

BAB II

KAJIAN PUSTAKA

A. Deskripsi Teoritis

1. Reading Comprehension

a. Definisi Reading Comprehension

Menurut Grabe (2020) Reading Comprehension (RC) adalah kemampuan untuk menarik makna dari teks tertulis dan menafsirkan informasi tersebut secara tepat, dengan melibatkan berbagai tujuan membaca, keterampilan, proses kognitif yang cepat, serta konteks sosial tempat teks digunakan. Sementara Duke et al. (2021) mendefinisikan RC sebagai mekanisme kognitif yang rumit, yang mencakup pengambilan dan pembentukan makna secara bersamaan melalui keterlibatan aktif dengan teks tertulis. Mekanisme ini tidak semata-mata bergantung pada kemampuan mengenali kata-kata (*word reading*), melainkan juga mengharuskan penggabungan berbagai kompetensi linguistik, pengetahuan dasar, strategi berpikir, serta motivasi dari pembaca itu sendiri. Secara keseluruhan, kedua pandangan ini menegaskan bahwa RC merupakan proses multidimensi yang memadukan elemen kognitif, sosial, dan motivasional untuk mencapai interpretasi yang mendalam dan efektif.

Pemahaman membaca berkembang melalui kolaborasi berbagai unsur. Model *Direct and Indirect Effects of Reading* yang diajukan oleh Kim (2020) menggambarkan unsur yang bekerja bersama termasuk pengenalan kata, kefasihan membaca, pemahaman lisan, kosakata, sintaksis, inferensi, serta kontrol makna. Defisiensi pada salah satu unsur tersebut, seperti kosakata atau kontrol makna, dapat mengurangi pemahaman teks secara menyeluruh. Dengan demikian, model ini menekankan perlunya strategi pengajaran yang holistik untuk meningkatkan kemampuan membaca.

Grabe dan Stoller (2020) juga membagi proses kemampuan membaca menjadi tiga bagian, yaitu proses membaca tingkat rendah (*lower-level processes*), Proses membaca tingkat tinggi (*higher-level processes*), and proses kognitif umum yang mendasarinya (*underlying general cognitive processes*). Ketiga kategori proses tersebut bekerjasama namun dengan cara kerja yang berbeda bagi pembaca bahasa pertama (L1) dan bahasa kedua (L2). Menurut Grabe dan Stoller (2020)

kemampuan membaca pembaca L2 (dalam mengaktifkan proses kognitif tingkat tinggi sangat tergantung pada capaian ambang batas linguistik (*linguistic threshold*) karena tanpa penguasaan kosakata dan tata bahasa yang cukup dari bahasa target, pembaca sering menghadapi hambatan kognitif yang menghalangi penerapan strategi pemahaman yang mereka biasa gunakan dalam membaca dengan bahasa pertama (L1)

Sejalan dengan pandangan tersebut perkembangan teori RC menunjukkan pergeseran dari pendekatan linier menuju kerangka yang lebih komprehensif, salah satunya melalui The Active View of Reading yang dikemukakan oleh Duke dan Cartwright (2021). Model ini menjelaskan bahwa kemampuan RC merupakan hasil interaksi antara pengenalan kata, proses kebahasaan, dan regulasi diri aktif yang mencakup motivasi serta self-regulated learning (SRL). Dalam perspektif ini, kosakata tidak lagi sebagai komponen pasif yang terpisah, melainkan berfungsi sebagai proses penghubung penting yang menjembatani pengenalan simbol dengan pembentukan makna teks yang kompleks. Sejalan dengan kerangka tersebut, meta-analisis oleh Hansford et al. (2026) juga menunjukkan bahwa pendekatan yang mengintegrasikan kosakata, konten, dan strategi kognitif memberikan dampak paling kuat terhadap pemahaman membaca siswa. Hal ini sejalan dengan hasil empiris yang ditunjukkan oleh Burns et al. (2023) yang menegaskan bahwa intervensi yang menekankan regulasi diri aktif berjalan seiring dengan penguatan aspek kebahasaan dalam meningkatkan kemampuan membaca.

Sinergitas antara variabel-variabel dalam penelitian ini secara historis berakar dari The Simple View of Reading (SVR) yang digagas oleh Gough dan Tunmer (1986). Teori SVR menyatakan bahwa kemampuan pemahaman membaca (*Reading Comprehension*) merupakan produk perkalian matematis yang mutlak antara kemampuan pengenalan kata (*decoding*) dan pemahaman kebahasaan (*linguistic comprehension*). Dalam formula SVR, penguasaan kosakata memegang posisi deterministik yang sangat kuat sebagai inti dari kompetensi kebahasaan. Tanpa adanya ambang batas kosakata yang memadai, pembaca akan mengalami kegagalan kognitif total (*reading breakdown*) meskipun memiliki kemampuan mekanik pengenalan huruf yang baik. Oleh karena itu, dalam perspektif SVR,

penguasaan leksikal bersifat mutlak dan langsung memprediksi performa membaca siswa secara linier.

Namun, seiring dengan kompleksitas teks akademik pada siswa tingkat menengah, model linier SVR dinilai belum mampu menangkap dinamika psikologis pembaca secara utuh. Duke dan Cartwright (2021) kemudian menyempurnakan kelemahan tersebut melalui meta-teori The Active View of Reading (AVR). Model AVR menegaskan bahwa *Reading Comprehension* tidak hanya digerakkan oleh elemen kebahasaan pasif, melainkan dikendalikan oleh fungsi eksekutif pembaca yang disebut sebagai Regulasi Diri Aktif (*Active Self-Regulation*). Di dalam komponen regulasi diri aktif inilah variabel Motivasi Belajar Bahasa dan *Self-Regulated Learning* (SRL) beroperasi. Motivasi bertindak sebagai penggerak afektif yang memicu siswa untuk membaca, sedangkan SRL berfungsi sebagai pengatur strategi metakognitif saat siswa mengurai teks.

Penggabungan antara kerangka SVR dan AVR ini memberikan landasan teoretis yang sangat kokoh bagi pemodelan struktural dalam penelitian ini. Kedua teori ini menjelaskan bahwa penguasaan kosakata berperan sebagai fondasi mekanik-kebahasaan utama yang bersifat langsung (*direct driver*), sedangkan Motivasi dan SRL bertindak sebagai fasilitator atau pengatur lalu lintas kognitif makro. Implikasi teoretis ini membuka ruang argumentasi ilmiah bahwa apabila kemampuan kebahasaan awal siswa (kosakata) sudah sangat dominan dalam mengunci varians pemahaman teks, maka kontribusi langsung dari variabel psikologis non-kebahasaan seperti motivasi dan SRL dapat memudar atau tidak menunjukkan dampak yang signifikan secara parsial.

Temuan-temuan ini memperkuat bahwa kemampuan membaca pada siswa tingkat menengah tidak dapat dijelaskan oleh satu faktor tunggal. Pada tahap ini, ketika pengenalan kata umumnya telah berlangsung secara otomatis, keberhasilan pemahaman lebih ditentukan oleh kemampuan siswa dalam memanfaatkan regulasi diri dan keterampilan metakognitif untuk mengelola motivasi serta menerapkan pengetahuan kosakata secara aktif saat memahami teks akademik yang kompleks.

b. Tingkatan Reading Comprehension (Taksonomi Barrett)

Salah satu klasifikasi pemahaman membaca yang komprehensif adalah Taksonomi Barrett, yang membagi kemampuan membaca menjadi lima tingkat: literal, reorganisasi, inferensial, evaluasi, dan apresiasi. Meskipun merupakan teori klasik, Taksonomi Barrett tetap relevan dan diadopsi secara luas dalam penelitian pemahaman membaca modern, seperti yang diterapkan oleh Krismadayanti dan Zainil (2022) dalam mengukur peta kemampuan membaca siswa sekolah menengah..

