

Peningkatan Kelancaran Membaca Kalimat Siswa *Slow Learner* Melalui *Guided Reading* Berbasis Kontekstual

Author:

Hasan Setiadi¹

Ishartiwi²

Afiliation:

Universitas Negeri

Yogyakarta^{1,2}

Corresponding email

hasansetiadi.2025@student.uny.ac.id¹

ishartiwi@uny.ac.id²

Histori Naskah:

Submit: 2026-08-08

Accepted: 2026-08-26

Published: 2026-08-29



This is an Creative Commons License This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstrak:

Kelancaran membaca kalimat merupakan kemampuan penting dalam mendukung siswa memperoleh informasi dan memahami bacaan. Dua siswa *slow learner* kelas VI menunjukkan hambatan berupa membaca tersendat, kesalahan pelafalan, prosodi yang belum tepat, serta kecemasan ketika membaca nyaring, dengan capaian pratindakan masih di bawah 40%. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan perbaikan proses pembelajaran dan perkembangan kelancaran membaca kalimat pada dua siswa *slow learner* selama penerapan *guided reading* berbasis kontekstual. Penelitian menggunakan Penelitian Tindakan Kelas model Kemmis dan McTaggart dalam dua siklus, masing-masing terdiri atas enam pertemuan. Data dikumpulkan melalui tes membaca nyaring, observasi, dokumentasi, dan catatan lapangan, kemudian dianalisis secara deskriptif kualitatif dengan dukungan analisis persentase. Pada Siklus I, Siswa A memperoleh 63,3% dan Siswa B 56,7%. Setelah tindakan diperbaiki melalui penyesuaian waktu pemrosesan, penggunaan media visual dan *color coding*, umpan balik langsung, serta *scaffolding* yang lebih adaptif, capaian Siklus II meningkat menjadi 80,0% dan 76,7%. Kedua siswa mencapai indikator keberhasilan minimal 75%. Observasi juga menunjukkan peningkatan atensi, partisipasi, kemandirian, respons terhadap konteks pembelajaran, serta berkurangnya hambatan dan kecemasan ketika membaca. Dalam konteks dua siswa yang diteliti, kelancaran membaca berkembang selama penerapan rangkaian *guided reading* berbasis kontekstual yang disertai berbagai modifikasi pembelajaran. Karena tindakan diberikan secara bersamaan dalam desain PTK tanpa kelompok pembandingan, peningkatan tersebut belum dapat dikaitkan secara eksklusif dengan *guided reading*.

Kata Kunci: Kecemasan Membaca; Membaca Nyaring; Pendidikan Inklusif; Prosodi; *Scaffolding*

Pendahuluan

Kemampuan membaca merupakan kompetensi dasar yang mendukung siswa dalam memperoleh informasi dan mengikuti pembelajaran pada berbagai mata pelajaran. Pada jenjang sekolah dasar, kemampuan membaca tidak hanya berkaitan dengan pengenalan kata, tetapi juga kelancaran membaca teks secara akurat, cukup otomatis, dan ekspresif. Kelancaran membaca melibatkan ketepatan, kecepatan, dan prosodi yang saling berkaitan dalam mendukung pemahaman terhadap teks (van der Velde et al., 2024). Hambatan pada aspek tersebut menjadi semakin penting ketika masih dialami siswa kelas tinggi karena pada jenjang ini membaca telah menjadi sarana utama untuk memperoleh informasi dan memahami materi pembelajaran.

Permasalahan kelancaran membaca dapat menjadi lebih kompleks pada siswa *slow learner* karena mereka membutuhkan waktu pemrosesan, pengulangan, dan dukungan pembelajaran yang lebih terstruktur. Literatur mengenai siswa dengan kemampuan kognitif pada rentang batas menunjukkan adanya kerentanan akademik yang dapat berlanjut ketika tuntutan pembelajaran semakin kompleks (Lee & Cheon, 2024; Peltopuro et al., 2023). Dalam kegiatan membaca, kebutuhan tersebut dapat terlihat dari lambatnya pengenalan dan pelafalan kata, kesulitan mempertahankan perhatian, serta kebutuhan bantuan ketika menghadapi kata yang panjang atau kurang familiar. Oleh karena itu, pembelajaran membaca bagi siswa *slow learner* perlu memberikan dukungan yang responsif terhadap kecepatan dan pola kesulitan masing-masing siswa.

Kondisi tersebut ditemukan pada dua siswa kelas VI SIRSAK SDN 002 Malinau Kota yang dalam penelitian ini dikategorikan sebagai *slow learner*. Hasil asesmen pratindakan menunjukkan bahwa capaian awal kedua siswa pada tugas literasi yang menggunakan kosakata target masih di bawah 40%, jauh dari indikator keberhasilan tindakan sebesar 75%. Kedua siswa mengalami kesulitan ketika membaca kata multisuku yang panjang, membaca kalimat secara terputus-putus, melakukan kesalahan pelafalan, serta belum menggunakan intonasi dan pemenggalan sesuai tanda baca secara konsisten. Pada kondisi awal juga ditemukan respons seperti berhenti lebih dari 10 detik ketika menghadapi kata sulit, membaca dengan suara sangat lirih, mengalihkan perhatian, serta menunjukkan gestur kecemasan ketika diminta membaca nyaring. Kondisi ini relevan dengan temuan bahwa kecemasan membaca pada siswa kelas tinggi dengan kesulitan membaca berkaitan dengan performa kelancaran dan pemahaman membaca yang lebih rendah (Fishstrom et al., 2024).

