

## **BAB I**

### **PENDAHULUAN**

#### **A. Latar Belakang Penelitian**

Keterampilan berkomunikasi secara mendasar diawali melalui belajar bahasa. Belajar bahasa merupakan tahapan yang kompleks karena membutuhkan penguasaan sistem simbol berlapis (Cartwright, et al., 2010: 61). Menurut Vygotsky (Shaffer, 2014: 239), bahasa memiliki dua peran penting dalam perkembangan kognitif, yakni berfungsi sebagai kendaraan utama bagi orang dewasa untuk melalui budaya berpikir dan pemecahan masalah untuk anak-anak mereka, serta sebagai salah satu alat yang lebih kuat dalam adaptasi intelektual dalam dirinya sendiri. Sementara itu, Vygotsky (Schunk, 2012: 341) mengemukakan bahwa bahasa adalah alat kultural yang paling penting, bahasa berkembang dari tuturan sosial, ke tuturan pribadi, ke tuturan tersembunyi di dalam. Bahasa memiliki fungsi yang banyak dan sangat menentukan bagi perkembangan literasi siswa terutama siswa sekolah dasar.

Masa usia sekolah dasar merupakan periode pertumbuhan dan perkembangan. Piaget menyatakan bahwa anak usia sekolah dasar termasuk pada fase operasional konkret yaitu berusia antara 7 - 11 tahun. Tahap operasional konkret ditandai dengan pertumbuhan kognitif yang luar biasa dan perkembangan kognitif tersebut terjadi secara formatif di sekolah, karena pada saat itu bahasa anak dan kemampuan dasar berkembang cepat secara dramatis. Anak mulai menunjukkan beberapa pemikiran abstrak, walaupun itu biasanya diartikan melalui properti atau tindakan (Schunk, 2012: 238).

Anak-anak pada tahap operasional konkret memperlihatkan pikiran yang sudah tidak egosentris, dan bahasanya makin bersifat sosial. Cara berpikir anak-anak pada tahap ini, tidak lagi didominasi oleh persepsi, anak-anak dapat menggunakan pengalaman-pengalaman mereka sebagai acuan dan tidak selalu bingung dengan apa yang mereka pahami (Schunk, 2012: 333). Perkembangan anak pada tahap operasional konkret erat kaitannya dengan perkembangan bahasa. Perkembangan bahasa yang baik sangat penting untuk keberhasilan anak-anak di

sekolah dan kehidupan selanjutnya. Pembelajaran yang efektif pada awal tahun dapat memiliki dampak besar pada perkembangan bahasa dan literasi anak (*Teaching Strategies*, 2010). Perkembangan bahasa anak juga sangat erat dengan kegiatan membaca. Karena membaca adalah salah satu bentuk bahasa tulisan dengan kosakata yang banyak dan membutuhkan pemahaman akan apa yang dibaca.

Membaca merupakan dasar untuk kemajuan dan keberhasilan dalam semua mata pelajaran lainnya di sekolah. Membaca adalah sebuah konsep yang didefinisikan sebagai kemampuan untuk menarik makna dari teks bacaan dan menafsirkan informasi dengan benar (Grabe & Stoller 2011: 3). Sementara itu, Karabuga dan Kaya (2013) dalam Hungwe, Mbirimivimbai (2016: 255), mendefinisikan bahwa membaca sebagai proses pemecahan masalah di mana pembaca membuat upaya untuk memahami artinya, tidak hanya dari kata-kata, tetapi dari ide-ide, informasi, klaim dan argumen di sebuah teks. Membaca melibatkan lebih dari sekedar mengartikan naskah bahasa, tetapi melibatkan pembaca untuk aktif terlibat dengan teks, mengungkap makna yang lebih dalam dari teks, termasuk makna tersirat dan isyarat penulis (Harfenik & Wiant 2012: 79).

Membaca merupakan kunci untuk mempelajari segala ilmu pengetahuan, termasuk informasi dan petunjuk sehari-hari yang berdampak besar bagi kehidupan (Kemendikbud, 2017: 2). Membaca juga merupakan bagian penting dari literasi. UNESCO (*International Federation of Library Associations and Institutions/IFLA*, 2011: 5) menyatakan bahwa literasi adalah kemampuan menyelesaikan masalah atau mencapai tujuan dalam dunia nyata dengan menggunakan teks sebagai alat utamanya. Literasi merupakan kemampuan untuk mengidentifikasi, memahami, menafsirkan, membuat, berkomunikasi, menghitung dan menggunakan bahan cetakan dan tulisan terkait dengan berbagai konteks literasi juga melibatkan kontinum belajar dalam memungkinkan individu untuk mencapai tujuan, mengembangkan pengetahuan dan potensi, serta untuk berpartisipasi penuh dalam komunitas dan masyarakat yang lebih luas. Rendahnya kemampuan literasi sangat berkorelasi dengan kemiskinan, baik dalam arti ekonomi maupun dalam arti yang lebih luas. Literasi memperkuat kemampuan

individu, keluarga, dan masyarakat untuk mengakses kesehatan, pendidikan, serta ekonomi dan politik (Kemendikbud, 2017: 2).

Musthafa (2014: iv) menyatakan, literasi mengandung arti kemampuan membaca, menulis, dan berpikir kritis, merupakan kemampuan dasar yang esensial bagi perkembangan individu warga negara khususnya dan masyarakat Indonesia pada umumnya. Melalui kemampuan literasi yang tinggi, masyarakat dapat mencari dan mengolah informasi yang diperlukannya untuk mengambil keputusan yang tepat (*informed decision making*). Pernyataan Musthafa tersebut, sejalan dengan kompetensi dasar yang diharapkan dalam pembelajaran bahasa Indonesia di SD melalui Kurikulum 2013, yakni kompetensi literasi di samping kompetensi bahasa dan sastra. Kompetensi *bahasa* mencakup kemampuan siswa dalam mengembangkan pengetahuan tentang Bahasa Indonesia; kompetensi *sastra* berkaitan dengan kemampuan memahami, mengapresiasi, menanggapi, menganalisis, dan menciptakan karya sastra; sedangkan kemampuan *literasi* berkaitan dengan kemampuan dalam memperluas kompetensi berbahasa Indonesia dalam berbagai tujuan, khususnya yang berkaitan dengan membaca dan menulis. Sedangkan Mata pelajaran Bahasa Indonesia dalam Kurikulum 2013, dimaksudkan untuk membina dan mengembangkan kepercayaan diri peserta didik sebagai komunikator, pemikir imajinatif, dan warga negara Indonesia yang melek literasi dan informasi (Kemendikbud, 2016: 1).