Riry dan Binnendyk (2025) menyatakan bahwa Taksonomi Barrett merupakan kerangka yang komprehensif untuk menilai kedalaman kognitif pertanyaan dalam RC. Taksonomi ini mengelompokkan tingkat pemahaman ke dalam beberapa kategori utama, yaitu pemahaman literal, reorganisasi, dan pemahaman inferensial. Pemahaman literal dipandang sebagai tingkat kognitif paling dasar, yang menuntut pembaca untuk mengingat atau mengenali informasi yang disajikan secara eksplisit dalam teks. Dalam evaluasi, pertanyaan pada tingkat ini berfokus pada identifikasi fakta, detail, atau alur peristiwa tanpa memerlukan pengolahan yang mendalam. Bersama dengan tingkat reorganisasi, kategori ini termasuk dalam pertanyaan tingkat rendah yang berfungsi sebagai dasar pembentukan kemampuan memahami bacaan.

Selanjutnya, tingkat reorganisasi mengharuskan pembaca untuk mengolah kembali informasi yang tersebar dalam teks. Pada tahap ini, pembaca tidak sekadar mengambil informasi secara langsung, tetapi juga dituntut untuk menyusun ulang, mengintegrasikan, mensintesis, atau mengungkapkan kembali isi teks dalam bentuk yang berbeda. Kemampuan ini tercermin dalam aktivitas seperti merangkum, membuat kerangka, atau menyusun urutan peristiwa berdasarkan pemahaman yang telah dipadukan. Adapun pemahaman inferensial menuntut pembaca untuk melampaui informasi yang tersurat guna menghasilkan kesimpulan atau interpretasi yang logis. Pertanyaan pada tingkat ini termasuk dalam kategori tingkat menengah, yang mengharuskan pembaca untuk menafsirkan makna implisit, mengidentifikasi hubungan sebab-akibat yang tidak dinyatakan secara langsung, serta memprediksi kemungkinan hasil dari peristiwa yang dibahas dalam teks.

Kemampuan siswa dalam mencapai tingkat pemahaman literal dan reorganisasi ini sangat bergantung pada penguasaan kosakata mereka. Siswa tidak akan mampu mengenali fakta eksplisit atau menyusun kembali informasi dari teks jika siswa mengalami kendala dalam memahami arti kata-kata dasar yang membentuk teks tersebut.

Tingkatan selanjutnya dalam taksonomi Barrett seperti dikutip Riry dan Binnedyk (2025) adalah evaluasi (*evaluation*). Pada level ini siswa dituntut untuk memberikan penilaian kritis terhadap isi teks berdasarkan kriteria atau standar tertentu (Riry & Binnedyk, 2025). Pertanyaan pada level ini mendorong siswa untuk menilai keabsahan argumen, mengevaluasi kualitas penyajian data oleh penulis, serta membandingkan berbagai perspektif yang muncul dalam teks. Sementara itu, tingkat apresiasi (*appreciation*) menekankan keterlibatan emosional dan respons estetika pembaca terhadap bacaan. Riry dan Binnedyk (2025) menjelaskan bahwa pertanyaan pada level ini mengarahkan siswa untuk mengungkapkan respons pribadi, merefleksikan dampak psikologis teks, serta mengaitkan nilai-nilai yang terkandung dengan pengalaman hidup mereka. Kedua tingkat ini, yaitu evaluasi dan apresiasi, termasuk dalam kategori pertanyaan tingkat tinggi yang berperan penting dalam mengembangkan kemampuan berpikir kritis yang lebih matang sekaligus meningkatkan motivasi membaca siswa.

Oleh karena itu untuk dapat mencapai tingkat pemahaman yang lebih tinggi seperti *evaluation* dan *appreciation*, siswa membutuhkan peran SRL karena pada tingkat ini, siswa tidak sekadar membaca pasif, melainkan harus secara mandiri mengarahkan fokus, memantau pemahaman diri dan menggunakan strategi kognitif tingkat tinggi untuk menilai serta menyimpulkan makna tersembunyi pada teks.

c. Penilaian Kemampuan RC

Menurut pandangan Grabe dan Stoller (2020), proses kognitif yang menjadi dasar pemahaman menunjukkan perbedaan penting antara pembaca yang bukan penutur asli (L1) dan penutur asli (L2). Karena itu, instrument evaluasi harus dirancang tidak sekadar menilai hasil akhir pemahaman, melainkan juga memperhitungkan hambatan ambang linguistik yang umumnya dihadapi oleh siswa L2 (bukan penutur asli) yaitu level minimum penguasaan bahasa (kosakata dan tata bahasa) yang harus dimiliki seseorang agar keterampilan membacanya dapat

berfungsi dengan efektif. Siswa yang bukan penutur asli bahasa Inggris akan mengalami kesulitan memahami teks karena kosakata yang terbatas dan teknik inferensi yang belum matang. Maka intervensi pembelajaran yang diperlukan tidak hanya menitikberatkan pada peningkatan kemampuan membaca, tetapi juga penguatan kosakata, strategi inferensial, dan penyediaan sumber belajar yang lebih baik, agar hasil penelitian internasional dapat diimplementasikan secara efektif dalam pendidikan Indonesia.

Kemampuan RC memiliki hubungan yang erat dengan perkembangan akademik dan kognitif. Hal ini didukung oleh temuan Mihret dan Joshi (2025) serta Estela et al. (2024), yang menunjukkan adanya keterkaitan kuat antara keterampilan membaca dengan kemajuan akademik dan fungsi kognitif. Namun, dalam konteks saat ini, pemahaman membaca tidak lagi terbatas pada aspek linguistik semata, melainkan juga mencakup dimensi multimodalitas dan literasi digital sebagai bagian yang tidak terpisahkan.

Siswa saat ini dituntut tidak hanya mampu memahami teks linier, tetapi juga mampu menavigasi serta mengevaluasi berbagai sumber informasi digital secara kritis. Proses ini melibatkan kemampuan navigasi digital yang kompleks, yang memerlukan regulasi diri dan fungsi eksekutif yang baik, sebagaimana dijelaskan dalam kerangka *The Active View of Reading* oleh Duke dan Cartwright (2021). Sejalan dengan itu, Mihret dan Joshi (2025) menegaskan bahwa teknologi digital berperan penting dalam membentuk kemampuan membaca siswa melalui keterkaitannya dengan kompetensi literasi dan penggunaan teknologi, yang juga dipengaruhi oleh ketersediaan infrastruktur serta budaya literasi digital.

Dengan demikian, pemahaman membaca pada konteks modern perlu dipahami sebagai kemampuan multidimensional yang melibatkan integrasi aspek linguistik, kognitif, dan literasi digital. Oleh karena itu, penilaian yang dilakukan harus mampu menangkap keterpaduan ketiga aspek tersebut agar memberikan gambaran yang lebih akurat terhadap kemampuan membaca siswa.

2. Motivasi belajar bahasa Bahasa Inggris

a. Definisi Motivasi

Seven (2019) menjelaskan bahwa motivasi dapat dipahami sebagai respons positif individu terhadap elemen-elemen tertentu dalam lingkungannya yang

mendorong dan membimbing perilaku mereka, sehingga berfungsi sebagai katalisator utama dalam bertindak. Dalam ranah pengajaran bahasa Seven (2019) menekankan motivasi sebagai kecenderungan pembelajar terhadap sasaran pembelajaran bahasa kedua, sedangkan Schunk & DiBenedetto (2020) menggambarkan sebagai mekanisme yang merangsang serta menjaga kelangsungan kegiatan sesuai dengan target, yang pada akhirnya mempengaruhi karakter pribadi dan capaian pembelajaran. Dengan demikian, motivasi merupakan proses dinamis yang mengaktifkan serta menstabilkan upaya belajar untuk mencapai tujuan, memengaruhi dimensi psikologis dan hasil akhir. Menurut Perry et al. (2025) Motivasi belajar bahasa Inggris adalah dorongan internal dan eksternal siswa. Dorongan ini mengarahkan perilaku siswa dalam menguasai bahasa kedua dalam hal ini bahasa Inggris. Komponen motivasi mencakup tujuan, nilai, dan keyakinan individu. Secara umum, dorongan ini bersifat dinamis. Tingkat kekuatannya berubah seiring waktu dan usia siswa. Motivasi menjadi penentu utama keberhasilan akademik jangka panjang.