Berbagai intervensi dapat digunakan untuk menangani kesulitan membaca, tetapi masing-masing memiliki fokus yang berbeda. *Phonemic awareness* terutama diarahkan pada kemampuan mengenali dan memanipulasi unsur bunyi bahasa (Rehfeld et al., 2022), sedangkan *phonics* berfokus pada penguasaan hubungan grafem-fonem dan proses dekoding (Lindström-Sandahl et al., 2023). *Repeated reading* memberikan paparan berulang terhadap teks untuk meningkatkan otomatisasi dan kelancaran, meskipun hasilnya dapat dipengaruhi oleh tingkat kesulitan dan karakteristik teks yang digunakan (Downs et al., 2025). Pendekatan-pendekatan tersebut tetap penting, tetapi permasalahan dua siswa dalam penelitian ini tidak hanya terletak pada aspek bunyi atau dekoding kata. Hambatan juga muncul pada kelancaran membaca kalimat, prosodi, perhatian, kebutuhan waktu pemrosesan yang lebih panjang, dan kecemasan ketika membaca nyaring.

Atas dasar karakteristik tersebut, *guided reading* dipilih karena memungkinkan guru memberikan bantuan secara langsung dan bertahap selama proses membaca. Melalui *guided reading*, guru dapat menyesuaikan tingkat bantuan, memberikan pemodelan ketika siswa mengalami kesulitan, menyediakan waktu untuk memproses kata, serta secara bertahap mengurangi bantuan ketika siswa mulai mampu membaca secara lebih mandiri (Fountas & Pinnell, 2016). Prinsip tersebut sejalan dengan *scaffolding* yang menempatkan bantuan sebagai dukungan adaptif yang disesuaikan dengan perkembangan kemampuan siswa (Puntambekar, 2022). Namun, *guided reading* tidak diasumsikan secara otomatis lebih unggul daripada intervensi membaca lainnya. Penelitian yang membandingkan *guided reading* dengan intervensi membaca yang lebih eksplisit menunjukkan bahwa karakteristik intervensi dan kebutuhan pembaca perlu menjadi pertimbangan utama dalam menentukan bentuk dukungan yang diberikan (Denton et al., 2014).

Dalam penelitian ini, *guided reading* dipadukan dengan materi kontekstual berupa 10 kosakata yang berhubungan dengan fasilitas di sekitar sekolah, seperti *sanitasi*, *drainase*, *ventilasi*, *instalasi*, *infrastruktur*, dan *konstruksi*. Foto dan objek yang benar-benar terdapat di lingkungan sekolah digunakan untuk

membantu siswa menghubungkan bentuk kata yang dibaca dengan pengetahuan yang telah dimiliki. Aktivasi pengetahuan sebelum dan selama membaca dapat membantu siswa menghubungkan informasi dalam teks dengan pengalaman yang telah dikenal sebelumnya (Hattan, 2024). Dengan demikian, unsur kontekstual dalam penelitian ini tidak sekadar berfungsi sebagai variasi media, tetapi sebagai dukungan untuk mengurangi tuntutan memahami konteks yang benar-benar baru sehingga perhatian siswa dapat lebih diarahkan pada pelafalan, otomatisasi dekode, dan prosodi kalimat.

Berdasarkan kajian tersebut, kebaruan penelitian ini tidak diletakkan semata-mata pada penggabungan *guided reading* dan materi kontekstual. Kontribusi penelitian terletak pada penerapan *guided reading* sebagai kerangka *scaffolding* yang diadaptasi secara siklik berdasarkan respons dua siswa *slow learner* pada tingkat membaca kalimat. Bantuan guru, waktu pemrosesan, penggunaan stimulus visual, dan materi yang familiar disesuaikan melalui proses observasi dan refleksi setiap siklus untuk membantu siswa bergerak dari membaca dengan bantuan menuju pembacaan yang lebih mandiri. Dengan demikian, penelitian ini bertujuan mendeskripsikan perbaikan proses pembelajaran dan perkembangan kelancaran membaca kalimat pada dua siswa *slow learner* kelas VI selama penerapan *guided reading* berbasis kontekstual dalam konteks penelitian tindakan kelas.

Studi Literatur

Kelancaran membaca merupakan kemampuan multidimensional yang tidak hanya ditentukan oleh ketepatan melafalkan kata, tetapi juga oleh otomatisasi dan prosodi ketika membaca teks. Pada siswa yang masih mengalami kesulitan membaca, ketiga komponen tersebut dapat berkembang secara tidak seimbang sehingga intervensi perlu disesuaikan dengan profil kesulitan pembaca. Kajian terhadap intervensi membaca menunjukkan bahwa siswa dengan kesulitan membaca memperoleh manfaat lebih besar ketika pembelajaran diberikan secara eksplisit, sistematis, dan responsif terhadap kebutuhan individual daripada melalui latihan yang seragam bagi seluruh siswa (Al Otaiba et al., 2023). Intervensi yang mengintegrasikan kelancaran dan pemahaman juga menunjukkan bahwa peningkatan kemampuan membaca tidak cukup diarahkan pada kecepatan semata, tetapi perlu mempertimbangkan bagaimana siswa memproses teks selama kegiatan membaca (Cockerill et al., 2023).

Kebutuhan tersebut menjadi relevan bagi siswa *slow learner* yang dapat memerlukan waktu lebih panjang untuk memproses informasi akademik dan mempertahankan performa ketika tuntutan tugas meningkat. Literatur mengenai *borderline intellectual functioning* menunjukkan adanya kerentanan dalam pendidikan yang membuat dukungan pembelajaran perlu disesuaikan dengan kemampuan fungsional dan kebutuhan individual siswa (Lee & Cheon, 2024; Peltopuro et al., 2023). Dalam pembelajaran membaca, konsekuensinya bukan sekadar memberikan latihan lebih banyak, melainkan mengatur tingkat kesulitan teks, memberi waktu pemrosesan yang memadai, memecah bantuan menjadi langkah yang dapat diikuti, dan mengurangi bantuan secara bertahap ketika siswa mulai mampu melakukan tugas secara mandiri.