Sejalan dengan tujuan dalam Kurikulum 2013 di atas, literasi erat kaitannya dengan membaca. Membaca adalah proses membangun makna melalui interaksi yang dinamis antara pengetahuan yang ada pada pembaca, informasi yang disarankan oleh bahasa tertulis, dan konteks dalam situasi membaca. Membaca melibatkan aktivitas mental yang dapat menjamin pemerolehan pemahaman menjadi maksimal (Dieu, Thanh T. T., 2016: 482). Membaca merupakan proses berpikir kritis, karena kegiatan membaca melibatkan berbagai kemampuan tingkat tinggi yakni kemampuan menganalisis, mensintesis, dan mengevaluasi hasil bacaan. Sejalan dengan hal tersebut, Farrar, T. M. (2014: 52) menyebutkan bahwa kerangka literasi didasarkan atas empat konsep: (1) kemampuan membaca teks, (2) pemahaman struktur teks, (3) mampu menanggapi isi teks, dan (4) kemampuan berpikir kritis. Dengan demikian, kemampuan literasi

sangat erat kaitannya dengan kemampuan berpikir kritis, sehingga dalam proses pembelajaran di kelas, seorang guru diharapkan mampu mengembangkan potensi siswa dalam kemampuan literasi dan berpikir kritis.

Cottrell, S. (2005: 1) menyatakan bahwa berpikir kritis merupakan aktivitas kognitif, terkait dengan penggunaan pikiran. Belajar berpikir dengan cara kritis analitis dan evaluatif berarti menggunakan proses mental seperti perhatian, kategorisasi, seleksi, dan penilaian. Berpikir kritis dianggap sebagai cara belajar untuk bertanya dan menjawab pertanyaan-pertanyaan dari hasil analisis, sintesis, dan evaluasi. Berpikir kritis meliputi dua proses yang saling berhubungan antara identifikasi dan asumsi. Berpikir kritis melibatkan sejumlah kemampuan seperti identifikasi masalah dan asumsi-umsi yang didasarkan pada fokus masalah, menganalisis, memahami, dan memanfaatkan kesimpulan induktif dan logika deduktif, dan menilai validitas serta realibilitas dari asumsi dan sumber data (Rezaei, S., et al. (2011: 770).

Literasi dan berpikir kritis merupakan kemampuan yang dapat dikembangkan dalam pembelajaran membaca khususnya membaca pemahaman. Gill (Javed, M., et.al. 2015:141) menyatakan bahwa membaca adalah proses kognitif yang kompleks di mana pembaca menerjemahkan simbol atau pesan dicetak menjadi suara. Sementara pemahaman bacaan adalah proses yang kuat dari membangun makna dari teks untuk dipahami secara komprehensif. Berkaitan dengan konteks pemahaman bacaan, terdapat lima kategori pemahaman bacaan yaitu: (1) literal, (2) reorganisasi, (3) inferensial, (4) evaluasi, dan (5) apresiasi. Pemahaman literal mengacu pada informasi secara eksplisit dinyatakan dalam teks, sedangkan reorganisasi pemahaman membutuhkan kemampuan untuk mensintesis, menganalisis, dan mengintegrasikan informasi jelas tercantum dalam teks. Sebaliknya, pemahaman inferensial mengacu untuk mencari informasi secara implisit tercantum dalam teks melalui membuat asumsi dan dugaan. Tiga kategori keterampilan ini serupa dalam taksonomi dalam hal konsep dan makna dan biasanya digunakan istilah dalam bidang membaca pemahaman. Untuk memahami teks, siswa perlu menjalani perilaku tertentu dan proses intelektual. Pendekatan strukturalis menekankan bahwa peserta didik harus memikul tanggung jawab untuk belajar, dan berpartisipasi aktif dalam proses

pembelajaran (Kirmizi, 2011: 292). Sementara itu, pemahaman melibatkan pembangunan representasi mental yang koheren dari situasi dijelaskan oleh teks. Salah satu keterampilan yang paling penting dipelajari oleh siswa SD adalah kemampuan untuk memahami teks tertulis, yang biasanya disebut sebagai pemahaman bacaan (Barnes, et al, 2015: 253).

Untuk mengembangkan kemampuan membaca pemahaman, dalam melaksanakan proses pembelajaran guru harus menggunakan berbagai strategi. Hal ini selaras dengan pandangan dari Vygotsky terkait *zone of proximal development*, adalah istilah Vygotsky untuk serangkaian tugas yang terlalu sulit dikuasai anak secara sendirian tetapi dapat dipelajari dengan bantuan dari orang dewasa atau anak yang lebih mampu. Penekanan Vygotsky pada ZPD menegaskan keyakinannya akan arti penting dari pengaruh sosial terutama pengaruh intruksi atau pengajaran terhadap perkembangan anak (Santrock, 2007). Ketika siswa mengerjakan pekerjaanya di sekolah sendiri, perkembangan mereka kemungkinan akan berjalan lambat. Untuk memaksimalkan perkembangan, siswa seharusnya bekerja dengan teman atau orang yang lebih terampil yang dapat memimpin secara sistematis dalam memecahkan masalah yang lebih kompleks. Melalui perubahan yang berturut-turut dalam berbicara dan bersikap, siswa mendiskusikan pengalaman dan pengertian barunya kemudian mencocokkan dan mendalami kemudian menggunakannya (Jarvis, 2010: 15).

Sejalan dengan pernyataan di atas, pembelajaran di sekolah dasar berdasarkan Kurikulum 2006 dan Kurikulum 2013 dikembangkan berdasarkan pendekatan tematik. Loughran (2012: 113), menyatakan bahwa pembelajaran tematik bertujuan agar siswa secara aktif membangun pengetahuan mereka sendiri. Teori Piaget dan Vygotsky yang mendasari pembelajaran tematik ini melalui teori belajar konstruktivisme. Piaget percaya bahwa pengetahuan dibangun untuk mengkonstruksi keterampilan dan pemahaman kognitif yang terjadi ketika siswa bekerja sama satu sama lain. Sementara itu, Vygotsky menyatakan bahwa interaksi dan kolaborasi sosial yang merupakan sumber transformasi dalam pemikiran anak, pendidikan jauh lebih penting untuk mengajarkan anak bagaimana berpikir daripada untuk berkomunikasi berbagai potongan-potongan pengetahuan kepadanya.

Salah satu jenis pembelajaran tematik yang dikembangkan, khususnya dalam Kurikulum 2013 adalah pembelajaran tematik integratif/terpadu. Tematik terpadu merupakan proses mengintegrasikan dan menghubungkan beberapa elemen kurikulum dalam eksplorasi berkelanjutan dari berbagai aspek dari topik atau subjek. Pembelajaran tematik terpadu cocok untuk mengembangkan bakat peserta didik untuk menemukan makna pribadi dalam studi mereka dengan memungkinkan mereka untuk menghasilkan pengamatan sendiri, pertanyaan, dan investigasi mereka, dalam proses pembelajaran. Pengalaman belajar menjadi bermakna karena siswa menghubungkan pembelajaran baru mereka dengan pengalaman sebelumnya (Tucker, et al., 2010: 196).