Dengan demikian, motivasi dalam pembelajaran bahasa Inggris dapat dipahami sebagai kekuatan dinamis yang berasal dari dorongan internal dan eksternal, yang tidak hanya mengarahkan perilaku belajar tetapi juga menjaga keberlanjutan usaha siswa dalam mencapai tujuan. Motivasi berperan penting dalam membentuk aspek psikologis, seperti tujuan, nilai, dan keyakinan, yang terus berkembang seiring waktu, sehingga menjadi faktor kunci dalam menentukan keberhasilan akademik jangka panjang.

b. Jenis dan Indikator Motivasi belajar bahasa Bahasa Inggris

Berdasarkan teori *Self-Determination Theory* yang dikembangkan oleh Ryan dan Deci (Ryan et al., 2021), motivasi bergerak dalam sebuah tingkatan kemandirian belajar dimana tingkatan tersebut membagi motivasi menjadi empat jenis utama motivasi intrinsik (*intrinsic motivation*), Motivasi Pengembangan Diri dan Karier (*Identified Regulation*), Motivasi karena Kewajiban (*External Regulation*), Amotivasi (*Amotivation*).

1. Motivasi Intrinsik (*Intrinsic Motivation*)

Motivasi intrinsik merupakan dorongan belajar murni dari dalam diri individu yang bersumber dari rasa senang, kenyamanan, dan keingintahuan. Belajar

bahasa asing menjadi tujuan akhir aktivitas . Siswa tidak mencari imbalan atau hadiah eksternal (Perry et al., 2025). Komponen intrinsik memberikan stabilitas hasil belajar tertinggi. Temuan longitudinal oleh Cubillos dan Troncoso (2025) menegaskan hal ini. Memasuki usia remaja, rasa menikmati belajar (*enjoyment*) menjadi kunci utama yang menjaga prestasi akademik agar tidak merosot. Pembelajaran intrinsik cenderung mengeksplorasi materi bahasa secara mandiri (Perry et al., 2025). Hal ini ditunjukkan dengan rasa menikmati kelas bahasa, dan keingintahuan kosakata baru.

2. Motivasi Pengembangan Diri dan Karier (*Identified Regulation*)

Identified regulation merupakan dorongan belajar bahasa karena menyadari nilai kemanfaatannya menunjukkan bahwa siswa memahami pentingnya belajar bahasa bagi pengembangan diri dan karier (Perry et al., 2025). Bakkaloğlu & Pilten (2023) juga menyatakan siswa yang menganggap bahasa Inggris penting untuk masa depan memahami aspek pentingnya tugas (*importance/utility value*) yang berarti siswa belajar bukan karena materi selalu menghibur melainkan demi pencapaian kompetensi personal .

Di perguruan tinggi nantinya siswa membutuhkan bahasa Inggris sebagai instrument professional. Penguasaan bahasa memperluas akses referensi internasional yang menjadi bekal mutlak persiapan karier masa depan. Indikator ini ditunukkan dengan anggapan siswa akan nilai guna bahasa, sebagai target karier masa depan (Bakkaloğlu & Pilten, 2023)

3. Motivasi karena Kewajiban (*External Regulation*)

External regulation merupakan dorongan belajar yang dikendalikan oleh faktor luar (Bakkaloğlu & Pilten, 2023) dimana siswa belajar demi mengejar hadiah atau menghindari sanksi Faktor penentu berupa nilai akademik, kelulusan, atau kepatuhan. Motivasi ekstrinsik memiliki dinamika unik pada siswa Studi korelasi oleh Perry et al. (2025) menemukan hasil menarik. Kewajiban akademis berkorelasi positif dengan pemahaman teks. Tuntutan nilai membuat mahasiswa membaca lebih teliti dan berulang. Faktor eksternal menjaga akuntabilitas belajar siswa di kelas. Motivasi karena kewajiban ini ditunjukkan dengan kepatuhan tugas dan orientasi nilai tinggi.

4. Amotivasi (*Amotivation*)

Amotivasi merupakan bentuk regulasi diri paling rendah dalam Self-Determination Theory, yang ditandai oleh ketiadaan dorongan, arah, dan niat untuk belajar. Dalam konteks pembelajaran bahasa Inggris, kondisi ini tidak hanya tampak sebagai sikap pasif, tetapi juga berupa penghindaran tugas secara sengaja. Meta-analisis oleh Howard et al. (2021) menunjukkan bahwa amotivasi terutama dipicu oleh ketidakmampuan pembelajar melihat hubungan antara usaha dan hasil, serta rendahnya rasa kompetensi diri. Secara teoretis, kondisi ini berkaitan dengan rendahnya *expectancy-value*, lemahnya *self-efficacy*, dan *learned helplessness*. Ketika kesulitan belajar bahasa berlangsung secara terus-menerus, pembelajar cenderung memandang aktivitas belajar sebagai sesuatu yang tidak bernilai dan tidak memuaskan. Dampaknya terhadap performa akademik dan kesejahteraan psikologis telah dibuktikan secara empiris. Howard et al. (2021) mengidentifikasi amotivasi sebagai prediktor negatif kuat terhadap hasil belajar yang juga berkontribusi besar terhadap keberhasilan atau kegagalan akademik, disertai penurunan efikasi diri dan peningkatan kebosanan di, kecemasan akademik dan kecenderungan putus sekolah. Secara perkembangan, amotivasi berkaitan dengan kegagalan penguasaan keterampilan dasar sejak dini, sebagaimana ditunjukkan oleh Cubillos dan Troncoso (2025), yang kemudian memicu kesulitan memahami teks kompleks pada jenjang lebih tinggi. Kondisi ini menjadi semakin sulit dengan disertai kesenjangan pemahaman siswa, khususnya ketika hanya mampu memahami aspek literal tetapi kesulitan pada tingkat analitis (Perry et al., 2025).

Dalam konteks dinamika pembelajaran, motivasi berperan sebagai katalisator utama bagi keterlibatan aktif peserta didik, sebagaimana dijelaskan oleh Kim (2020) yang menguraikan dampaknya terhadap penguasaan kosakata, kefasihan dalam membaca, serta kemampuan mendengarkan. Penelitian Ma dan Zhao (2025) mengungkapkan keterkaitan yang signifikan antara motivasi membaca dan kapasitas pemahaman bacaan, dengan motivasi intrinsik menunjukkan dominasi yang lebih kuat dibandingkan motivasi ekstrinsik. Temuan tersebut didukung oleh berbagai kajian (Toste et al., 2020; Pham, 2021; Cho, 2023; Bakkaloğlu dan Pilten, 2023) yang menyoroti fungsi motivasi dalam memperbaiki fungsi kognitif, peningkatan kepercayaan diri, pengembangan strategi membaca,

dan hasil akademik secara keseluruhan, terutama bagi pembelajar yang menghadapi kesulitan membaca. Meskipun kontribusi ini cukup penting, menurut Ma dan Zhao (2025) motivasi intrinsik tidak sepenuhnya efektif bagi individu dengan gangguan membaca yang kronis, di mana tekanan ekstrinsik sering kali menjadi faktor penentu yang lebih kuat. Di Indonesia, tantangan dalam mempelajari bahasa Inggris sebagai bahasa asing, seperti kekurangan kosakata dan kesulitan dalam inferensi, menjadikan motivasi ekstrinsik. Hal ini dikarenakan tuntutan mengikuti ujian sekolah atau masuk ke perguruan tinggi.