Prinsip tersebut menjadi dasar penggunaan *guided reading*. *Guided reading* menempatkan guru sebagai pemberi bantuan selama proses membaca melalui pemilihan teks yang sesuai, pemodelan, pemberian petunjuk, pemantauan respons, dan pengurangan bantuan secara bertahap ketika pembaca menunjukkan perkembangan (Fountas & Pinnell, 2016). Mekanisme ini berkaitan dengan prinsip *scaffolding*, yaitu dukungan yang bersifat sementara dan adaptif, bukan bantuan tetap yang membuat siswa terus bergantung pada guru (Puntambekar, 2022). Bagi siswa *slow learner*, prinsip tersebut memungkinkan guru memberikan waktu lebih panjang ketika siswa mengalami hambatan dekode, membantu pemenggalan kata, memberikan model pelafalan atau prosodi, kemudian melakukan *fading* ketika siswa telah menunjukkan kemampuan yang lebih mandiri.

Namun, *guided reading* bukan satu-satunya pendekatan untuk meningkatkan kemampuan membaca. *Phonemic awareness* terutama menargetkan kemampuan mengenali dan memanipulasi unsur bunyi bahasa dan dapat membantu keterampilan fonologis, terutama pada pembaca yang masih mengalami hambatan pada tingkat tersebut (Rehfeld et al., 2022). *Phonics* secara lebih langsung menargetkan hubungan grafem-fonem dan dekoding, dan intervensi fonik terstruktur telah menunjukkan manfaat bagi siswa yang berisiko mengalami kesulitan membaca (Lindström-Sandahl et al., 2023). Sementara itu, *repeated reading* menekankan pembacaan teks secara berulang untuk meningkatkan otomatisasi dan kelancaran. Efek latihan tersebut dapat dipengaruhi oleh jenis serta kompleksitas bahan bacaan yang digunakan (Ehlert et al., 2025; Downs et al., 2025). Dengan demikian, masing-masing intervensi memiliki target utama yang berbeda dan tidak tepat ditempatkan sebagai pendekatan yang saling menggantikan secara mutlak.

Dalam penelitian ini, *guided reading* dipilih karena memberikan ruang bagi guru untuk merespons kesulitan yang muncul ketika siswa membaca kata dan kalimat secara utuh. Bantuan dapat disesuaikan dengan respons siswa melalui pemodelan, pemberian waktu pemrosesan, bantuan pemenggalan kata, latihan prosodi, serta pengurangan bantuan secara bertahap. Pemilihan pendekatan tersebut tidak didasarkan pada asumsi bahwa *guided reading* lebih efektif daripada *phonics*, *phonemic awareness*, atau *repeated reading*, melainkan pada karakteristik masalah kedua siswa yang mencakup dekoding kata panjang, kelancaran membaca kalimat, prosodi, kebutuhan *scaffolding*, waktu pemrosesan, dan kecemasan selama membaca nyaring.

Unsur kontekstual digunakan untuk melengkapi mekanisme tersebut. Pengaktifan pengetahuan yang telah dimiliki siswa sebelum dan selama membaca dapat membantu mereka menghubungkan informasi baru dengan representasi yang telah dikenal (Hattan, 2024). Dalam penelitian ini, konteks dibangun melalui kosakata dan foto fasilitas yang benar-benar terdapat di lingkungan sekolah. Fungsi konteks tersebut bukan menggantikan latihan membaca, tetapi menyediakan pijakan makna yang familiar ketika siswa memproses kata yang relatif panjang dan sulit. Dengan demikian, *guided reading* berbasis kontekstual dipahami sebagai integrasi antara bimbingan membaca, *scaffolding* adaptif, pengaturan waktu pemrosesan, dan penggunaan konteks yang telah dikenal siswa.

Penelitian Relevan

Beberapa penelitian terdahulu menunjukkan bahwa dukungan membaca yang terstruktur dan responsif dapat membantu siswa yang mengalami kesulitan membaca, meskipun fokus, karakteristik subjek, dan bentuk intervensinya berbeda. Denton et al. (2014) membandingkan *guided reading* dengan intervensi membaca yang lebih eksplisit pada siswa kelas awal yang berisiko mengalami kesulitan membaca. Hasil penelitian tersebut menunjukkan bahwa *guided reading* tidak selalu lebih unggul dibandingkan intervensi eksplisit sehingga kualitas pembelajaran dan kesesuaian intervensi dengan kebutuhan pembaca menjadi faktor penting. Penelitian tersebut berbeda dengan penelitian ini karena subjek yang diteliti berada pada kelas awal dan fokusnya membandingkan bentuk intervensi, sedangkan penelitian ini melibatkan dua siswa *slow learner* kelas VI dengan fokus pada perkembangan kelancaran membaca kalimat melalui penyesuaian tindakan secara siklik.

Penelitian Pedonti et al. (2025) menunjukkan bahwa intervensi membaca yang diberikan secara langsung oleh guru dapat mendukung perkembangan kelancaran pada siswa sekolah dasar kelas awal yang berisiko mengalami kesulitan membaca. Fokus utama penelitian tersebut berada pada kelancaran membaca tingkat kata. Sementara itu, penelitian ini diarahkan pada kelancaran membaca kalimat yang tidak hanya mencakup ketepatan pelafalan, tetapi juga otomatisasi, pemenggalan, dan prosodi. Selain itu, bantuan dalam penelitian

ini disesuaikan melalui *scaffolding*, waktu pemrosesan, media visual, dan konteks lingkungan yang familiar bagi siswa.

Cockerill et al. (2023) mengkaji pembelajaran yang mengintegrasikan kelancaran dan pemahaman pada pembaca yang mengalami kesulitan dan menunjukkan pentingnya pembelajaran membaca yang tidak hanya mengejar kecepatan, tetapi juga memperhatikan proses siswa dalam memahami teks. Penelitian tersebut memperkuat pentingnya pembelajaran membaca yang terarah dan responsif. Perbedaannya, penelitian ini secara khusus berfokus pada dua siswa *slow learner* yang masih mengalami hambatan membaca kalimat di kelas tinggi serta menggunakan proses tindakan dan refleksi untuk menyesuaikan intensitas bantuan berdasarkan respons masing-masing siswa.