Beberapa penelitian mengenai pembelajaran tematik terpadu dilakukan oleh beberapa peneliti. John, Yvonne J. (2015: 172) mendapatkan hasil penelitian yang menunjukkan bahwa beberapa sekolah menggunakan kurikulum tematik terpadu membuat pembelajaran relevan dan membuat siswa tertarik di sekolah. Selain itu, pembelajaran tematik terpadu membantu siswa memahami hubungan materi, memperluas strategi penilaian, membuat siswa terlibat, menghemat guru dalam penggunaan waktu karena menggabungkan semua mata pelajaran dan menarik pada koneksi dari dunia nyata dan pengalaman hidup. Sementara itu, Cervetti, Gina N., et al. (2012: 652) memiliki hasil temuan yang menunjukkan bahwa pembelajaran tematik terpadu mampu meningkatkan kemampuan siswa dalam literasi. Peningkatan literasi ini dimungkinkan karena pembelajaran tematik terpadu menghubungkan berbagai materi/kompetensi dari berbagai mata pelajaran. Sedangkan Min, Kon C., et al. (2012: 280) menyimpulkan bahwa pendekatan tematik mengakibatkan mengajar guru lebih terencana, sistematis, aktif dan menarik. Selain itu, responden menunjukkan bahwa proses belajar mengajar dapat meningkatkan kreativitas siswa, mendorong siswa untuk berpikir kritis, kreatif dan inovatif.

Penerapan pendekatan tematik terpadu dalam pembelajaran di sekolah dasar, diharapkan dapat meningkatkan kemampuan literasi siswa yang hingga saat ini belum sesuai dengan harapan. Permasalahan literasi merupakan salah satu masalah yang harus mendapat perhatian khusus oleh bangsa Indonesia. Hal ini dikarenakan dalam beberapa dekade terakhir ini, daya saing bangsa Indonesia di

tengah bangsa-bangsa lain cenderung kurang kompetitif. Realita ini tercermin dalam beberapa hasil survei dan penelitian. Data minat baca dan tingkat buta aksara berpengaruh terhadap posisi Indeks Pembangunan Manusia (IPM)/*Human Development Index* (HDI) Indonesia, yang diukur dari usia harapan hidup (tingkat kesehatan), pertumbuhan ekonomi dan kualitas pendidikan. Data yang dirilis Badan Program Pembangunan PBB/*United Nations Development Program* (UNDP), IPM Indonesia pada tahun 2013 berada di peringkat 108 dari 187 negara. Angka IPM ini menunjukkan bahwa Indonesia berada jauh di bawah negara ASEAN lainnya (Kemendikbud, 2017: 4). Data tersebut didukung pula dengan kebiasaan membaca, realita yang ada dalam masyarakat hingga saat ini masih menganggap aktivitas membaca hanyalah sebatas kegiatan untuk menghabiskan waktu (*to kill time*), bukan kegiatan untuk mengisi waktu (*to full time*) dengan sengaja. Artinya aktivitas membaca belum menjadi kebiasaan (*habit*) akan tetapi lebih kepada kegiatan 'iseng' (Rahman, 2017: 5).

Penelitian yang dilakukan oleh *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) pada tahun 2011. PIRLS melakukan kajian terhadap 45 negara maju dan berkembang dalam bidang membaca pada anak-anak kelas IV sekolah dasar di seluruh dunia di bawah koordinasi *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) dan memperoleh hasil yang menempatkan Indonesia pada peringkat ke 42 (Driana, 2012). Survei lain tentang literasi yang dilakukan *Central Connecticut State University* pada tahun 2016 di New Britain, Conn, Amerika Serikat, misalnya, menempatkan Indonesia dalam posisi cukup memprihatinkan, yaitu urutan ke-60 dari 61 negara. Sementara itu, hasil survei *Programme for International Student Assessment* (PISA) tahun 2012 menempatkan Indonesia pada peringkat ke-71 dari 72 negara, sedangkan pada tahun 2015 menunjukkan hasil yang tidak jauh berbeda yakni berada di urutan ke-64 dari 72 negara, sedikit lebih baik dari hasil tahun 2012. Selama kurun waktu 2012 - 2015, skor PISA untuk membaca hanya naik 1 poin dari 396 menjadi 397, sedangkan untuk sains naik dari 382 menjadi 403, dan skor matematika naik dari 375 menjadi 386. Hasil tes tersebut menunjukkan bahwa kemampuan memahami dan keterampilan menggunakan bahan-bahan bacaan, khususnya teks dokumen, pada anak-anak Indonesia usia 9 - 14 tahun berada di peringkat sepuluh terbawah.

Demikian pula, hasil skor Asesmen Kompetensi Siswa Indonesia (AKSI)/*Indonesia National Assessment Programme* (INAP) yang mengukur kemampuan membaca, matematika, dan sains bagi anak sekolah dasar juga menunjukkan hasil yang memprihatinkan. Secara nasional, yang masuk kategori kurang untuk kemampuan matematika sebanyak 77,13%, kemampuan membaca 46,83%, dan kemampuan sains 73,61%. Hasil survei tersebut mengisyaratkan bahwa minat baca dan literasi bangsa Indonesia merupakan persoalan yang harus ditangani dengan serius. Minat baca dan literasi bangsa kita harus menyamai dan bahkan lebih tinggi daripada bangsa lain yang sudah maju agar bangsa Indonesia juga berperan dalam percaturan di era global. Oleh karena itu, literasi dalam konteks baca-tulis menjadi salah satu kebutuhan yang harus dipenuhi dan tidak dapat dipisahkan dari kehidupan sehari-hari (Kemendikbud, 2017: 4).

Selain itu, data yang didapatkan dari *World's Most Literate Nations*, yang disusun oleh *Central Connecticut State University* tahun 2016, peringkat literasi Indonesia berada diposisi kedua terbawah dari 61 negara yang diteliti. Indonesia hanya lebih baik dari Bostwana, negara di kawasan selatan Afrika. Fakta tersebut didukung juga oleh survei tiga tahunan Badan Pusat Statistik (BPS) mengenai minat membaca dan menonton anak-anak Indonesia yang terakhir kali dilakukan pada tahun 2012. Hasil BPS tersebut sangat mencengangkan, karena hanya 17,66% anak-anak Indonesia yang memiliki minat baca, sedangkan yang memiliki minat menonton mencapai 91,67% (Femina, 2017 dalam Rahman, 2017: 2).

Hasil-hasil penelitian internasional tersebut menunjukkan bahwa kemampuan literasi siswa Indonesia yang mewakili masyarakat Indonesia secara umum tergolong rendah, terutama dalam hal literasi bahasa. Purwanto (Nurdiyanti, 2010) mengemukakan bahwa hal ini disebabkan oleh masyarakat Indonesia merupakan masyarakat *aliterat*, artinya masyarakat yang bisa membaca, namun belum memiliki keinginan untuk menjadikan kebiasaan membaca sebagai aktivitas keseharian. Ini sangat jelas bahwa penyebab rendahnya kemampuan literasi (dalam hal membaca) adalah tradisi kelisahan yang masih mengakar di masyarakat.

