |

Pertanyaan contoh untuk instrumen

1. Cari ide utama dalam setiap paragraf teks tersebut! Apakah kesimpulan utama dari bacaan ini?
2. Buat struktur teks berdasarkan komponen penting!
3. Apakah paragraf ketiga mengandung makna tersembunyi? Perjelaslah!
4. Apakah Anda setuju dengan perspektif yang diberikan oleh penulis? Berikan argumen yang logis!
5. Tulis tanggapan Anda terhadap bacaan ini dengan singkat dan lugas!

Selain itu, rubrik analitik yang disesuaikan untuk penilaian dan evaluasi membaca dapat juga dibuat untuk digunakan di tingkat universitas. Rubrik ini membantu dosen dalam memberikan penilaian yang lebih akurat dan menyeluruh tentang kemampuan membaca siswa mereka, baik dalam tugas, ujian, maupun kegiatan belajar membaca kritis, seperti yang dijelaskan di bawah ini.

Tabel 9.3. Rubrik Penilaian Membaca: Di Perguruan Tinggi

Aspek	Skor 4 (Sangat Baik)	Skor 3 (Baik)	Skor 2 (Cukup)	Skor 1 (Kurang)
1. Pemahaman Isi Teks	Menyampaikan semua gagasan penting dan ide pendukung dengan lengkap dan tepat.	Menyampaikan sebagian besar ide-ide utama dan ide-ide yang mendukung secara akurat.	Menyampaikan konsep dasar secara umum, tetapi beberapa informasi penting hilang.	tidak dapat memahami konsep penting dan informasi yang terkandung dalam teks.
2. Kemampuan Menyimpulkan	Menyimpulkan teks secara menyeluruh, rasional, dan relevan dengan konteks.	menyimpulkan teks dengan cukup baik, tetapi tidak cukup menyeluruh.	menggambarkan isi teks secara keseluruhan, tetapi tidak menyeluruh.	Kesimpulan tidak konsisten dengan isi teks atau sama sekali tidak membuat kesimpulan.
3. Analisis Struktur Teks	Bisa menemukan dan menjelaskan setiap elemen struktur teks dengan benar.	memahami sebagian besar elemen struktur teks dengan benar.	mengidentifikasi struktur teks yang umum, tetapi dengan penjelasan yang tidak lengkap.	Tidak dapat menemukan struktur teks atau banyak kesalahan.

Aspek	Skor 4 (Sangat Baik)	Skor 3 (Baik)	Skor 2 (Cukup)	Skor 1 (Kurang)
4. Interpretasi & Penalaran	menyajikan argumen yang masuk akal dan mendalam dan memahami makna implisit.	menyajikan argumen yang masuk akal dan memahami makna implisit.	Penafsiran yang tidak mendalam atau penalaran yang tidak rasional.	tidak memiliki kemampuan untuk menafsirkan atau menalar teks secara rasional.
5. Evaluasi dan Tanggapan	Beri tanggapan kritis yang inovatif, relevan, dan didukung oleh bukti yang kuat.	Memberi tanggapan kritis yang cukup masuk akal dan disertai dengan alasan.	Tanggapan tidak kritis dan tidak memiliki alasan yang mendukung.	Tidak ada alasan yang mendukung untuk tanggapan itu, atau itu tidak relevan.
6. Bahasa dan Keterpaduan	Koherensi antaride, penggunaan bahasa yang sangat baik, dan kalimat efektif adalah semua hal yang sangat jelas.	Menggunakan bahasa yang cukup baik, dengan sedikit kesalahan kosa kata atau gabungan.	Bahasa tidak efektif, dan antaride tidak terhubung.	Banyak kesalahan bahasa, kalimat yang tidak lengkap, dan ide yang tidak terkait.

Skor Akhir

Setiap elemen diberi skor mulai dari 1 hingga 4 poin, dengan total 24 poin.

Untuk mengubahnya ke dalam skala 100:

$$\text{"Nilai Akhir"} = (\text{"Total Skor"} / 24) \times 100$$

Petunjuk Penggunaan

1. Rubrik ini berguna untuk ujian praktik membaca, ujian tengah semester atau akhir semester, tugas individu, dan tugas kelompok.
2. Berikan umpan balik singkat untuk setiap komponen agar siswa tahu apa yang baik dan apa yang perlu diperbaiki.