Penelitian mengenai *repeated reading* juga menunjukkan bahwa pengulangan dapat mendukung perkembangan kelancaran membaca, tetapi hasilnya dipengaruhi oleh jenis bahan bacaan, kompleksitas teks, dan kemampuan awal pembaca (Ehlert et al., 2025; Downs et al., 2025). Berbeda dengan *repeated reading* yang menempatkan pengulangan sebagai mekanisme utama, penelitian ini menggunakan *guided reading* sebagai kerangka pemberian bantuan yang dipadukan dengan pengulangan latihan, media visual, materi kontekstual, waktu pemrosesan, dan *scaffolding* yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa.

Berdasarkan penelitian terdahulu tersebut, kebaruan penelitian ini tidak semata-mata terletak pada penggunaan *guided reading* atau penggabungannya dengan materi kontekstual. Kebaruan penelitian terletak pada penerapan *guided reading* sebagai kerangka *scaffolding* yang diadaptasi secara siklik berdasarkan respons dua siswa *slow learner* kelas VI yang masih mengalami hambatan pada tingkat kelancaran membaca kalimat. Penyesuaian dilakukan terhadap bantuan guru, waktu pemrosesan, dukungan visual, konteks bacaan, serta intensitas *scaffolding* berdasarkan hasil observasi dan refleksi setiap siklus. Dengan demikian, penelitian ini diarahkan untuk mendeskripsikan bagaimana kelancaran membaca berkembang selama rangkaian dukungan yang semakin adaptif dan responsif terhadap kebutuhan individual siswa, bukan untuk membuktikan bahwa *guided reading* secara universal lebih unggul dibandingkan intervensi membaca lainnya.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan Penelitian Tindakan Kelas (PTK) model Kemmis dan McTaggart yang meliputi tahap perencanaan, pelaksanaan tindakan, observasi, dan refleksi. Keempat tahap tersebut dilaksanakan secara siklik sehingga hasil observasi dan refleksi pada satu siklus digunakan sebagai dasar untuk memperbaiki tindakan pada siklus berikutnya (Kemmis et al., 2014). Penelitian dilaksanakan dalam dua siklus dan setiap siklus terdiri atas enam pertemuan. Penelitian berlangsung selama semester genap Tahun Pelajaran 2025/2026 di kelas VI SIRSAK SDN 002 Malinau Kota, Kabupaten Malinau, Kalimantan Utara.

Subjek penelitian terdiri atas dua siswa kelas VI yang dalam konteks pembelajaran menunjukkan hambatan belajar dan membutuhkan dukungan lebih intensif dalam membaca. Pemilihan kedua subjek didasarkan pada hasil asesmen awal dan observasi pembelajaran, bukan semata-mata pada label diagnostik. Pada tahap pratindakan, capaian kemampuan membaca kedua siswa masih berada di bawah 40% dan keduanya menunjukkan hambatan yang relatif menetap berupa membaca kata multisuku secara lambat, membutuhkan waktu pemrosesan lebih panjang, kesalahan pelafalan, membaca kalimat secara terputus-putus, kesulitan menggunakan intonasi sesuai tanda baca, perhatian yang mudah teralih, serta kecemasan ketika membaca nyaring. Dengan demikian, pemilihan dua subjek dilakukan karena keduanya menunjukkan kebutuhan pembelajaran membaca yang paling intensif dan sesuai dengan fokus tindakan penelitian. Penelitian ini

tidak melakukan pengukuran psikologis tersendiri untuk menetapkan kapasitas intelektual atau *working memory*, sehingga karakteristik subjek dalam artikel dibatasi pada perilaku belajar dan performa membaca yang benar-benar diperoleh melalui asesmen dan observasi pembelajaran.

Tindakan dilakukan melalui *guided reading* berbasis kontekstual dengan menggunakan materi yang berkaitan dengan fasilitas di lingkungan sekolah. Materi difokuskan pada 10 kosakata target, yaitu *sanitasi, drainase, pedestrian, instalasi, irigasi, transportasi, infrastruktur, ventilasi, konstruksi, dan inventaris*. Pembelajaran diawali dengan pengenalan teks dan stimulus visual berupa foto fasilitas sekolah, dilanjutkan dengan membaca terbimbing melalui *scaffolding*, aktivitas mencocokkan kartu kata dengan objek atau foto yang relevan, serta pengurangan bantuan (*fading*) ketika siswa mulai mampu membaca secara lebih mandiri. Pada Siklus II, tindakan diperbaiki berdasarkan refleksi Siklus I melalui pemberian waktu pemrosesan yang lebih memadai, penggunaan *color coding* pada suku kata, penguatan media visual, pemberian umpan balik langsung, dan penyesuaian intensitas *scaffolding*.

Data dikumpulkan melalui tes perbuatan membaca nyaring, observasi aktivitas siswa, observasi keterlaksanaan tindakan oleh guru kolaborator, dokumentasi, dan catatan lapangan. Tes membaca nyaring digunakan untuk menggambarkan perkembangan kelancaran membaca yang mencakup ketepatan pelafalan, kemampuan membaca kata secara lebih otomatis, dan penggunaan prosodi atau pemenggalan sesuai tanda baca. Observasi aktivitas siswa mencakup lima aspek, yaitu atensi visual, partisipasi aktif, kemandirian, respons terhadap konteks pembelajaran, dan kelancaran atau pengurangan hambatan ketika membaca. Masing-masing aspek diberi skor 1–4, yaitu 1 = kurang, 2 = cukup, 3 = baik, dan 4 = sangat baik. Observasi guru digunakan untuk mencatat keterlaksanaan *guided reading*, terutama ketepatan pemberian pemodelan, waktu tunggu (*processing time*), *scaffolding*, serta umpan balik selama pembelajaran.