Berdasarkan hasil survei PISA 2009 dalam PISA (2013: 8), menyatakan bahwa: (1) di semua negara, siswa yang melakukan kegiatan membaca serta

menikmati kegiatan membaca tersebut lebih sedikit dibandingkan dengan keseluruhan siswa yang melakukan kegiatan membaca secara umum. Artinya, pada umumnya siswa hanya membaca tetapi tidak menikmati kegiatan membaca tersebut; (2) rata-rata di negara-negara seperti Austria, Belanda, Luxemburg, 37% hingga 45% atau lebih siswa tidak menikmati kegiatan membaca; (3) di semua negara, anak laki-laki lebih sedikit kesenangan membacanya dibandingkan anak perempuan; (4) negara-negara yang tinggi mutu pendidikannya, secara umum para siswanya memiliki kemampuan tinggi dalam memahami dan meringkas informasi hasil bacaan; dan (5) kesenjangan gender sangat terlihat dalam prestasi membaca. Dalam hal ini siswa perempuan lebih unggul tingkat literasinya dibanding siswa laki-laki.

Kegiatan menikmati isi bacaan erat kaitannya dengan kebiasaan membaca. Selama tahun-tahun di sekolah dasar, anak-anak harus belajar tidak hanya *bagaimana membaca* tetapi juga *bagaimana menjadi seorang pembaca*. Proses belajar *bagaimana membaca* merupakan tahap awal siswa dalam belajar bagaimana merangkai huruf, kata, kalimat, hingga arti sebuah bacaan. Sedangkan proses *bagaimana menjadi seorang pembaca* merupakan tahapan lanjut seseorang dalam memahami isi bacaan. Tahapan ini merupakan kemampuan tingkat tinggi dalam memahami, menafsirkan, bahkan kemampuan berpikir kritis. Kemampuan literasi memiliki hubungan antara mampu membaca dan menjadi pembaca (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). 2011: 7; Hobsbaum, et al. 2006: 2).

Di sisi lain, hasil analisis literasi membaca siswa kelas IV sekolah dasar di Indonesia berdasarkan PIRLS 2011 menunjukkan bahwa capaian rata-rata kemampuan membaca siswa Indonesia secara umum berada pada level rendah di bawah median internasional. Namun, siswa Indonesia mengalami kemajuan dari tahun 2006 ke 2011, khususnya di level tinggi, sedang, dan lemah walaupun tidak signifikan, sedangkan di level sempurna belum ada perubahan. Berdasarkan analisis kemampuan membaca siswa Indonesia dalam standar internasional (PIRLS), kecenderungan yang dilakukan, perbandingannya dengan butir soal yang biasa diujikan dalam ujian nasional, serta pembelajaran membaca di sekolah ditemukan bahwa kekurangannya terdapat pada: kemampuan mengulang

informasi yang dinyatakan secara tersurat; membuat inferensi; menafsirkan dan memadukan gagasan dan informasi; serta memeriksa dan menilai isi, bahasa, dan unsur-unsur yang terdapat di dalam teks bacaan masih berada di bawah rata-rata internasional. Berdasarkan hasil analisis, ditemukan beberapa faktor penyebabnya. *Pertama*, siswa Indonesia berada dalam kurva berkemampuan rendah. *Kedua*, kecenderungan siswa Indonesia menjawab soal berdasarkan tebakan. *Ketiga*, butir-butir soal ujian nasional, baik *stem* maupun pilihan tidak dikonstruksi dengan sempurna dan cenderung bersifat tunggal dengan kata kunci pertanyaan kurang spesifik. *Keempat*, pemilihan wacana kurang diperhatikan dari segi kualitas isi dan masalahnya. *Kelima*, pembelajaran membaca di kelas belum mengutamakan pengembangan kompetensi membaca. *Keenam*, kebiasaan membaca belum dikembangkan secara memadai. *Ketujuh*, teori sastra yang diajarkan seringkali kurang tepat. *Kedelapan*, ukuran-ukuran jawaban dalam persepsi guru dan siswa sangat variatif oleh karena kualitas butir soal belum sempurna. *Kesembilan*, terdapat beberapa butir soal yang tidak biasa muncul di dalam soal ujian nasional (Tim Puspendik, 2012).

Selaras dengan temuan-temuan yang dipaparkan di atas, hasil studi pendahuluan mengenai kemampuan literasi yang didasarkan pada hasil penilaian keterampilan berbahasa khususnya keterampilan membaca siswa pada sekolah pelaksana Gerakan Literasi Sekolah (GLS) di Kabupaten Sukabumi, ditemukan beberapa simpulan di antaranya: *pertama*, kemampuan membaca masih rendah. Hal ini ditandai oleh rendahnya kemampuan dalam hal kecepatan membaca, kemampuan menyimak hasil bacaan, bernalar, dan menerjemahkan isi bacaan. *Kedua*, budaya dan minat membaca masih rendah, pengembangan literasi belum terbangun dengan baik, dan sarana prasarana pendukung literasi belum memadai.

Hasil studi pendahuluan mengenai kecepatan membaca melalui tes Kecepatan Efektif Membaca (KEM) menunjukkan hasil bahwa rata-rata kecepatan efektif membaca siswa pada sekolah pelaksana GLS mencapai 104 kata permenit (kpm). Rata-rata kemampuan ini jauh di bawah ketentuan kecepatan efektif membaca untuk siswa SD yakni mencapai 150 kpm. Berdasarkan hal tersebut, kecepatan efektif membaca masih jauh dari batas yang ditentukan, hal ini

akan berdampak pada pemahaman siswa dalam pembelajaran membaca pemahaman dan secara umum pada kemampuan literasi siswa.

Selain itu, hasil *pretest* mengenai kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa kelas IV SD pada sekolah penyelenggara GLS baik yang berada di wilayah Sukabumi Utara, Tengah, maupun Selatan, secara umum menunjukkan hasil yang tidak jauh dari temuan PIRLS yang dirilis oleh Tim Puspendik, yakni berada pada level rendah. Secara umum kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa mencapai 45% pada kategori kurang, 37,5% pada kategori cukup, 17,5% kategori baik, dan 0% pada kategori sangat baik. Secara khusus 75% siswa berada pada level dan kemampuan rendah yakni pemahaman siswa hanya mencapai kemampuan literasi pada tahap faktual literal. Sedangkan kemampuan pemahaman literasi tahap interpretatif dan aplikatif masih sangat rendah. Demikian pula kemampuan berpikir kritis siswa, rata-rata kemampuan siswa 84% berada pada level rendah, artinya kemampuan berpikir kritis siswa berada pada tingkatan kognitif yang paling rendah yakni tingkatan kognitif ke-1 dan ke-2 (C1 dan C2) atau pada tataran pengetahuan/mengetahui dan pemahaman/memahami.