3. Self Regulated Learning

a. Definisi dan konsep Self Regulated Learning (SRL)

Self-regulated learning (SRL) atau pembelajaran regulasi diri merupakan sebuah proses mandiri dan proaktif di mana seorang pembelajar secara sadar merencanakan serta melaksanakan perilaku, pola pikir, dan tindakan tertentu demi mencapai target pembelajaran yang telah ditetapkan (Zimmerman & Schunk, seperti dikutip dalam Torre & Daley, 2023). Dengan pendekatan ini aktivitas belajar tidak lagi bergantung pada instruksi eksternal, melainkan didorong oleh inisiatif personal untuk menguasai suatu keahlian secara efektif dan efisien.

Menurut Cleary et al. (Cleary et al., 2021), SRL merupakan proses situasional dan kontekstual yang beroperasi dalam sebuah siklus umpan balik, di mana individu menetapkan tujuan, menggunakan strategi belajar, serta mengevaluasi kemajuannya untuk melakukan adaptasi. Self-Regulated Learning menurut (Yong & Sokumaran, 2023) adalah proses yang melibatkan aspek kognitif, metakognitif, serta motivasi yang dimanfaatkan individu untuk mengelola dan mengontrol perilaku mereka dalam kegiatan belajar. Dalam hal ini, kemampuan untuk mengawasi pemahaman diri, menyusun strategi pembelajaran, serta menilai hasil yang diperoleh menjadi elemen kunci dalam SRL. SRL merupakan kondisi di mana pembelajar secara proaktif mengatur proses belajar mereka sendiri yang mencakup tiga aspek utama metakognitif yang mengendalikan sadar terhadap proses berpikir, motivasional yaitu penggerak internal untuk memulai belajar dan perilaku yaitu tindakan nyata dalam mengeksekusi strategi. Yong & Sokumaran (2023).

Berdasarkan beberapa definisi tersebut, dapat disimpulkan bahwa SRL adalah proses belajar mandiri, proaktif, dan sadar yang dilakukan oleh pembelajar

tanpa bergantung pada instruksi luar. Proses ini berjalan dalam sebuah siklus umpan balik yang sangat bergantung pada situasi dan konteks tugas belajar tertentu.

a. Siklus SRL

Dalam perkembangan mutakhir teori pembelajaran mandiri, Cleary et al. (2021) menegaskan bahwa SRL beroperasi sebagai sebuah siklus umpan balik yang bersifat situasional dan kontekstual. Siklus ini dikembangkan dari model konseptual tiga fase yang dikemukakan Zimmerman yang diperbarui dan divalidasi oleh Cleary et al. (2021) dan membagi siklus SRL dibagi menjadi tiga fase interterikat dan sekuensial sebagai berikut:

1. Fase Perencanaan (*Forethought Phase*)

Fase ini terjadi sebelum individu terlibat dalam aktivitas belajar. Cleary et al. (2021) membagi fase ini ke dalam dua proses utama, yaitu : analisis Tugas (*Task Analysis*): Meliputi penetapan target belajar (*goal-setting*) dan penyusunan strategi (*strategic planning*)

2. Fase Pelaksanaan (*Performance Control Phase*)

Fase ini berlangsung saat proses belajar sedang berjalan. Fokus utamanya menurut Cleary et al. (2021) adalah mengoptimalkan konsentrasi dan pemantauan, kontrol Diri (*Self-Control*), penerapan strategi implementasi yaitu penggunaan strategi kognitif dan metakognitif dengan mencatat, meringkas dan menandai inferensi.

3. Fase Refleksi Diri (*Self-Reflection Phase*)

Fase ini terjadi setelah aktivitas belajar selesai atau setelah siswa menerima umpan balik/hasil kinerja. Cleary et al. (2021) menekankan bahwa fase refleksi terdiri dari penilaian diri (*Self-Judgment*) yaitu evaluasi diri terhadap hasil kerja dan penentuan atribusi (*attributions*) atau analisis penyebab keberhasilan/kegagalan belajar, reaksi diri (*Self-Reaction*) yaitu respon afektif/kepuasan siswa serta penarikan kesimpulan adaptif (*causal attribution*) untuk memperbaiki strategi pada siklus perencanaan berikutnya.\

c. Hubungan SRL dengan kemampuan akademik

SRL berkaitan erat dengan motivasi belajar bahasa melalui proses bersiklus yang berkelanjutan, meliputi penetapan tujuan, penerapan strategi belajar, pemantauan diri, serta evaluasi hasil. Kajian meta-analisis dan empiris

menunjukkan bahwa pelatihan SRL berkontribusi pada peningkatan motivasi siswa maupun peserta didik, selain meningkatkan performa akademik dan penggunaan strategi belajar mandiri (Theobald, 2021; Callan et al., 2022; Held dan Meje, 2024; Merett et al., 2020). Program pelatihan SRL secara substansial menurut Theobald (2021) dapat meningkatkan motivasi dengan efek sedang, disamping peningkatan performa akademik dan strategi metakognitif, dengan fokus pada refleksi metakognitif dan pengelolaan sumber daya belajar. Callan et al. (2022) menekankan bahwa SRL sebagai proses siklikal memengaruhi motivasi intrinsik dan partisipasi aktif belajar, di mana penetapan tujuan spesifik meningkatkan *self-efficacy* dan minat siswa, sedangkan monitoring diri serta refleksi membantu mempertahankan motivasi untuk siklus berikutnya.

Held dan Meje (2024) menunjukkan hubungan SRL dengan motivasi belajar bahasa, di mana lingkungan pendidikan yang mendukung SRL seperti pada siswa kejuruan membantu mempertahankan dan meningkatkan motivasi dari dalam diri dan dari luar, terkait dengan kebutuhan psikologis dasar seperti kemandirian, kompetensi, dan hubungan sosial. Merett et al. (2020) mengidentifikasi bahwa peserta didik dengan regulasi diri tinggi memiliki motivasi mencapai tujuan lebih kuat dan penggunaan strategi belajar lebih mandiri, di mana orientasi *mastery goals* mendorong tingkat regulasi diri, dengan penundaan belajar sebagai hambatan regulasi diri. Theobald (2021) dan Callan et al. (2022) menunjukkan bahwa intervensi yang menekankan refleksi metakognitif dan pengelolaan sumber daya belajar efektif memperkuat kapasitas peserta didik mengatur proses belajar secara otonom sekaligus mempertahankan motivasi. Selain itu menurut Held dan Meje (2024), lingkungan pendidikan yang mendukung kebutuhan psikologis dasar seperti kemandirian, kompetensi, dan hubungan sosial turut berperan meningkatkan motivasi disposisional dan situasional peserta didik. Orientasi pada tujuan juga mendorong penggunaan strategi belajar mandiri yang lebih optimal, dengan penundaan belajar sebagai penghambat utama (Merett et al., 2020).

Atas dasar tersebut, pengembangan dan implementasi SRL merupakan pendekatan kunci dalam meningkatkan efektivitas belajar dan capaian akademik, karena SRL tidak hanya memperkuat motivasi intrinsik melalui proses berulang seperti penetapan tujuan dan refleksi, tetapi juga didukung oleh lingkungan

pendidikan yang memenuhi kebutuhan psikologis dasar. Intervensi berbasis SRL, seperti yang dibuktikan oleh berbagai studi, dapat mengatasi hambatan seperti penundaan belajar dan meningkatkan *self-efficacy*, sehingga mendorong peserta didik untuk belajar secara mandiri dan mencapai performa akademik yang lebih baik. Implementasi SRL secara konsisten diharapkan dapat menjadi fondasi bagi pendidikan yang lebih efektif dan berkelanjutan.