Instrumen penelitian diuji melalui validitas isi (*content validity*) dengan *expert judgment*. Penilaian diarahkan pada kesesuaian teks dengan karakteristik siswa, kesesuaian indikator dengan kemampuan yang diukur, serta kelayakan media visual yang digunakan. Instrumen dinyatakan dapat digunakan apabila memperoleh penilaian layak atau layak dengan revisi kecil dari ahli. Data tes dianalisis secara deskriptif kuantitatif dengan mengubah skor yang diperoleh menjadi persentase, sedangkan data observasi, dokumentasi, dan catatan lapangan dianalisis secara deskriptif kualitatif untuk menjelaskan perubahan perilaku membaca dan menjadi dasar refleksi antarsiklus.

Indikator keberhasilan tindakan ditetapkan pada capaian minimal 75%. Angka tersebut digunakan sebagai kriteria operasional keberhasilan dalam penelitian tindakan ini yang diadaptasi dari KKTP inklusi yang digunakan dalam konteks penelitian, bukan sebagai batas diagnostik universal bagi siswa *slow learner*. Seorang siswa dinyatakan mencapai target tindakan apabila memperoleh persentase kemampuan membaca minimal 75%, sedangkan proses pembelajaran dinilai berhasil apabila hasil observasi aktivitas siswa mencapai kategori minimal baik. Jika indikator tersebut belum tercapai pada Siklus I, tindakan diperbaiki dan dilanjutkan pada Siklus II.

Hasil

Penerapan *guided reading* berbasis kontekstual dilaksanakan dalam dua siklus, masing-masing terdiri atas enam pertemuan melalui tahap perencanaan, pelaksanaan tindakan, observasi, dan refleksi. Perkembangan hasil penelitian dianalisis berdasarkan perubahan kemampuan membaca dan proses pembelajaran kedua siswa dari pratindakan, Siklus I, hingga Siklus II.

Kondisi Awal dan Perkembangan Proses Pembelajaran

Pada kondisi pratindakan, capaian kemampuan membaca kedua siswa masih berada di bawah 40%, sedangkan indikator keberhasilan tindakan ditetapkan sebesar 75%. Siswa A menunjukkan kemacetan ketika membaca kata multisuku yang panjang, termasuk berhenti lebih dari 10 detik pada kata tertentu, melakukan kesalahan pelafalan, serta menunjukkan respons kecemasan seperti meremas ujung baju. Siswa B membaca secara terputus-putus, kurang konsisten menggunakan tanda baca dan prosodi, mudah mengalihkan perhatian, serta membaca dengan volume suara yang sangat lirih ketika mengalami kesulitan. Data pratindakan dalam tesis tidak mencantumkan persentase individual secara lebih spesifik sehingga kondisi awal kedua siswa dilaporkan sebagai <40%.

Pada Siklus I, kedua siswa mulai mengikuti kegiatan membaca terbimbing, tetapi masih membutuhkan *scaffolding* intensif. Siswa A masih membutuhkan waktu pemrosesan sekitar 10–15 detik ketika menghadapi kata yang sulit, sedangkan Siswa B masih menunjukkan perilaku menghindari tugas serta keraguan ketika membaca. Refleksi bersama kolaborator menunjukkan bahwa bantuan guru masih diberikan terlalu cepat dan media kartu kata dengan warna seragam belum cukup membantu siswa memusatkan perhatian pada struktur suku kata.

Berdasarkan refleksi tersebut, tindakan pada Siklus II diperbaiki melalui pemberian waktu pemrosesan yang lebih longgar, penggunaan *color coding* pada suku kata, optimalisasi media foto kontekstual, pemberian umpan balik langsung, serta penyesuaian intensitas *scaffolding*. Perubahan proses belajar kedua siswa didukung oleh data observasi pada lima aspek sebagaimana ditampilkan pada Tabel 1.

Tabel 1. Perkembangan Aktivitas Belajar Siswa pada Siklus I dan Siklus II

Aspek Observasi	Siswa A Siklus I	Siswa A Siklus II	Siswa B Siklus I	Siswa B Siklus II
Atensi visual	3	4	3	4
Partisipasi aktif	2	4	2	3
Kemandirian	2	3	1	3
Respons kontekstual	3	4	3	4
Kelancaran/pengurangan kecemasan	2	3	2	3
Rata-rata	2,4	3,6	2,2	3,4

Keterangan: 1 = kurang, 2 = cukup, 3 = baik, dan 4 = sangat baik.

Data pada Tabel 1 menunjukkan bahwa seluruh aspek proses belajar meningkat dari Siklus I ke Siklus II. Pada Siswa A, rata-rata skor observasi berubah dari 2,4 menjadi 3,6. Peningkatan paling besar terlihat pada partisipasi aktif, yaitu dari skor 2 menjadi 4. Atensi visual dan respons kontekstual juga meningkat dari 3 menjadi 4, sedangkan kemandirian dan kelancaran atau pengurangan kecemasan meningkat dari skor 2 menjadi 3.

Pada Siswa B, rata-rata skor observasi berubah dari 2,2 menjadi 3,4. Perubahan paling besar terjadi pada aspek kemandirian, yaitu dari skor 1 menjadi 3. Atensi visual dan respons kontekstual meningkat dari skor 3 menjadi 4, sedangkan partisipasi aktif serta kelancaran atau pengurangan kecemasan meningkat dari skor 2 menjadi 3. Data tersebut menunjukkan bahwa perubahan proses pembelajaran tidak hanya terlihat dari catatan deskriptif, tetapi juga dari peningkatan skor observasi pada kedua siswa.

Perkembangan Kelancaran Membaca Kalimat

Hasil tes menunjukkan perkembangan kemampuan membaca pada kedua siswa dari kondisi awal hingga Siklus II. Pada pratindakan, capaian masing-masing siswa masih berada di bawah 40%. Setelah enam pertemuan pada Siklus I, Siswa A memperoleh skor 19 dari skor maksimum 30 atau 63,3%, sedangkan Siswa B memperoleh skor 17 atau 56,7%. Kedua siswa belum mencapai indikator keberhasilan sebesar 75%.