Contoh lainnya adalah lembar kerja tugas membaca yang dilengkapi dengan pertanyaan esai yang dibuat khusus untuk siswa tingkat perguruan tinggi. Materi dapat disesuaikan dengan tema dari

mata kuliah Bahasa Indonesia, Pengembangan Keterampilan Membaca, atau Mata Kuliah Bahasa Umum.

LEMBAR KERJA TUGAS MEMBACA (LKTM)

Nama :

NIM :

Kelas :

Mata Kuliah :

Dosen :

Tanggal :

Petunjuk:

1. Lihat dengan teliti teks berikut.
2. Berikan jawaban esai yang didasarkan pada pemahaman dan analisis pribadi Anda jika diminta.
3. Gunakan bahasa yang jelas, logis, dan terstruktur saat membuat jawaban.

Teks Bacaan

Judul: "Kemampuan Membaca dan Menulis Digital di Era Modern"

1. Baca teks di bawah ini dengan teliti.
2. Jawablah pertanyaan esai berdasarkan apa yang Anda pahami dan analisis.
3. Saat menjawab, gunakan bahasa yang baik, logis, dan sistematis.

Teks bacaan

judul: "Literasi Digital Di Era Modern"

Literasi digital menjadi keterampilan yang sangat penting di era teknologi saat ini. Ini bukan hanya keterampilan menggunakan alat teknologi, tetapi juga keterampilan menganalisis, menilai, dan menggunakan informasi dengan bijak. Kemampuan untuk menyaring informasi yang tepat sangat penting dalam masyarakat yang dipenuhi dengan banyak informasi. Institusi pendidikan tinggi sangat bertanggung jawab untuk mengajarkan siswa literasi digital untuk menjadi pengguna teknologi yang cerdas dan bertanggung jawab.

1. Ide utama dari teks bacaan di atas apa? Jelaskan dengan jelas.
2. Tulis setidaknya dua ide yang mendukung ide pokok!
3. Buatlah kesimpulan teks dengan kata-kata Anda sendiri!

4. Bagaimana Anda melihat hubungan antara isi teks dan keadaan siswa saat ini? Perjelaslah!
5. Apakah Anda setuju dengan pandangan penulis bahwa perguruan tinggi bertanggung jawab atas literasi digital mahasiswa? Mengapa?
6. Berikan satu contoh nyata tentang cara Anda menggunakan literasi digital dalam kehidupan pribadi atau perkuliahan!

Kriteria Penilaian (Rubrik Singkat)

Aspek	Bobot
Pemahaman Isi	20%
Analisis & Penalaran	30%
Tanggapan Kritis	30%
Bahasa & Koherensi	20%
Total	100%

9.4 Kesimpulan Evaluasi dan Penilaian Membaca

Jadi, penting untuk diingat bahwa kemampuan membaca adalah kemampuan penting yang sangat penting untuk belajar di semua jenjang pendidikan, termasuk di tingkat perguruan tinggi. Aktivitas membaca tidak hanya membutuhkan pemahaman teks langsung, tetapi juga membutuhkan kemampuan untuk menganalisis, menafsirkan, mengevaluasi, dan memberikan respons kritis terhadap apa yang dibaca. Oleh karena itu, metode yang direncanakan dan diukur untuk meningkatkan keterampilan membaca sangat penting.

DAFTAR PUSTAKA

- Nurgiyantoro, B. (2010). *Penilaian dalam pembelajaran bahasa dan sastra*. Yogyakarta: BPFE-Yogyakarta.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Wijaya, E. Y., Sudjimat, D. A., & Nyoto, A. (2016). “Transformasi pendidikan abad 21 sebagai tuntutan pengembangan sumber daya manusia di era global”. *Prosiding Seminar Nasional*, Pendidikan Universitas Negeri Malang.

BIODATA PENULIS



Dr. Reni Kusmiarti, M.Pd.

Dosen Program Magister Pendidikan Bahasa Indonesia
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Muhammadiyah Bengkulu