Kajian sebelumnya telah membahas keterkaitan antara SRL dengan RC. Pratama et al. (2023) mengkaji pengembangan strategi pembelajaran yang diatur sendiri (*SRL Strategy Development/SRSD*) untuk meningkatkan kemampuan pemahaman membaca peserta didik bahasa Inggris di Indonesia, menemukan bahwa penerapan model SRSD melalui enam tahapan pembelajaran secara bermakna meningkatkan kesadaran metakognitif, partisipasi belajar, dan kemampuan pemahaman membaca peserta didik. Mohammadi et al. (2020) menegaskan bahwa instruksi pembelajaran yang diatur sendiri SRL secara substansial meningkatkan penggunaan strategi SRL, kemampuan pemahaman membaca, dan keterampilan pemecahan masalah bagi pembelajar bahasa Inggris sebagai bahasa asing, dengan komponen kognitif dan metakognitif berperan utama serta motivasi sebagai mediator tidak langsung, di mana instruksi SRL lebih efektif dibanding metode konvensional. Rif'attullah & Putra (2023) memperkuat temuan tersebut dengan menunjukkan bahwa integrasi model SRSD yang mencakup enam tahap mampu meningkatkan kesadaran metakognitif dan partisipasi peserta didik dalam proses belajar, sehingga memberdayakan keterampilan membaca mandiri dan metakognitif serta mendukung keberhasilan akademik jangka panjang. Secara keseluruhan, ketiga kajian tersebut secara konsisten menunjukkan bahwa implementasi strategi pembelajaran yang diatur sendiri, khususnya berbasis model SRSD, merupakan pendekatan efektif untuk meningkatkan kemampuan membaca, partisipasi belajar, dan motivasi yang berkontribusi pada peningkatan performa akademik dan kemandirian belajar siswa maupun peserta didik.

4. Penguasaan Kosakata

a. Aspek kosakata

Dalam penelitian ini, pemahaman tentang kosakata dianggap sebagai elemen yang memiliki berbagai lapisan. Berdasarkan pandangan Nation (2022),

memahami sebuah kata secara mendalam mencakup tiga aspek pokok, yaitu wujud (*form*), arti (*meaning*), serta penerapan (*use*). Elemen-elemen ini tidak terpisah satu sama lain, melainkan saling terjalin untuk memperkuat kemampuan seseorang dalam memahami bacaan. Selaras dengan gagasan tersebut, Schmitt dan Schmitt (2020) menyoroti bahwa penguasaan kosakata berkembang secara bertahap, di mana peserta didik mulai dari tahap sederhana seperti mengidentifikasi kata (*recognition*) dan kemudian maju ke tingkat yang lebih kompleks, yakni menghubungkan kata dengan ide-ide terkait serta pasangan kata (*association and collocation*).

Kosakata merujuk pada seperangkat kata yang dikuasai individu, yang berfungsi sebagai fondasi untuk memahami teks tertulis. Dong et al. (2020) menunjukkan bahwa pengetahuan kosakata berkorelasi erat dengan keterampilan membaca pemahaman, khususnya pada tingkat pendidikan dasar dan menengah. Pada jenjang lebih tinggi, peran kosakata berkurang seiring kompleksitas tugas membaca yang memerlukan inferensi serta strategi lain. Ramadani et al. (2021) menemukan hubungan substansial antara penguasaan kosakata dan keterampilan membaca pemahaman siswa. Brooks et al. (2023) menegaskan bahwa kosakata merupakan elemen utama dalam membaca, lebih dominan daripada dekoding kata atau kecepatan membaca. Analisis parsial dalam kajian tersebut mengindikasikan efek bebas kosakata pada pemahaman bacaan, meskipun dikontrol oleh faktor bahasa umum, dekoding, dan kecepatan. Dapat disimpulkan bahwa kosakata merupakan penentu kunci keterampilan membaca pemahaman di berbagai tingkat pendidikan dan situasi belajar, sehingga pendekatan pengajaran serta intervensi harus memprioritaskan pengembangan kosakata secara terstruktur.

Aspek bentuk (form)

Aspek bentuk (*form*) dalam pengetahuan kosakata merujuk pada segala aspek fisik atau tampak dari sebuah kata. Menurut Nation (2022) dan Schmitt dan Schmitt (2020), penguasaan dimensi ini meliputi tiga komponen pokok, yakni bentuk lisan (*spoken form*), bentuk tulis (*written form*), serta bagian-bagian kata (*word parts*). Bentuk lisan berkaitan dengan kemampuan mendengarkan dan melafalkan kata, seperti mengidentifikasi bunyi kata serta menghasilkan pelafalan (*pronunciation*) yang akurat. Di sisi lain, bentuk tulis menjadi komponen yang

sangat vital untuk pemahaman bacaan, karena mencakup penguasaan ejaan (*spelling*) dan kecepatan pengenalan visual (*visual recognition*). Komponen terakhir, bagian-bagian kata, menyangkut kemampuan morfologis pembelajar dalam memahami pembentukan kata melalui imbuhan (*affixes*), baik awalan (*prefix*) maupun akhiran (*suffix*). Sebagai ilustrasi, pemahaman kata seperti "unhappiness" memerlukan siswa untuk mengenali struktur awalan "un-" (yang berarti 'tidak'), kata dasar "happy" ('senang'), dan akhiran "-ness" (sebagai penanda nomina).

Penguasaan dimensi bentuk ini memiliki keterkaitan kuat dengan proses dekoding visual saat membaca. Sebelum siswa mampu menangkap makna suatu kalimat, sistem kognitif mereka harus terlebih dahulu mengenali bentuk fisik kata-katanya. Dengan pengetahuan yang solid tentang word parts, siswa dapat "membedah" kata-kata sulit yang belum dikenal, sehingga proses membaca tidak terhenti dan gangguan pemahaman (reading breakdown) dapat diminimalisir.

Signifikansi dimensi bentuk dalam mendukung kemampuan membaca diperkuat oleh berbagai kajian empiris mutakhir. Analisis meta yang dilakukan Zhang et al. (2022) menunjukkan bahwa kesadaran morfologi (*morphological awareness*) memberikan dampak langsung dan tidak langsung pada pemahaman bacaan melalui jalur dekoding serta kosakata. Khususnya bagi siswa di jenjang menengah dan lanjutan, kemampuan mengurai komponen kata membantu mempercepat dekoding kata-kata kompleks, sehingga secara signifikan mengurangi beban kognitif selama membaca.

Temuan ini selaras dengan hasil penelitian oleh Priskinanda et al. (2021) yang mengungkap perbedaan bermakna antara kelompok siswa yang mendapat pembelajaran kesadaran morfologi dan yang tidak. Siswa yang dilatih memahami dimensi bentuk kosakata, seperti penerapan awalan dan akhiran, menunjukkan performa yang lebih unggul, tidak hanya dalam penguasaan kosakata secara terpisah, tetapi juga dalam pemahaman teks secara menyeluruh. Rangkaian bukti ini menegaskan bahwa dimensi bentuk merupakan landasan strategis yang menentukan keberhasilan literasi siswa pada tingkat pendidikan menengah.

Aspek makna

Aspek mana sangat berkaitan langsung dengan kemampuan pembelajaran untuk memetakan simbol bahasa ke dalam konsep mental yang tepat. Aspek ini merupakan elemen fundamental dalam penguasaan kosakata. Menurut Nation (2022) dimensi makna melibatkan pemahaman pada ide-ide dasar dan referensi (*concept and referents*). Siswa tidak hanya dituntut mengetahui definisi sebuah kata namun juga menghubungkannya dengan objek atau situasi spesifik di dunia nyata. Hal tersebut dioperasionalkan melalui pengenalan kosakata fungsional di lingkungan sekolah, dalam penelitian ini, kemampuan siswa mengidentifikasi peran ‘principal’ atau fungsi ‘auditorium’. Nation (2022) menegaskan bahwa penguasaan makna yang kuat menjadi dasar bagi pembelajar untuk mengembangkan asosiasi kata yang lebih kompleks di tingkat bahasa yang lebih tinggi.