Setelah tindakan diperbaiki pada Siklus II, skor Siswa A meningkat menjadi 24 dari 30 atau 80,0%, sedangkan Siswa B memperoleh skor 23 atau 76,7%. Dengan demikian, kedua siswa mencapai indikator keberhasilan tindakan pada akhir Siklus II.

Tabel 2. Perkembangan Kemampuan Membaca Siswa

Siswa	Pratindakan	Siklus I	Siklus II	Indikator Keberhasilan	Status Akhir
A	<40%	63,3%	80,0%	$\geq 75\%$	Tuntas
B	<40%	56,7%	76,7%	$\geq 75\%$	Tuntas

Dari Siklus I ke Siklus II, Siswa A mengalami peningkatan sebesar 16,7 poin persentase, sedangkan Siswa B meningkat sebesar 20,0 poin persentase. Karena nilai pratindakan dalam tesis hanya dilaporkan sebagai kurang dari 40%, besarnya peningkatan dari pratindakan hingga Siklus II tidak dihitung secara pasti agar tidak menghasilkan angka yang tidak didukung oleh data penelitian.

Perkembangan skor berlangsung bersamaan dengan perubahan proses pembelajaran. Pada Siklus II, kedua siswa memperoleh waktu pemrosesan yang lebih panjang, kartu kata dengan *color coding*, media visual kontekstual yang lebih terstruktur, umpan balik langsung, latihan berulang, serta *scaffolding* yang disesuaikan dengan respons masing-masing siswa. Oleh karena itu, peningkatan dari Siklus I ke Siklus II tidak dapat dipastikan berasal dari guided reading berbasis kontekstual sebagai satu komponen tunggal. Hasil penelitian lebih tepat dipahami sebagai perkembangan kemampuan membaca selama penerapan rangkaian tindakan yang mencakup *guided reading* beserta beberapa modifikasi pembelajaran tersebut.

Pembahasan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kelancaran membaca kalimat kedua siswa berkembang selama rangkaian tindakan *guided reading* berbasis kontekstual. Pada Siklus I, Siswa A memperoleh 63,3% dan Siswa B 56,7%, kemudian meningkat pada Siklus II menjadi 80,0% dan 76,7%. Perubahan hasil juga disertai perkembangan proses pembelajaran. Rata-rata skor observasi Siswa A meningkat dari 2,4 menjadi 3,6, sedangkan Siswa B meningkat dari 2,2 menjadi 3,4. Pada Siswa A, perubahan paling menonjol terjadi pada partisipasi aktif, sedangkan pada Siswa B perubahan terbesar terlihat pada kemandirian. Pola tersebut menunjukkan bahwa peningkatan skor membaca berlangsung bersamaan dengan meningkatnya keterlibatan siswa dalam kegiatan membaca, tetapi tidak dengan sendirinya membuktikan bahwa satu komponen tindakan tertentu menjadi penyebab utama perubahan.

Secara instruksional, *guided reading* menyediakan kerangka bagi guru untuk memberikan bantuan ketika siswa mengalami kesulitan dan mengurangi bantuan ketika kemampuan siswa mulai berkembang. Prinsip tersebut sesuai dengan konsep *scaffolding* yang menempatkan bantuan sebagai dukungan sementara dan adaptif, bukan sebagai bantuan tetap (Puntambekar, 2022). Dalam penelitian ini, mekanisme tersebut terlihat ketika siswa yang pada Siklus I masih membutuhkan banyak bantuan mulai menunjukkan peningkatan partisipasi dan kemandirian pada Siklus II. Namun, perkembangan tersebut tidak dapat dipisahkan dari perubahan lain yang dilakukan secara bersamaan. Pada Siklus II guru tidak hanya

melanjutkan *guided reading*, tetapi juga memperpanjang waktu pemrosesan, menggunakan *color coding* pada suku kata, mengoptimalkan foto kontekstual, memberikan umpan balik langsung, dan menyesuaikan intensitas *scaffolding*. Dengan demikian, hasil penelitian lebih tepat ditafsirkan sebagai perkembangan selama paket tindakan yang semakin adaptif, bukan sebagai efek tunggal *guided reading*.

Komponen waktu pemrosesan dan *scaffolding* tampaknya memiliki relevansi khusus karena kedua siswa pada kondisi awal sering berhenti lama atau membutuhkan bantuan ketika menghadapi kata multisuku. Intervensi membaca yang dilakukan langsung oleh guru memang dapat mendukung perkembangan kelancaran ketika bantuan diberikan secara terstruktur dan disesuaikan dengan performa siswa (Pedonti et al., 2025). Kajian yang lebih luas juga menunjukkan bahwa siswa dengan kesulitan membaca memerlukan pembelajaran yang eksplisit, sistematis, dan responsif terhadap perkembangan individualnya (Al Otaiba et al., 2023). Meskipun demikian, data penelitian ini belum memungkinkan penentuan bahwa *scaffolding* atau tambahan waktu pemrosesan merupakan faktor yang paling dominan karena keduanya tidak diuji secara terpisah.

Penggunaan media visual dan *color coding* juga berpotensi membantu siswa memperhatikan struktur kata yang panjang. Pada Siklus II, atensi visual kedua siswa meningkat dari skor 3 menjadi 4, sedangkan Siswa B yang sebelumnya memiliki skor kemandirian 1 meningkat menjadi 3. Perubahan ini terjadi setelah kartu kata dimodifikasi menggunakan warna berbeda pada bagian suku kata dan media foto lingkungan sekolah dioptimalkan. Akan tetapi, hubungan tersebut tetap bersifat deskriptif. Penelitian ini tidak memiliki kondisi pembandingan tanpa *color coding*, sehingga tidak dapat memastikan apakah peningkatan perhatian dan membaca terutama disebabkan oleh warna, pengulangan latihan, bantuan guru, atau kombinasi faktor-faktor tersebut.