Rendahnya kemampuan literasi siswa sekolah dasar di Indonesia terutama berdasarkan hasil PIRLS dan PISA, telah dijadikan rujukan untuk pengambilan kebijakan pendidikan Indonesia. Hal ini ditandai dengan bertambahnya pengembangan kompetensi dasar pada muatan mata pelajaran Bahasa Indonesia, yakni kemampuan literasi. Selain itu, terbitnya Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan No. 23 Tahun 2015 tentang Penumbuhan Budi Pekerti telah memperkuat pengembangan kemampuan literasi siswa sekolah dasar yakni dengan adanya gerakan “Kegiatan 15 menit membaca buku nonpelajaran sebelum waktu belajar dimulai”. Kegiatan ini dilaksanakan untuk menumbuhkan minat baca peserta didik serta meningkatkan keterampilan membaca agar pengetahuan dapat dikuasai secara lebih baik. Selanjutnya berdasarkan kebijakan tersebut, pemerintah meluncurkan sebuah program yang disebut Gerakan Literasi Sekolah (GLS). GLS merupakan sebuah upaya yang dilakukan secara menyeluruh untuk menjadikan sekolah sebagai organisasi pembelajaran yang warganya literat sepanjang hayat melalui pelibatan publik. GLS juga merupakan upaya untuk melibatkan semua pihak di lingkungan sekolah, dari mulai kepala sekolah, jajaran

komite, pengawas, guru, siswa, orang tua, dan masyarakat sekitar dalam mendukung kegiatan literasi. Pengembangan budaya literasi dilaksanakan beriringan dengan penumbuhan karakter dan budi pekerti di ekosistem sekolah (Kemendikbud, 2017: 13). Literasi dalam konteks GLS adalah kemampuan mengakses, memahami, dan menggunakan sesuatu secara cerdas melalui berbagai aktivitas, antara lain membaca, melihat, menyimak, menulis, dan/atau berbicara (Kemendikbud, 2016: 2).

Program GLS yang telah banyak dilaksanakan di sekolah dasar sebagai gerakan awal dalam pengembangan kemampuan literasi menuju gerakan yang lebih besar dan cakupannya luas, yakni Gerakan Literasi Nasional (GLN). Gerakan Literasi Nasional (GLN) lahir dari sinkronisasi semua program literasi yang sudah dan akan berjalan pada setiap unit utama yang ada di dalam Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, yakni program Gerakan Literasi Sekolah (GLS), Gerakan Literasi Masyarakat (GLM), dan Gerakan Literasi Keluarga, serta kegiatan turunan dari ketiga program tersebut. GLN merupakan upaya untuk menyinergikan semua potensi serta memperluas keterlibatan publik dalam pengembangan budaya literasi. Literasi dalam konteks GLN diartikan sebagai pengetahuan dan kemampuan membaca serta menulis; mengolah dan memahami informasi saat melakukan proses membaca dan menulis; serta kemampuan menganalisis, menanggapi, dan menggunakan bahasa (Kemendikbud, 2017: 15). Jenis-jenis literasi dalam cakupan GLN terdiri atas: (1) literasi baca tulis; (2) literasi numerasi; (3) literasi sains; (4) literasi digital; (5) literasi finansial; dan (6) literasi budaya dan kewargaan.

Berdasarkan hasil analisis dan teori-teori di atas, jelas kiranya bahwa proses pembelajaran khususnya membaca harus mampu mengembangkan kemampuan literasi dan berpikir kritis. Sementara itu, gerakan-gerakan serta pengembangan literasi di Indonesia selama beberapa tahun belakangan ini baru seputar pengembangan literasi dasar, itu pun belum mencapai hasil yang diinginkan (Hartati, T., 2016: 121). Demikian pula dengan penelitian ini, penelitian difokuskan pada literasi baca tulis dengan beberapa pertimbangan: (1) literasi baca tulis di Indonesia belum mencapai hasil yang memuaskan, terbukti dari hasil survei-survei internasional yang masih menempatkan Indonesia pada

kurva kemampuan rendah; (2) literasi membaca/literasi baca tulis berfungsi sebagai dasar utama pengembangan literasi lainnya (Musthafa, 2014); dan (3) seiring bertambahnya kemampuan literasi baca tulis, maka kemampuan literasi lainnya akan lebih berkembang.

Salah satu faktor penting dalam pengembangan literasi adalah guru. Guru harus mampu memosisikan diri sebagai motor penggerak literasi khususnya di sekolah. Siswa tidak akan terbiasa membaca jika mereka tidak melihat sosok teladan yang mampu mendorongnya untuk terbiasa membaca. Sosok teladan siswa ialah guru dan keluarga. Guru selaku faktor penggerak literasi sangat perlu untuk mengajak dan melibatkan dirinya dalam kegiatan membaca (Rahman, 2017: 5). Selain itu, guru dituntut untuk piawai dalam menciptakan proses pembelajaran yang mengarahkan siswa pada kemampuan literasi dan berpikir kritis.

Kepiawaian guru dalam menciptakan proses pembelajaran yang efektif tidak terlepas dari penyempurnaan pola pikir pembelajaran yang dikembangkan dalam Kurikulum 2013, yakni penguatan pola pembelajaran yang berpusat pada siswa (*student centered learning*). SCL muncul sebagai alternatif pendekatan pendidikan untuk menjawab permasalahan ketidaksesuaian pendekatan TCL (*teacher centered learning*). SCL merupakan pendekatan pembelajaran yang berpusat pada siswa. Dalam pendekatan pembelajaran SCL, guru harus mampu melaksanakan perannya dengan baik yaitu tidak hanya sebagai pengajar, tetapi juga sebagai motivator, fasilitator, dan inovator. Guru tidak hanya dituntut untuk mengajar saja di depan kelas melainkan juga berperan membantu murid untuk memecahkan masalah saat murid mengalami kesulitan dalam proses pembelajaran (Antika, 2014: 3).

Perubahan pola pikir proses pembelajaran dari TCL menuju SCL bukan sesuatu hal yang mudah. Diperlukan pengetahuan, kemampuan, dan kemauan guru dalam proses perubahannya. Guru dituntut untuk memilih model-model pembelajaran yang mampu mengembangkan konsep pembelajaran berpola TCL menuju SCL. Salah satu cara untuk menciptakan hal tersebut yakni melalui pemilihan model dalam pembelajaran membaca. Salah satu model yang dapat digunakan untuk meningkatkan kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa

sekolah dasar melalui pendekatan SCL yakni model FIVES (*Facts, Inference, Vocabulary, Experiences, dan Summary*) dan model *Guided Reading*.

FIVES adalah model pembelajaran membaca pemahaman yang mendorong siswa untuk mengembangkan kemampuan literasi dan berpikir kritis. Pengembangan kemampuan literasi ditandai dengan pengembangan masing-masing tahapan yakni *Facts, Inference, Vocabulary, Experiences, dan Summary*. Berpikir tingkat tinggi/berpikir kritis tentang informasi menggunakan informasi yang dikumpulkan dari teks sebagai hal penting yang berfungsi untuk memperluas kognitif. Setiap bagian berikutnya dari FIVES membangun pemahaman yang lebih dalam. Model FIVES merupakan panduan pengolahan teks membaca dan mempersiapkan pembaca untuk wacana yang bermakna serta memperjelas kegiatan menulis secara koheren (Shea & Roberts, 2016: 31).