Reni Kusmiarti lahir di Manna Kabupaten Bengkulu Selatan, 20 Januari 1966. Riwayat Pendidikan S1 Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Universitas Bengkulu 1990, Program Magister S2 Program Studi Pendidikan Bahasa, Universitas Negeri Padang 2002. Program Doktor (S3) Program studi pendidikan Kosentrasi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia Universitas Bengkulu 2021. Penulis menekuni bidang pendidikan Bahasa Indonesia. Riwayat pekerjaan mulai 1991 sampai sekarang sebagai dosen Pegawai Negeri diperbantukan pada Program Magister Studi Pendidikan Bahasa Indonesia di Universitas Muhammadiyah Bengkulu. Mengampu mata kuliah pada prodi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia Prodi S1 dan Prodi S2 Pendidikan bahasa FKIP Universitas Muhammadiyah Bengkulu. Selain itu aktif menulis beberapa karya ilmiah yang sudah dipublikasiikan dalam bentuk jurnal dan buku, yang bisa diakses di google scholar. (https://scholar.google.com/scholar?hl=id&as_sdt=0%2C5&q=reni+kusmiarti&oq=RENI)

BIODATA PENULIS



Dr. H. Sutopo, Gr., S.Kom., M.M. M.O.S

Dosen Program Studi Bisnis Digital
Fakultas Teknologi dan Bisnis
Universitas Bakti Tunas Husada

Penulis lahir di Banjar tanggal 22 Juni 1988. Penulis adalah dosen pada Program Studi S1 Bisnis Digital Fakultas Teknologi dan Bisnis, Universitas Bakti Tunas Husada. Menyelesaikan pendidikan S1 pada Jurusan Sistem Informasi di STMIK LPKIA Bandung, melanjutkan pendidikan S2 pada Jurusan Manajemen Sumber Daya Manusia di Universitas Winaya Mukti Bandung serta melanjutkan pendidikan S3 pada konsentrasi Manajemen Operasi di Program Doktor Ilmu Manajemen Universitas Pasundan Bandung. Sebelum menjadi dosen berawal karir tahun 2012 dari guru honor pada SMK Siliwangi AMS Banjarsari Kabupaten Ciamis, dan berkesempatan mendapat beasiswa Pendidikan Profesi Guru Terintegrasi (PPGT) SMK Kolaboratif pada Universitas Negeri Jakarta pada tahun 2013 dengan pelaksanaan PPL selama tiga bulan di SMK N 3 Kota Bekasi serta Praktek Kerja Industri di LIPI Bandung dalam pengelolaan Sistem Operasi IGOS Nusantara juga dibekali Pendidikan dan Latihan Pembentukan Karakter Mahasiswa mulai tanggal 10 sampai dengan 12 Oktober 2013 dengan predikat baik selama 3 hari pada komando daerah militer III/Siliwangi Batalyon Infanteri 300/RBK Cianjur, menempuh ujian kompetensi guru di Universitas Negeri Jakarta dan telah dinyatakan lulus mendapat sertifikat pendidik guru dengan gelar (Gr) dengan kriteria kompetensi untuk tiga mata pelajaran Teknik Komputer Jaringan, Rekayasa Perangkat Lunak,

dan Multimedia. berkarir menjadi dosen dimulai 15 Agustus 2015 di Sekolah Tinggi Ilmu Ekonomi Sebelas April, selama 2 tahun menjadi tenaga pengajar di Sekolah Tinggi Ilmu Ekonomi Sebelas April hingga pada Januari 2017 mendapat jabatan fungsional sebagai asisten ahli, dengan tugas dan fungsi dosen melaksanakan tri dharma perguruan tinggi sehingga penulis mendapat panggilan untuk melaksanakan setifikasi dosen dan tahun 2019 penulis mendapat sertifikat pendidik dosen dari kemenristekdikti, seiring waktu berjalan sampai pada tahun 2021 Sekolah Tinggi Ilmu Ekonomi Sebelas April melakukan merger dari beberapa sekolah tinggi dibawah Yayasan sebelas April sumedang dengan sekolah tinggi yang ada di bawah Yayasan Sumedang hingga berubah nama menjadi Universitas Sebelas April, sehingga data penulis sebagai dosen ikut beralih menjadi dosen pada program studi manajemen dibawah Fakultas Ekonomi & Bisnis pada Universitas Sebelas April sampai berakhir semester ganjil tahun ajaran 2024-2025. Diawal semester Genap tahun ajaran 2024-2025 penulis hijrah pekerjaan dari Dosen Tetap Program Studi Manajemen Fakultas Ekonomi dan Bisnis Universitas Sebelas April di bawah Yayasan Pendidikan Sebelas April (YPSA) hijrah terhitung mulai 1 Maret 2025 ke Program Studi Bisnis Digital pada Fakultas Teknologi dan Bisnis di Universitas Bakti Tunas Husada Tasikmalaya di bawah Yayasan Bakti Tunas Husada (YBTH). Seiring waktu diawal bulan Mei 2025, terhitung 1 Mei 2025 penulis dianugrahi SK Penjabat sebagai Kaprodi S1 Bisnis Digital di Fakultas Teknologi dan Bisnis Univeritas Bakti Tunas Husada Tasikmalanya sesuai SK terhitung sampai dengan 14 Desember 2026.