Materi kontekstual juga dapat berperan sebagai dukungan selama membaca karena siswa berhadapan dengan foto dan objek yang berasal dari lingkungan sekolah mereka sendiri. Aktivasi pengetahuan yang telah dimiliki pembaca dapat membantu menghubungkan informasi dalam teks dengan pengalaman sebelumnya (Hattan, 2024). Dalam penelitian ini, kata seperti *ventilasi*, *sanitasi*, dan *drainase* dikaitkan dengan objek yang dapat dikenali siswa di lingkungan sekolah. Konteks yang familiar kemungkinan mengurangi tuntutan memahami situasi yang sepenuhnya baru. Namun, fungsi tersebut sebaiknya tidak diartikan bahwa materi kontekstual dengan sendirinya meningkatkan kelancaran membaca. Konteks dapat mempermudah akses terhadap makna, sedangkan ketepatan pelafalan, otomatisasi, dan prosodi tetap membutuhkan latihan membaca secara langsung.

Perkembangan prosodi juga menjadi bagian penting dari hasil penelitian. Siswa yang mengalami kesulitan membaca dapat menunjukkan pola jeda, intonasi, dan ekspresi yang berbeda dibandingkan pembaca yang lebih terampil (Karageorgos et al., 2023). Dalam penelitian ini, pada kondisi awal kedua siswa masih membaca secara terputus-putus dan belum konsisten mengikuti tanda baca, sedangkan pada Siklus II kemampuan membaca kalimat dengan pemenggalan dan intonasi yang lebih baik mulai terlihat. Perubahan tersebut dapat berkaitan dengan pemodelan guru, ketukan ritme, *scaffolding*, dan kesempatan membaca secara berulang. Oleh karena itu, peningkatan prosodi lebih tepat dipahami sebagai hasil dari proses latihan membaca terbimbing yang berlangsung selama beberapa pertemuan daripada sebagai akibat dari satu teknik tertentu.

Faktor latihan dan pengulangan merupakan alternatif penjelasan yang juga perlu diperhitungkan. Kedua siswa mengikuti enam pertemuan pada setiap siklus dan berulang kali berhadapan dengan keterampilan serta kosakata target yang sama. Literatur mengenai *repeated reading* menunjukkan bahwa paparan

berulang terhadap teks dapat meningkatkan kelancaran membaca, meskipun hasilnya dipengaruhi oleh karakteristik teks dan kemampuan awal pembaca (Ehlert et al., 2025; Downs et al., 2025). Intervensi membaca berulang juga dilaporkan dapat meningkatkan kelancaran pada siswa dengan kesulitan membaca (Calvin et al., 2026). Dengan demikian, sebagian perkembangan dari Siklus I menuju Siklus II mungkin berasal dari meningkatnya familiaritas siswa terhadap kosakata, pola teks, prosedur tes, dan situasi membaca, bukan hanya dari modifikasi strategi pada Siklus II.

Hal tersebut juga penting ketika menafsirkan perkembangan emosional siswa. Skor aspek kelancaran/pengurangan kecemasan meningkat dari 2 menjadi 3 pada kedua siswa. Kesulitan membaca pada siswa kelas tinggi memang berkaitan dengan kecemasan membaca, dan kecemasan yang lebih tinggi dapat berkaitan dengan performa membaca yang lebih rendah (Fishstrom et al., 2024). Dalam penelitian ini, dukungan guru, waktu tunggu yang lebih panjang, umpan balik yang tidak menghakimi, familiaritas terhadap aktivitas, dan keberhasilan berulang selama latihan kemungkinan secara bersama-sama membuat situasi membaca terasa lebih dapat dikelola. Karena tidak ada pengukuran kecemasan menggunakan instrumen psikologis khusus, temuan tersebut sebaiknya dipahami sebagai perubahan perilaku yang teramati selama pembelajaran, bukan sebagai bukti perubahan klinis tingkat kecemasan.

Secara keseluruhan, penelitian ini menunjukkan bahwa perkembangan membaca kedua siswa terjadi ketika pembelajaran berubah menjadi lebih terstruktur dan responsif terhadap kebutuhan mereka. Temuan tersebut sejalan dengan intervensi membaca yang menekankan kombinasi pembelajaran terarah, bimbingan guru, dan penyesuaian terhadap kebutuhan pembaca (Cockerill et al., 2023). Namun, penelitian ini tidak dirancang untuk menentukan komponen mana yang paling efektif. *Guided reading*, konteks yang familiar, *scaffolding*, *color coding*, waktu pemrosesan, umpan balik, dan latihan berulang diterapkan dalam satu rangkaian tindakan, sehingga kontribusi masing-masing komponen tidak dapat diisolasi.

Penelitian ini memiliki keterbatasan karena hanya melibatkan dua siswa dalam satu kelas dan menggunakan desain PTK tanpa kelompok pembandingan. Data pratindakan tersedia dalam bentuk capaian di bawah 40%, tetapi tidak memiliki angka individual yang lebih spesifik sehingga besarnya perubahan sejak baseline tidak dapat dihitung secara tepat. Selain itu, penggunaan kosakata dan keterampilan target secara berulang menimbulkan kemungkinan efek latihan dan familiarisasi terhadap tugas. Tidak adanya pengukuran tindak lanjut juga membuat keberlanjutan hasil belum dapat ditentukan. Penelitian berikutnya perlu menggunakan materi atau teks baru untuk menguji generalisasi, melakukan pengukuran tindak lanjut, serta menggunakan desain pembandingan apabila tujuan penelitian diarahkan untuk mengetahui kontribusi kausal *guided reading* atau komponen tindakan tertentu.