Sejalan dengan pandangan ini Schmitt dan Schmitt (2020) menekankan penguasaan makna bersifat inkremental dan sangat bergantung pada konteks penggunaan (*contextual meaning*). Kemampuan menentukan makna menurut Schmitt dan Schmitt (2020) dalam sebuah kalimat merupakan indikator kedalaman pengetahuan (*depth of knowledge*). Hal ini karena sebuah kata memiliki nuansa makna yang berbeda yang tergantung pada informasi sekitarnya. Contohnya pemahaman siswa terhadap kata ‘*awful*’ dalam kalimat mengenai cuaca buruk menunjukkan kemampuan mengenali integrasi makna kata yang matang. Selain itu Schmitt juga menekankan pentingnya asosiasi kata (*word association*) seperti sinonim dan antonim (misalnya hubungan antara ‘*intelligent*’ dan ‘*smart*’) bukti bahwa kosakata telah terorganisir dengan baik dalam mental leksikon siswa.

Kemudian pentingnya integrasi makna dihubungkan dengan kemampuan membaca oleh Grabe dan Stoler (2020). Penguasaan makna kata merupakan syarat mutlak untuk kelancaran membaca (*reading fluency*). Dari sudut pandang literasi, siswa sekolah menengah atas perlu mencapai tingkat otomatisasi dalam pengenalan makna (*automatic word recognition*) agar proses kognitif mereka tidak terganggu oleh pencarian arti kata demi kata secara terpisah. Jika siswa memiliki ambang kosakata yang terbatas atau gagal mengenali makna kata-kata akademik di sekolah, hal itu dapat menimbulkan hambatan pemahaman (*reading breakdown*) yang membuat teks sulit dipahami secara menyeluruh. Oleh karena itu kolaborasi antara

keluasan makna sebagaimana digambarkan Nation (2022), kedalaman konteks menurut Schmitt dan Schmitt (2020), dan otomatisasi akses berdasarkan Grabe dan Stoller (2020) membentuk kerangka ini dalam instrumen evaluasi yang diterapkan dalam penelitian ini.

Aspek Penggunaan (Use)

Aspek penggunaan (*use*) dalam kosakata mencakup pemahaman tentang bagaimana sebuah kata berperan secara akurat di dalam konteks kalimat. Berdasarkan Nation (2022), penguasaan dimensi *use*, melibatkan fungsi tata bahasa (*grammatical use*) serta pasangan kata (*collocation*). Relevansi aspek ini terhadap proses membaca dijelaskan oleh Grabe dan Stoller (2020), yang menyatakan bahwa kemampuan mengidentifikasi pola-pola penggunaan kata dalam unit bahasa yang lebih besar (*lexical chunks*) saat membaca menjadi kunci utama kelancaran dalam memahami teks.

Signifikansi dimensi penggunaan ini diperkuat oleh bukti empiris dari kajian Raeisi-Vanani dan Baleghizadeh (2022) serta Mujani et al. (2022). Kedua penelitian ini secara spesifik menunjukkan bahwa pengetahuan tata bahasa sebagai inti dari dimensi *use* sangat penting perannya terhadap pemahaman bacaan, yang tidak dapat digantikan hanya dengan menghafal arti kata secara terpisah. Tanpa penguasaan pada tingkat penggunaan, siswa sering kali menghadapi kesulitan dalam menggabungkan makna antar kata ke dalam pemahaman kalimat yang menyeluruh.

Hubungan antara dimensi penggunaan (*use*) dengan dimensi bentuk (*form*) dapat dijelaskan melalui Zhang et al. (2023) serta Priskinanda et al. (2021). Kedua kajian morfologi ini menyimpulkan bahwa komponen kata seperti prefiks dan sufiks berfungsi sebagai pengantar bagi pemahaman fungsi gramatikal kata-kata dalam kalimat. Zhang et al. (2023) dalam kajian meta analisisnya menyebutkan bahwa pengetahuan sintaksi yaitu pengenalan bentuk kata secara otomatis membantu siswa memproses struktur kalimat dengan lebih efisien. Sejalan dengan ini hasil eksperimen Priskinanda et al. (2021) yang menunjukkan bahwa pembelajaran pada aspek bentuk secara langsung meningkatkan kemampuan siswa dalam menerapkan kosakata tersebut secara tepat di dalam konteks teks yang lebih luas. Sehingga evaluasi dimensi penggunaan dalam instrumen penelitian ini

memiliki dasar yang solid, karena kemampuan siswa SMA dalam memahami bacaan ditentukan oleh sinergi antara pengetahuan aturan tata bahasa yang spesifik serta kemampuan mereka memanfaatkan struktur bentuk kata untuk mengenali peran kata tersebut di dalam kalimat.

a. Pengajaran Kosakata

Pengajaran kosakata di tingkat Sekolah Menengah Atas (SMA) kerap masih berfokus pada pendekatan hafalan definisi yang bersifat terpisah. Namun, hasil meta-analisis terkini oleh Hansford et al. (2026) menunjukkan bahwa pembelajaran kosakata secara berdiri sendiri hanya memberikan pengaruh yang terbatas terhadap kemampuan pemahaman bacaan pada tes standar. Studi tersebut juga mengungkapkan temuan krusial bahwa dampak yang jauh lebih signifikan muncul ketika pengajaran kosakata dikombinasikan secara langsung dengan strategi kognitif yaitu dengan memberikan contoh strategi konkret seperti *finding the main idea*, *summarizing*, *paraphrasing* dan *inferring*. Untuk harus menghadapi teks akademik dengan tingkat kompleksitas tinggi penguasaan kosakata tidak cukup jika hanya dipahami sebagai aktivitas linguistik pasif seperti hafalan. Sebaliknya, kosakata perlu difungsikan sebagai instrumen kognitif aktif yang membantu siswa dalam membangun pemahaman teks secara menyeluruh melalui penerapan strategi seperti inferensi dan peringkasan.

B. Hasil Penelitian yang Relevan

Sejumlah kajian empiris terkini telah mengkaji interaksi antara motivasi belajar bahasa, *Self-Regulated Learning* (SRL), penguasaan kosakata, serta capaian *Reading Comprehension* (RC) pada pembelajar bahasa Inggris sebagai bahasa asing (*English as a Foreign Language/EFL*), khususnya di jenjang sekolah menengah. Penelitian relevan pertama dilakukan oleh Krismadayanti dan Zainil (2022) dengan judul "*The Level of the Students' Reading Comprehension Analyzed by Using Barrett Taxonomy*". Penelitian tersebut berfokus pada deskripsi tingkat pemahaman membaca siswa SMA di Padang menggunakan lima tingkatan Taksonomi Barrett. Hasil penelitian menunjukkan kemampuan siswa berada pada kategori baik. Persamaan penelitian tersebut dengan penelitian penulis adalah penggunaan Taksonomi Barrett sebagai acuan dalam menyusun instrumen tes *reading comprehension*. Sedangkan perbedaannya terletak pada desain penelitian, di mana

penelitian terdahulu menggunakan deskriptif kuantitatif, sementara penelitian ini bertujuan untuk melihat pengaruh motivasi, SRL, dan penguasaan kosakata terhadap kemampuan RC.

Ma dan Zhao (2025) menganalisis asosiasi antara motivasi membaca dengan performa RC pada 150 siswa, menemukan korelasi positif yang kuat, di mana motivasi intrinsik berperan sebagai prediktor utama ($r = 0,72$) melalui analisis korelasi dan regresi linier. Sejalan dengan temuan tersebut, Toste et al. (2020) melalui meta-analisis lintas jenjang pendidikan melaporkan dampak sedang dari motivasi terhadap hasil membaca ($d = 0,45$), dengan intensitas efek yang lebih dominan pada siswa sekolah menengah. Dalam domain SRL, penelitian menunjukkan kontribusi positif terhadap pemahaman bacaan di konteks EFL. Pratama et al. (2023) yang mengimplementasikan model *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) pada 50 siswa EFL di Indonesia melaporkan peningkatan kesadaran metakognitif dan partisipasi belajar, yang diikuti oleh kenaikan signifikan skor RC melalui desain *pretest-posttest*.