Tahapan pertama dalam FIVES adalah *Facts* yakni pengumpulan fakta-fakta dari teks bacaan. Pengumpulan fakta-fakta sebagai bahan dasar untuk berpikir tingkat tinggi dengan informasi baru dan sebelumnya. Pengolahan informasi melibatkan dua fungsi kognitif, yakni asimilasi dan akomodasi. Pembaca perlu untuk mengasimilasi ide-ide dan kemudian menampungnya dalam skema (latar belakang pengetahuan) mereka. Asimilasi melibatkan pemahaman informasi, makna berbagai kosa kata, dan istilah teknis dalam teks. Akomodasi terjadi saat pembaca mempertimbangkan apakah informasi tersebut sesuai dengan apa yang dia tahu atau dapat disesuaikan dengan apa yang dia tahu (Gunning, 2010, dalam Shea, 2012: 33). Kemampuan siswa dalam menentukan fakta-fakta dari bacaan akan menyambungkan kemampuan pada tahap berikutnya yakni *inference/kesimpulan*. *Inference/kesimpulan* merupakan hubungan antara fakta dan peristiwa yang menggambarkan makna dan hubungan antarkeduanya. Jika pembaca tidak menghasilkan kesimpulan dari fakta-fakta dalam bacaan, maka pembaca tidak akan dapat memahami kalimat dan tidak akan memahami keseluruhan isi teks (Hall, Colby., Barnes, A. Marcia. 2016: 1).

Tahapan berikutnya dalam FIVES adalah *vocabulary* atau kosa kata. Kosakata merupakan bagian penting dari bahasa secara umum. Pemahaman isi bacaan akan terganggu jika tidak memahami kata-kata yang ada dalam bacaan. Banyak bukti konsisten dengan asumsi yang masuk akal bahwa pengetahuan dan

akses tentang arti kata merupakan komponen utama dalam keterampilan membaca pemahaman (Joshi, 2005; Perin, 2013 dalam Braze, et al. 2015: 436). Selanjutnya tahapan dalam FIVES yakni *experiences* atau pengalaman. Pembaca menguraikan, memperluas, mengevaluasi, dan membuat koneksi dengan informasi yang dinyatakan berdasarkan pengalaman (dari latar belakang pengetahuan dan kehidupan) agar memahami teks (Shea, Mary & Roberts, Nancy, 2016:101). Tahapan terakhir dalam FIVES adalah *summary/ringkasan*. Ringkasan mencerminkan keakuratan, keluasan, dan kedalaman pemahaman pembaca, untuk mengidentifikasi gagasan utama dan rincian yang signifikan, serta kejelasan dengan yang mereka ekspresikan (yaitu, lisan atau tulisan). Meringkas menjadi perilaku metakognitif yang berlangsung saat pembaca memahami, membentuk ringkasan singkat, yang akan mampu meningkatkan retensi dan pemahaman teks bacaan (Shea, Mary & Roberts, Nancy, 2016:101).

Sementara itu, *Guided reading* atau membaca dipandu merupakan pendekatan yang penting dalam pendidikan literasi. *Guided reading* digunakan dalam hubungannya dengan pendekatan lain (seperti membaca bersama, membaca dengan suara keras, dan membaca independen), yang memungkinkan guru untuk memberikan dukungan yang sangat efektif untuk pembelajaran literasi siswa (Biddulph, 2002: 2). Prosedur/tahapan pendekatan *guided reading* meliputi: kegiatan sebelum membaca, orientasi pada teks, membaca teks, berdiskusi tentang isi teks, dan kegiatan setelah membaca (Long, D., & Szabo, S., 2016: 3). Morgan, et al. (2013: 23) melalui hasil penelitiannya menyatakan bahwa penggunaan pendekatan *guided reading* memungkinkan guru menghargai kemampuan masing-masing siswa dalam membaca. Hal tersebut dikarenakan *pertama*, melalui *guided reading* siswa mengetahui pengalaman membaca yang baik dan memperbaiki cara membaca yang kurang baik, serta akan memperluas pemahaman siswa mengenai teks bacaan. *Kedua*, strategi dan tujuan membaca akan tercapai dengan baik karena siswa lebih memahami isi teks bacaan. Sementara itu, temuan-temuan penelitian menunjukkan bahwa kelompok siswa menggunakan pendekatan *guided reading* mengalami peningkatan pemahaman bacaan secara signifikan dibandingkan dengan kelompok siswa yang tidak menggunakan pendekatan *guided reading*. Selain itu penggunaan pendekatan *guided reading* mampu

mengembangkan pemahaman siswa terhadap isi bacaan, mengembangkan kemampuan pemecahan masalah tentang isi teks, dan mengembangkan kemampuan berpikir kritis siswa (Nayak, G., Sylva, K. 2013: 86; Lyons, W., & and Thompson, S. A. 2012: 161; Gaffner, J., et al. 2014: 119; Fountas, Irene C., & Pinnell, Gay S. 2013: 19).

Selanjutnya sebagai bahan pijakan awal pelaksanaan penelitian ini, penulis berpedoman pada hasil-hasil penelitian terdahulu yang berkaitan dengan kemampuan literasi, berpikir kritis, penggunaan Model FIVES, dan Model *Guided Reading*. Hasil penelitian terdahulu mengenai hal tersebut, yakni: (1) analisis hasil belajar peserta didik dalam literasi membaca melalui studi internasional PIRLS 2011, yang dilakukan oleh Tim Puspendik (2012), yang menyatakan bahwa kemampuan literasi siswa SD di Indonesia berada pada kurva kemampuan rendah; (2) penelitian yang dilakukan oleh Geske, A. & Ozola, A., (2008) yang menghasilkan temuan mengenai faktor-faktor yang memengaruhi kemampuan literasi pada anak SD; (3) penelitian yang dilakukan oleh Steme, P. (2010), yang menghasilkan temuan mengenai beberapa fungsi literasi; (4) penelitian yang dilakukan oleh Rezai, S. et.al (2011), dan Leicester, M., & Taylor, D. (2010), yang menyatakan bahwa kemampuan berpikir kritis merupakan sesuatu yang penting dan sebagai elemen kunci seseorang menjadi terdidik; (5) hasil penelitian Hall; Colby; Barnes, A. Marcia (2016); dan Shea & Roberts (2016); yang menyatakan pentingnya *facts, inference, vocabulary, experiences*, dan *summary*, dalam pembelajaran membaca sebagai salah satu langkah untuk mengembangkan literasi dan berpikir kritis siswa SD; dan (6) hasil Carlson, E. Sarah, (2014); M. J. Maguire et.al (2017); penelitian Morgan, et.al (2013); Ford, Michael, P. & Opitz (2016); dan Fountas, Irene C., & Pinnell, Days S., (2013), mengenai pentingnya Model *Guided Reading* dalam pembelajaran membaca.