Kesimpulan

Dalam konteks penelitian tindakan kelas ini, kemampuan membaca kalimat pada dua siswa *slow learner* kelas VI menunjukkan perkembangan selama penerapan rangkaian *guided reading* berbasis kontekstual. Capaian kedua siswa yang pada pratindakan masih berada di bawah 40% meningkat pada Siklus I menjadi 63,3% pada Siswa A dan 56,7% pada Siswa B, kemudian mencapai 80,0% dan 76,7% pada Siklus II sehingga keduanya memenuhi indikator keberhasilan minimal 75%. Perubahan tersebut juga disertai peningkatan proses pembelajaran, terutama pada atensi, partisipasi, kemandirian, respons terhadap konteks pembelajaran, serta berkurangnya perilaku yang menunjukkan hambatan dan kecemasan ketika membaca nyaring. Namun, keberhasilan tindakan tidak dapat dikaitkan dengan *guided reading* sebagai satu-satunya faktor karena pada Siklus II pembelajaran juga diperbaiki melalui pemberian waktu pemrosesan yang lebih memadai, penggunaan media visual dan *color coding*, umpan balik langsung, latihan berulang, serta penyesuaian intensitas *scaffolding*. Oleh karena itu, temuan penelitian ini lebih tepat menunjukkan bahwa

kelancaran membaca kedua siswa berkembang selama penerapan kombinasi tindakan membaca terbimbing yang semakin adaptif dan responsif terhadap kebutuhan individual, bukan membuktikan efektivitas tunggal *guided reading* berbasis kontekstual. Temuan ini bersifat kontekstual pada dua siswa yang diteliti dan belum dapat digeneralisasikan secara luas. Penelitian selanjutnya perlu melibatkan subjek yang lebih beragam, menggunakan teks atau kosakata baru untuk menguji generalisasi kemampuan, serta melakukan pengukuran tindak lanjut untuk mengetahui keberlanjutan perkembangan kelancaran membaca.

Referensi

- Al Otaiba, S., McMaster, K., Wanzek, J., & Zaru, M. W. (2023). What we know and need to know about literacy interventions for elementary students with reading difficulties and disabilities, including dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 313–332. <https://doi.org/10.1002/rrq.458>
- Calvin, K., Lee, L. E., Austin, C., Gouge, S., & Watson, A. (2026). The effects of repeated reading interventions on the oral reading fluency of middle school students with reading difficulties and disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/00222194251404534>
- Cockerill, M., Thurston, A., & O’Keeffe, J. (2023). Using fluency and comprehension instruction with struggling readers to improve student reading outcomes in English elementary schools. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100264. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100264>
- Denton, C. A., Fletcher, J. M., Taylor, W. P., Barth, A. E., & Vaughn, S. (2014). An experimental evaluation of guided reading and explicit interventions for primary-grade students at-risk for reading difficulties. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 7(3), 268–293. <https://doi.org/10.1080/19345747.2014.906010>
- Downs, J., Young, C., & Cole, A. (2025). Promoting fluency through challenge: Repeated reading with texts of varying complexity. *The Reading Teacher*, 79(3), e70024. <https://doi.org/10.1002/trtr.70024>
- Ehlert, M., Beck, J., Förster, N., & Souvignier, E. (2025). Continuous texts or word lists? Exploring the effects and the process of repeated reading depending on the reading material and students’ reading abilities. *Reading and Writing*, 38(3), 745–764. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10536-5>
- Fishstrom, S., Capin, P., Fall, A.-M., Roberts, G., Grills, A. E., & Vaughn, S. (2024). Understanding the relation between reading and anxiety among upper elementary students with reading difficulties. *Annals of Dyslexia*, 74(1), 123–141. <https://doi.org/10.1007/s11881-024-00299-7>
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2016). *Guided reading: Responsive teaching across the grades* (2nd ed.). Heinemann.
- Hattan, C. (2024). Supporting students’ knowledge activation before, during, and after reading. *The Reading Teacher*, 77(6), 861–869. <https://doi.org/10.1002/trtr.2322>
- Karageorgos, P., Wallot, S., Müller, B., Schindler, J., & Richter, T. (2023). Distinguishing between struggling and skilled readers based on their prosodic speech patterns in oral reading: An exploratory study in grades 2 and 4. *Acta Psychologica*, 235, 103892. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103892>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>

-
- Lee, S.-Y., & Cheon, K.-A. (2024). Epidemiology and diagnosis of slow learners (borderline intellectual functioning). *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(3), 175–180. <https://doi.org/10.5765/jkacap.240010>
- Lindström-Sandahl, H., Elwér, Å., Samuelsson, S., & Danielsson, H. (2023). Effects of a phonics intervention in a randomized controlled study in Swedish second-grade students at risk of reading difficulties. *Dyslexia*, 29(4), 290–311. <https://doi.org/10.1002/dys.1751>
- Pedonti, S. F., Bratsch-Hines, M., McIntyre, N. S., & Aiken, H. (2025). Impacts of a teacher-delivered reading intervention on word-level fluency for early elementary students at risk for reading difficulties. *Reading & Writing Quarterly*, 41(3), 251–269. <https://doi.org/10.1080/10573569.2024.2420943>
- Peltopuro, M., Vesala, H. T., Ahonen, T., & Närhi, V. M. (2023). Borderline intellectual functioning and vulnerability in education, employment and family. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 25(1), 334–349. <https://doi.org/10.16993/sjdr.965>
- Puntambekar, S. (2022). Distributed scaffolding: Scaffolding students in classroom environments. *Educational Psychology Review*, 34(1), 451–472. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09636-3>
- Rehfeld, D. M., Kirkpatrick, M., O’Guinn, N., & Renbarger, R. (2022). A meta-analysis of phonemic awareness instruction provided to children suspected of having a reading disability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(4), 1177–1201. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00160
- van der Velde, M., Molenaar, B., Veldkamp, B. P., Feskens, R., & Keuning, J. (2024). What do they say? Assessment of oral reading fluency in early primary school children: A scoping review. *International Journal of Educational Research*, 128, 102444. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102444>
-