Mohammadi et al. (2020) pada 80 pembelajar EFL menemukan bahwa pelatihan strategi SRL meningkatkan penerapan teknik kognitif dan metakognitif, disertai oleh peningkatan kemampuan membaca serta pemecahan masalah dalam format kuasi-eksperimen. Selanjutnya, Rif'attullah dan Putra (2023) juga melaporkan bahwa integrasi SRSD dalam enam fase intervensi pada 60 siswa memperkuat keterlibatan belajar dan otonomi membaca. Di bidang kosakata, Dong et al. (2020) melalui meta-analisis menunjukkan korelasi kuat antara pengetahuan kosakata dengan capaian RC pada jenjang dasar dan menengah ($r = 0,75$), dengan kontribusi yang cenderung menurun pada jenjang lebih tinggi. Ramadani dan Saiful (2021) juga menemukan hubungan yang sangat kuat antara penguasaan kosakata dengan kemampuan membaca pemahaman pada 100 siswa berdasarkan analisis korelasi Pearson ($r = 0,82$).

Lebih lanjut, penelitian Li dan Gan (2022) menemukan hubungan ketiga variabel sekaligus, yaitu motivasi, SRL, dan penguasaan kosakata terhadap kemampuan RC. Melalui studi tersebut, ditemukan bahwa motivasi membaca (efikasi dan kesenangan), keluasan dan kedalaman kosakata, serta strategi *monitoring* (SRL) secara signifikan memprediksi pemahaman membaca ($R^2 =$

31,9%), dengan komponen kedalaman kosakata bertindak sebagai prediktor paling kuat. Secara keseluruhan, temuan-temuan lokal dan regional tersebut mengindikasikan bahwa motivasi belajar bahasa, SRL, serta penguasaan kosakata masing-masing menunjukkan korelasi positif dan signifikan dengan capaian RC di berbagai *setting* EFL. Meskipun demikian, mayoritas kajian tersebut dilakukan di lingkungan urban atau luar negeri, sehingga masih terdapat celah penelitian pada konteks sekolah menengah di daerah rural Indonesia seperti MAN 2 Lebong. Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk mengisi celah tersebut melalui eksplorasi bagaimana variabel-variabel tersebut memberikan pengaruh nyata terhadap perubahan nilai RC.

Penelitian relevan berskala internasional yang mendasari kajian ini dilakukan oleh Jeon dan Yamashita (2022) melalui studi meta-analisis komprehensif mengenai berbagai faktor penentu kemampuan membaca bahasa kedua (*L2 reading comprehension correlates*). Riset tersebut mengintegrasikan puluhan sampel penelitian global untuk mengevaluasi kontribusi relatif dari komponen kebahasaan spesifik dibandingkan dengan komponen kognitif dan metakognitif yang bersifat umum. Hasil sintesis statistik mereka menegaskan bahwa aspek pengetahuan bahasa, terutama penguasaan kosakata (*vocabulary knowledge*) dengan nilai korelasi $r = 0,724$ dan tata bahasa (*grammar knowledge*) dengan $r = 0,697$, menempati posisi sebagai prediktor utama yang paling kuat dalam menentukan keberhasilan membaca pemahaman siswa. Sebaliknya, variabel pengatur kognitif umum seperti memori kerja (*working memory*) dan strategi metakognisi yang sepadan dengan konsep kemandirian belajar atau *Self-Regulated Learning* (SRL) secara konsisten hanya menunjukkan keeratan hubungan pada kategori lemah hingga sedang, dengan indeks korelasi masing-masing sebesar 0,334 dan 0,330. Relevansi temuan makro ini terhadap penelitian yang sedang dilakukan terletak pada penegasan teoretis bahwa penguasaan komponen leksikal (kosakata) memiliki urgensi yang jauh lebih tinggi dan deterministik dalam mengeskalisasi kompetensi *Reading Comprehension* (RC) siswa di sekolah, dibandingkan dengan intervensi aspek non-kebahasaan atau variabel psikologis makro lainnya.

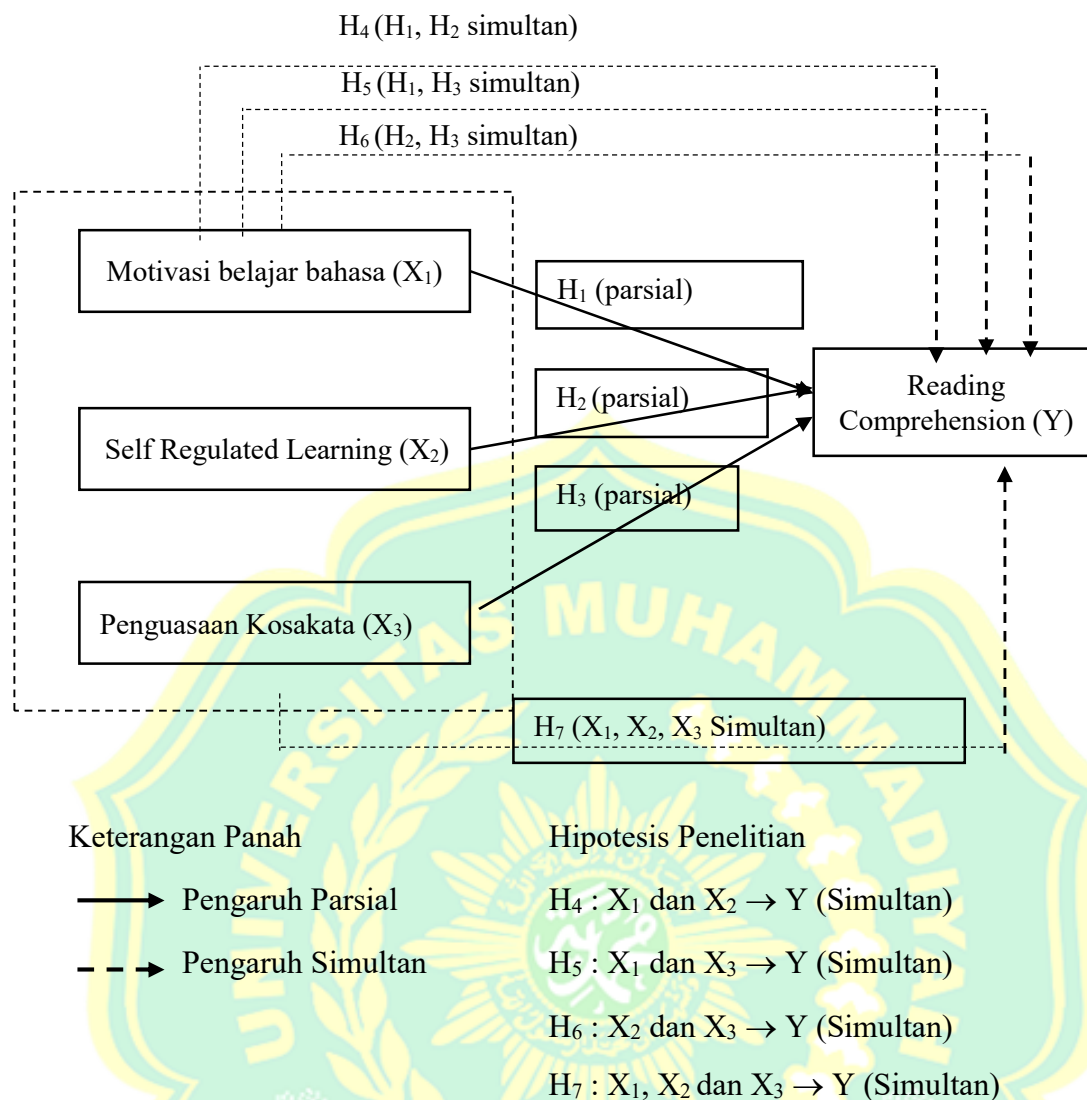
Kajian empiris lain yang sangat relevan dipublikasikan oleh Burns, Duke, dan Cartwright (Burns et al., 2023) yang mengevaluasi efektivitas berbagai target intervensi instruksional berdasarkan kerangka teoretis *Active View of Reading* (AVR). Melalui analisis makro terhadap studi eksperimental, riset ini mengukur seberapa besar dampak pengajaran komponen-komponen spesifik dalam mendongkrak performa *Reading Comprehension* (RC) siswa, terutama pada kelompok pembaca yang mengalami hambatan belajar (*striving readers*). Temuan eksperimental mereka menunjukkan bahwa intervensi yang berfokus pada pengayaan kosakata (*vocabulary*) memberikan kontribusi positif yang paling masif dengan ukuran efek (*effect size*) mencapai 1,09. Di sisi lain, stimulasi terhadap aspek regulasi diri aktif, seperti peningkatan motivasi belajar bahasa dan pengajaran strategi membaca yang berkelindan dengan indikator *Self-Regulated Learning* (SRL) secara konsisten menghasilkan dampak pada kategori moderat yang signifikan, dengan perolehan ukuran efek masing-masing sebesar 0,51 dan 0,54. Integrasi temuan ini ke dalam penelitian yang sedang berjalan memberikan landasan kuat bahwa penguasaan kosakata bertindak sebagai pendorong utama perubahan performa membaca pemahaman, sementara motivasi dan SRL berfungsi sebagai elemen pendukung kognitif yang memoderasi efektivitas proses penyerapan teks tertulis oleh peserta didik di sekolah.