Berbasis teori dan hasil-hasil penelitian di atas, selanjutnya penulis melakukan penelitian untuk menganalisis dan mendeskripsikan penggunaan Model FIVES dan *Guided Reading* dalam mengembangkan kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa SD. Berbeda dengan penelitian-penelitian terdahulu di atas yang menghasilkan temuan-temuan penelitian secara terpisah mengenai kemampuan literasi, kemampuan berpikir kritis, pentingnya *facts, inference*,

*vocabulary, experiences, dan summary*, dan pentingnya *Guided Reading*, penelitian ini menggabungkan seluruhnya guna menganalisis kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa melalui penggunaan Model FIVES dan Model GR, serta faktor-faktor yang memengaruhi kemampuan literasi dan berpikir kritis tersebut. Penekanan pada penelitian ini adalah analisis kemampuan literasi dan berpikir kritis melalui penggunaan dua model pembelajaran membaca pemahaman yang berbasis tematik terpadu di sekolah dasar yang melaksanakan program GLS. Tujuannya adalah menemukan model pembelajaran yang mampu meningkatkan pemahaman siswa dalam membaca, sebagai pendukung pengembangan literasi siswa SD khususnya siswa kelas IV. Selain itu, penelitian ini merupakan bentuk tindak lanjut kebijakan pendidikan terutama berkaitan dengan pelaksanaan Kurikulum 2013, yang mengembangkan kompetensi literasi bagi siswa SD yang dikemas dalam pembelajaran membaca berbasis tematik terpadu sesuai dengan pendekatan pembelajaran dalam Kurikulum 2013. Penelitian ini juga dipandang perlu untuk menganalisis kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa dan latar belakang yang menyertai pengembangan kemampuan tersebut, sehingga ke depannya dapat didapatkan alternatif solusi dalam menentukan kebijakan pembelajaran membaca secara khusus dan kebijakan pendidikan pada umumnya.

Penelitian dilaksanakan pada siswa kelas 4 SD. Kelas 4 dipandang sebagai titik penting bagi siswa dalam pengembangan kemampuan membaca. Pada usia ini para siswa mengalami masa transisi dari belajar membaca menuju tahap membaca untuk belajar (Thomson et al., 2012) dalam (Meeks, L., et al. 2014: 107). Selain itu, *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) melaporkan bahwa kurang dari 7% dari siswa di kelas 4 yang mampu memahami, menganalisis secara kritis, dan menerapkan informasi yang diperoleh dengan membaca teks. Hal tersebut karena siswa kelas 4 belum mampu dan terbiasa menghadapi berbagai variasi teks bacaan, sehingga lembaga-lembaga survei yang konsisten melaksanakan penilaian seperti PIRLS, PISA selalu melaksanakan penelitiannya bagi siswa kelas 4 SD (Boyd, R., 2016: 6; Lunenburg, 2011: 1; Shiel, G., 2016: 1; Blanton, et al. 2007: 76).

Berdasarkan paparan di atas, selanjutnya penelitian difokuskan pada analisis kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa dalam pembelajaran

membaca pemahaman berbasis tematik terpadu melalui model FIVES (*Facts, Inference, Vocabulary, dan Summary*) dan Model *Guided Reading*, yang dilaksanakan pada siswa kelas IV SD pada sekolah yang melaksanakan Program GLS di Kabupaten Sukabumi.

Kabupaten Sukabumi berada di wilayah Propinsi Jawa Barat dengan jarak tempuh 96 km dari Ibukota Propinsi Jawa Barat (Bandung) dan 119 km dari Ibukota Negara (Jakarta). Secara geografis Kabupaten Sukabumi terletak antara 106 derajat 49 sampai 107 derajat Bujur Timur dan 60 derajat 57 sampai 70 derajat 25 Lintang Selatan dengan batas wilayah administratif sebagai berikut: disebelah Utara dengan Kabupaten Bogor, di sebelah Selatan dengan Samudera Indonesia, di sebelah Barat dengan Kabupaten Lebak, di sebelah Timur dengan Kabupaten Cianjur. Batas wilayah tersebut 40% berbatasan dengan lautan dan 60% merupakan daratan (Bappeda Sukabumi, 2015). Kabupaten Sukabumi memiliki Sekolah Dasar Negeri kurang lebih 1205 sekolah, di antaranya terdapat tiga puluh satu SD sebagai sekolah rintisan literasi. Ke-31 sekolah tersebut merupakan sekolah rintisan GLS di Jawa Barat dilakukan melalui Program *West Java Leader's Reading Challenge* (WJLRC). Sebuah program unggulan hasil kerja sama Pemerintah Provinsi Jawa Barat dengan Pemerintah Australia Selatan. Dinas Pendidikan Jawa Barat melakukan gerakan literasi massif kepada sekolah-sekolah di Jawa Barat, yang di dalamnya terdapat tiga puluh satu sekolah di Sukabumi menuju *Jabar Literat, Jabar Kahiji. Be The First, Be The Best, Be Different*.

Kelayakan penelitian ini ditinjau berdasarkan dua hal. *Pertama*, Kurikulum 2013 mengembangkan kemampuan literasi sebagai salah satu kompetensi yang harus dimiliki siswa. *Kedua*, pelaksanaan pembelajaran pada Kurikulum 2013 menggunakan pendekatan tematik terpadu dari kelas I hingga kelas VI. *Ketiga*, Gerakan Literasi Sekolah (GLS) memperkuat gerakan penumbuhan budi pekerti sebagaimana dituangkan dalam Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 23 Tahun 2015. *Keempat*, pelaksanaan GLS merupakan titik awal pengembangan literasi di samping GLK dan GLM menuju gerakan lebih luas dan masif yakni GLN.

## B. Rumusan Masalah Penelitian

Berdasarkan latar belakang penelitian yang telah dipaparkan di atas, masalah utama yang dikaji dalam penelitian ini adalah untuk menganalisis dan mendeskripsikan kemampuan literasi dan kemampuan berpikir kritis siswa dalam pembelajaran membaca pemahaman berbasis tematik terpadu pada sekolah yang melaksanakan program Gerakan Literasi Sekolah (GLS) di tiga wilayah Kabupaten Sukabumi, yakni wilayah Utara, Tengah, dan Selatan. Perumusan penelitian ini bertujuan untuk memberikan arah penelitian dan mengeksplorasi masalah dalam bentuk pertanyaan penelitian yang membutuhkan jawaban yang spesifik. Adapun pertanyaan pokok dalam penelitian ini yakni “Apakah terdapat perbedaan peningkatan kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa kelas IV SD pada pembelajaran membaca pemahaman berbasis tematik terpadu melalui Model FIVES (*Facts, Inference, Vocabulary, Experiences, Summary*) dan *Guided Reading*?” Berdasarkan pertanyaan pokok tersebut, maka dirumuskan pertanyaan penelitian sebagai berikut.

1. Apakah terdapat perbedaan kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa kelas IV SD pada pembelajaran membaca pemahaman berbasis tematik terpadu melalui Model FIVES (*Facts, Inference, Vocabulary, Experiences, Summary*) dan *Guided Reading* pada sekolah yang melaksanakan GLS di wilayah Sukabumi Utara, Tengah, dan Selatan? Jika terdapat perbedaan, kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa yang menggunakan model manakah yang lebih tinggi?
2. Apakah terdapat perbedaan peningkatan kemampuan literasi dan berpikir kritis antara siswa yang memiliki KLA (Kemampuan Literasi Awal) tinggi, sedang, dan rendah setelah memperoleh Model FIVES (*Facts, Inference, Vocabulary, Experiences, Summary*) dan *Guided Reading* pada sekolah yang melaksanakan GLS? Jika terdapat perbedaan, kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa yang menggunakan model manakah yang lebih tinggi?
3. Apakah terdapat perbedaan peningkatan kemampuan literasi dan berpikir kritis antara siswa yang memiliki KLA (Kemampuan Literasi Awal) tinggi, sedang, dan rendah pada SD yang melaksanakan GLS di wilayah

Sukabumi Utara, Tengah, dan Selatan setelah memperoleh Model FIVES (*Facts, Inference, Vocabulary, Experiences, Summary*) dan *Guided Reading*? Jika terdapat perbedaan, kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa yang berada di wilayah manakah yang lebih tinggi?