BIODATA PENULIS



Dr. Maria Ulviani, S.Pd., M.Pd.

Dosen Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Muhammadiyah Makassar

Penulis lahir di Segeri Mandalle pada 26 Mei 1988. Ia merupakan dosen pada Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia di Universitas Muhammadiyah Makassar dan juga aktif sebagai pendamping kepenulisan di SMP Unismuh Makassar. Di luar aktivitas akademik, ia terlibat sebagai anggota Bidang Lembaga Seni Budaya dan Olahraga (LSBO) 'Aisyiyah Sulawesi Selatan. Dalam dunia literasi, Maria Ulviani telah menorehkan berbagai prestasi, khususnya di bidang cerpen dan puisi, baik di tingkat nasional maupun internasional. Ia tidak hanya aktif menulis karya sastra, tetapi juga produktif dalam menulis dan menerbitkan buku-buku ajar untuk mendukung kegiatan pembelajaran di perguruan tinggi. Di antara karya-karya akademiknya, terdapat buku Evaluasi Pendidikan dan Bahasa Indonesia dan Teknik Penulisan Ilmiah yang ditulis sebagai panduan bagi mahasiswa dalam memahami teori sekaligus praktik kebahasaan dan kepenulisan ilmiah. Ia juga menulis buku Kajian dan Apresiasi Prosa Fiksi, Public Speaking, serta Penulisan Sastra Kreatif, yang masing-masing memperkaya wawasan pembaca mengenai dunia sastra dan keterampilan berkomunikasi. Kontribusinya dalam peningkatan literasi membaca tercermin dalam buku Keterampilan dan Model-model Pembelajaran Membaca, sementara bidang pengajaran dikuatkan melalui buku Manajemen Berbasis Sekolah, Keterampilan Berbicara, serta Teori Belajar dan

Model Pembelajaran Bahasa Indonesia. Salah satu bukunya yang berjudul *Aku Bangga Berbahasa Indonesia* memperlihatkan dedikasinya dalam menumbuhkan kecintaan terhadap bahasa nasional. Secara keseluruhan, Maria Ulviani telah menerbitkan lebih dari 20 buku dalam berbagai genre, mulai dari sastra hingga bahan ajar, yang menjadi kontribusi penting bagi pengembangan literasi dan pendidikan di Indonesia. Selain itu, ia juga sering diundang sebagai narasumber dalam berbagai kegiatan akademik dan pelatihan penulisan. Ia dapat dihubungi melalui email: mariaulviani@unismuh.ac.id dan mariaulviani@gmail.com

BIODATA PENULIS

Dwi Desi Fajarsari

Dosen Pascasarja UNINDRA

Dwi Desi Fajarsari merupakan dosen Pascasarja UNINDRA. Ia mendapatkan gelar sarjana humaniora dari UNDIP dan magister pendidikan (Pendidikan Bahasa Indonesia) dari UNJ. S3 nya diselesaikan tahun 2022 di UNNES jurusan Ilmu Pendidikan Bahasa. Drinya berdomisili di Jakarta dan dapat dihubungi melalui email desifajarsari@gmail.com.

BIODATA PENULIS



Dr. Vina Nur Indah Sari, M.Pd.

Dosen Program Magister Pendidikan Bahasa Indonesia
Fakultas Pascasarjana
Universitas Indraprasta PGRI Jakarta

Penulis lahir di Pendawan tanggal 8 Februari 1994. Penulis merupakan seorang dosen dan peneliti di bidang Pendidikan Bahasa Indonesia. Penulis adalah dosen tetap pada Program Magister Pendidikan Bahasa Indonesia Universitas Indraprasta PGRI Jakarta. Penulis menyelesaikan pendidikan S1 dan S2 pada Jurusan Pendidikan Bahasa Indonesia di Universitas Tanjungpura Pontianak dan S3 pada Jurusan Pendidikan Bahasa Indonesia di Universitas Sebelas Maret, Surakarta.

Selain aktif sebagai pendidik, penulis juga sedang mendalami keterampilan dalam bidang menulis. Beberapa karya tulis ilmiah penulis telah diterbitkan dalam jurnal nasional dan prosiding seminar internasional.