Selanjutnya, studi empiris yang dilakukan oleh Cho et al. (2023) mengkaji keterkaitan antara aspek motivasi, fungsi eksekutif, dan *Reading Comprehension* (RC) dengan membandingkan kelompok siswa yang mengalami kesulitan membaca (*reading difficulties*) dan siswa tipikal. Melalui pendekatan *Structural Equation Modeling* (SEM), riset ini menemukan bahwa pengaruh motivasi terhadap kemampuan membaca pemahaman sifatnya tidak universal, melainkan dimoderasi oleh tingkat kecakapan membaca awal siswa. Temuan menarik dari penelitian mereka menunjukkan bahwa pada kelompok siswa normal (tanpa kesulitan membaca), orientasi motivasi capaian (*achievement goals*) sama sekali tidak memprediksi atau memengaruhi performa memahami bacaan. Sebaliknya, pada kelompok siswa yang mengalami hambatan membaca, motivasi berupa *mastery goals* (tujuan untuk menguasai materi) terbukti memberikan dampak positif yang nyata, sementara *performance-approach goals* (tujuan sekadar

membuktikan kemampuan diri) justru memberikan kontribusi negatif terhadap pemahaman teks tertulis . Kajian makro ini memberikan kontribusi teoretis yang sangat berharga bagi penelitian berjalan, yakni memberikan argumentasi logis bahwa variabel motivasi dapat menunjukkan signifikansi yang minimal atau tidak berpengaruh sama sekali apabila diujikan pada kelompok sampel peserta didik dengan karakteristik kecakapan membaca yang sudah berada pada level tipikal atau memadai .

C. Kerangka Berpikir

Penelitian ini mengidentifikasi motivasi belajar bahasa, SRL, serta penguasaan kosakata sebagai faktor prediktif utama dalam pemahaman membaca siswa bahasa Inggris sebagai bahasa asing (EFL) di tingkat sekolah menengah atas. Motivasi intrinsik mendorong ketekunan dalam aktivitas membaca, sementara SRL memfasilitasi strategi membaca otonom melalui tahapan perencanaan, pemantauan, dan refleksi. Di sisi lain, kosakata yang luas dan mendalam mengurangi hambatan dalam mengakses makna teks, sehingga memungkinkan fokus pada gagasan pokok. Motivasi berfungsi sebagai katalisator emosional yang memicu aktivasi SRL, SRL meningkatkan pemanfaatan kosakata melalui pendekatan strategis yang efisien, dan kosakata memberikan dasar linguistik untuk memahami konsep-konsep dalam teks. Ketiga elemen ini saling mendukung secara positif dan bersamaan, sehingga berkontribusi pada peningkatan kemampuan RC di MAN 2 Lebong.



Gambar 2.1 Bagan Kerangka Berpikir

Berdasarkan bagan kerangka berpikir pada Gambar 2.1 di atas, alur hubungan antar variabel dalam penelitian ini dapat dijelaskan secara komprehensif. Pengujian hipotesis pertama hingga ketiga dilakukan secara parsial untuk melihat kontribusi mandiri dari masing-masing variabel bebas. Melalui garis panah tegak lurus, diduga terdapat pengaruh positif dan signifikan dari *Motivasi belajar bahasa* (X_1) terhadap kemampuan *Reading Comprehension* (Y) siswa MAN 2 Lebong (H_1). Hubungan parsial serupa juga diduga terjadi pada variabel *Self-Regulated Learning* (X_2) terhadap kemampuan *Reading Comprehension* (Y) siswa (H_2), serta variabel *Penguasaan Kosakata* (X_3) terhadap kemampuan *Reading Comprehension* (Y) siswa (H_3). Melalui pengujian parsial ini, peneliti dapat mengidentifikasi seberapa

kuat setiap faktor internal siswa tersebut dalam menunjang kemampuan memahami teks bacaan secara individu.

Di sisi lain, pengujian hipotesis keempat hingga ketujuh dilakukan secara simultan dengan menggunakan visualisasi garis panah putus-putus. Pengujian simultan dua variabel menduga adanya pengaruh yang signifikan secara bersama-sama antara variabel Motivasi belajar bahasa (X_1) dan *Self-Regulated Learning* (X_2) terhadap kemampuan *Reading Comprehension* (Y) siswa (H_4). Selanjutnya, pengaruh gabungan dua variabel berikutnya diduga terjadi antara Motivasi belajar bahasa (X_1) dan Penguasaan Kosakata (X_3) terhadap kemampuan *Reading Comprehension* (Y) siswa (H_5), serta antara *Self-Regulated Learning* (X_2) dan Penguasaan Kosakata (X_3) terhadap kemampuan *Reading Comprehension* (Y) siswa (H_6). Sebagai puncak pemodelan, pengujian simultan tiga variabel yang diwakili oleh kotak putus-putus besar menunjukkan dugaan bahwa Motivasi belajar bahasa (X_1), *Self-Regulated Learning* (X_2), dan Penguasaan Kosakata (X_3) secara akumulatif dan bersama-sama berpengaruh signifikan terhadap kemampuan *Reading Comprehension* (Y) siswa MAN 2 Lebong (H_7).

D. Hipotesis Penelitian

Berdasarkan kerangka berpikir di atas, Penelitian ini menguji hipotesis berikut:

- H_1 : Motivasi belajar bahasa berpengaruh signifikan terhadap kemampuan RC siswa MAN 2 Lebong
- H_2 : SRL berpengaruh signifikan terhadap kemampuan RC siswa MAN 2 Lebong
- H_3 : Kemampuan kosakata berpengaruh signifikan terhadap kemampuan RC siswa MAN 2 Lebong
- H_4 : Motivasi belajar bahasa dan SRL secara simultan berpengaruh signifikan terhadap kemampuan RC siswa MAN 2 Lebong
- H_5 : Motivasi belajar bahasa dan kosakata secara simultan berpengaruh signifikan terhadap kemampuan RC siswa MAN 2 Lebong
- H_6 : SRL dan kemampuan kosakata secara simultan berpengaruh signifikan terhadap kemampuan RC siswa MAN 2 Lebong
- H_7 : Motivasi, SRL dan kemampuan kosakata secara simultan berpengaruh signifikan terhadap kemampuan RC siswa MAN 2 Lebong.