Buku ini ditulis sebagai kontribusi nyata penulis untuk memberikan pemahaman baru mengenai pentingnya integrasi kurikulum dengan teknologi dalam pembelajaran abad 21.

BIODATA PENULIS



Nurhaidah, M.Pd.

Dosen Program Studi Pendidikan Bahasa Indonesia
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Tanjungpura

Penulis lahir di Pontianak 8 Juli 1993. Penulis adalah dosen tetap pada Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Universitas Tanjungpura. Pendidikan Strata-1 diselesaikan pada Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Universitas Tanjungpura serta Srata-2 pada Program Studi Pendidikan Bahasa Indonesia, Universitas Pendidikan Indonesia.

Karir penulis dimulai sebagai dosen luar biasa di Universitas Tanjungpura dan Universitas Muhammadiyah Pontianak, dan Tutor UPBJJT-Pontianak (2020–2023). Sejak 2022–2023 diangkat sebagai dosen tetap di Universitas Nahdlatul Ulama Kalimantan Barat. Setelah itu, pindah ke Universitas Tanjungpura, Program Studi Pendidikan Bahasa Indonesia pada 2024. Penulis dapat dihubungi melalui e-mail: nurhaidah@fkip.untan.ac.id

BIODATA PENULIS



Dr. Ajeng Tina Mulyana, S.Pd., M.Pd.
Dosen Program Pascasarjana
Fakultas Pendidikan Bahasa Indonesia
Universitas Indraprasta PGRI

Ajeng Tina Mulyana, lahir di Tasikmalaya, SD –SMP di kabupaten Tasikmalaya kemudian melanjutkan SMAN 3 Kota Tasikmalaya. S1 – S3 ditempuh di Universitas Negeri Jakarta. Selama kuliah pada jenjang S1 penulis mendapatkan beasiswa prestasi akademik, dan saat menempuh S3 mendapatkan beasiswa Lembaga Pengelola Dana Pendidikan (LPDP) pada program Beasiswa Unggulan Dosen Indonesia. Penulis juga telah mencoretkan tulisan sastra dengan judul: *Take A Step, Dark Side of The Moon, Climb To The Top, Kalut, Teenage Soul an Old Man a Young Man, dan Self Love*. Untuk penelitian diantaranya: *Unpacking The Critical Thinking and Problem Solving, Communications, Collaboration, Creativity and Innovation Skills (4Cs) Of The New Learning Paradigm To Language Materials, Isu-Isu Kritis Kebijakan Bahasa Dan Pengajaran Bahasa, Persepsi Mahasiswa Terhadap Karakteristik Dosen Yang Efektif Pada Pengajaran Bahasa Indonesia Di Kalbis Institute Jakarta Timur, Model Pengembangan Bahan Ajar Bahasa Indonesia Sebagai Mata Kuliah Wajib Umum (Mkwu) Berbasis Paradigma Pembelajaran Abad Ke-21 Pada Aspek Career And Life Skills (CLS), Tindak Tutur Direktif Pada Wacana Dialog Muslim Vs Muslim Pendukung Ahok Pada Tabloid Teropong Senayan, dan Segmentasi Gender Dalam Novel Nalya Karya Djenar Maesa Ayu*. Sedangkan conference baik nasional dan international diantaranya: Material

Development In Indonesian Language Teaching As General Course Based On The Century Learning Paradigm In Career And Life Skills (CLS) Aspect, Perempuan Harus Cerdas Berwawasan Dan Mental Tangguh Di Era Milenial, Latihan Strategi Komunikasi Bahasa Indonesia Dan Bahasa Inggris Guna Meningkatkan Kualitas Sumber Daya Manusia, Penerapan Strategi Pembelajaran Berbasis Aktifitas Di Masa Pandemi Covid-19, Pelatihan Pembelajaran Interaktif Di Masa Pandemi, Emansipasi Wanita Di Era Milenial.

Penulis tercatat sebagai dosen tetap di Pascasarjana Universitas Indraprasta PGRI pada jurusan Pendidikan Bahasa Indonesia dan aktif mengajar di kalbis Institute, *Indonesia International Institute For Life Sciences*, Sekolah Tinggi Ilmu Pemerintahan (STIPAN), Universitas M.H. Thamrin, dan Universitas Multimedia Nusantara. Penulis dapat dihubungi melalui e-mail: ajengtinamulyana28@gmail.com