4. Apakah terdapat pengaruh interaksi antara model pembelajaran dengan kategori wilayah sekolah yang melaksanakan GLS di wilayah Utara, Tengah, dan Selatan terhadap peningkatan kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa kelas IV SD?
5. Apakah terdapat pengaruh interaksi antara model pembelajaran dengan tingkat KLA terhadap peningkatan kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa kelas IV SD?
6. Bagaimana deskripsi kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa pada pembelajaran membaca pemahaman berbasis tematik terpadu melalui Model FIVES (*Facts, Inference, Vocabulary, Experiences, Summary*) dan *Guided Reading* pada sekolah yang melaksanakan GLS di wilayah Sukabumi Utara, Tengah, dan Selatan?
7. Apakah faktor penyebab kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa pada pembelajaran membaca pemahaman berbasis tematik terpadu melalui Model FIVES (*Facts, Inference, Vocabulary, Experiences, Summary*) dan *Guided Reading* pada sekolah yang melaksanakan GLS di wilayah Sukabumi Utara, Tengah, dan Selatan?

### C. Tujuan Penelitian

Sejalan dengan rumusan penelitian yang dipaparkan di atas, maka tujuan umum yang ingin dicapai dalam penelitian ini adalah untuk mengetahui peningkatan dan penyebab kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa kelas IV SD pada pembelajaran membaca pemahaman berbasis tematik terpadu melalui Model FIVES (*Facts, Inference, Vocabulary, Experiences, Summary*) dan *Guided Reading* pada sekolah yang melaksanakan GLS di wilayah utara, tengah, dan selatan. Adapun tujuan penelitian secara khusus yakni:

1. menganalisis secara komprehensif mengenai perbedaan kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa kelas IV SD pada pembelajaran membaca

pemahaman berbasis tematik terpadu melalui Model FIVES (*Facts, Inference, Vocabulary, Experiences, Summary*) dan *Guided Reading* pada sekolah yang melaksanakan GLS di wilayah Sukabumi Utara, Tengah, dan Selatan;

2. menganalisis secara komprehensif mengenai perbedaan peningkatan kemampuan literasi dan berpikir kritis antara siswa yang memiliki KLA (Kemampuan Literasi Awal) tinggi, sedang, dan rendah setelah memperoleh Model FIVES (*Facts, Inference, Vocabulary, Experiences, Summary*) dan *Guided Reading* pada sekolah yang melaksanakan GLS;
3. menganalisis secara komprehensif mengenai perbedaan peningkatan kemampuan literasi dan berpikir kritis antara siswa yang memiliki KLA (Kemampuan Literasi Awal) tinggi, sedang, dan rendah pada SD yang melaksanakan GLS di wilayah Sukabumi Utara, Tengah, dan Selatan setelah memperoleh Model FIVES (*Facts, Inference, Vocabulary, Experiences, Summary*) dan *Guided Reading*;
4. menganalisis secara komprehensif mengenai pengaruh interaksi antara model pembelajaran dengan kategori wilayah sekolah yang melaksanakan GLS di wilayah Utara, Tengah, dan Selatan terhadap peningkatan kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa kelas IV SD;
5. menganalisis secara komprehensif mengenai pengaruh interaksi antara model pembelajaran dengan tingkat KLA terhadap peningkatan kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa kelas IV SD;
6. memeroleh deskripsi mengenai kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa pada pembelajaran membaca pemahaman berbasis tematik terpadu melalui Model FIVES (*Facts, Inference, Vocabulary, Experiences, Summary*) dan *Guided Reading* pada sekolah yang melaksanakan GLS di wilayah Sukabumi Utara, Tengah, dan Selatan;
7. memeroleh deskripsi mengenai faktor penyebab kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa pada pembelajaran membaca pemahaman berbasis tematik terpadu melalui Model FIVES (*Facts, Inference, Vocabulary, Experiences, Summary*) dan *Guided Reading* pada sekolah yang melaksanakan GLS di wilayah Sukabumi Utara, Tengah, dan Selatan; dan

8. memeroleh produk berupa perangkat pembelajaran membaca pemahaman berbasis tematik terpadu melalui Model FIVES (*Facts, Inference, Vocabulary, Experiences, Summary*) dan *Guided Reading* untuk meningkatkan kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa kelas IV SD.

#### **D. Manfaat Penelitian**

Manfaat penelitian ini diharapkan dapat memberikan alternatif solusi dalam upaya meningkatkan kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa sekolah dasar, sebagai upaya mengembangkan tujuan yang ingin dicapai dalam pelaksanaan Kurikulum 2013 yakni pengembangan kemampuan literasi siswa sekolah dasar. Berdasarkan hal tersebut, selanjutnya manfaat penelitian ini secara umum dipaparkan berdasarkan beberapa aspek berikut.

##### 1. Aspek pengembangan teori

Teori yang mendasari penelitian ini adalah teori konstruktivisme yang berada pada perspektif konstruktivisme psikologis kognitif oleh Jean William Fritz Piaget dan perspektif konstruktivisme sosial oleh Lev Semyonovich Vygotsky, yang mengasumsikan bahwa individu-individu mengkonstruksikan struktur kognitifnya sendiri pada saat mereka menginterpretasikan pengalamannya dalam situasi tertentu. Selain itu, dinyatakan bahwa individu membangun pengetahuannya sendiri dari lingkungan untuk memeroleh pengalaman dan skema yang memfokuskan pada penyiapan siswa pada penyelesaian masalah. Perkembangan individu didefinisikan oleh apa yang dapat dilakukan oleh seorang secara mandiri dan apa yang dapat dilakukan individu tersebut ketika dibantu oleh orang dewasa atau teman yang lebih kompeten.

Melalui dasar teori di atas, peneliti ingin membuktikan bahwa konsep Model FIVES dan *Guided Reading* mampu meningkatkan kemampuan setiap variabel yakni kemampuan literasi dan berpikir kritis pada siswa dalam pembelajaran membaca pemahaman. Melalui dua konsep tersebut, dinyatakan bahwa belajar tidak hanya menerima informasi dan pengalaman baru saja, tetapi juga penstrukturkan kembali informasi dan pengalaman yang baru dengan menekankan interaksi antara aspek internal dan eksternal dari pembelajaran dan penekanannya pada lingkungan sosial pembelajaran.

## 2. Aspek kebijakan

Meskipun hasil penelitian tidak harus serta merta dijadikan kebijakan, terutama kebijakan dalam bidang pendidikan, namun tidaklah berlebihan jika sebuah hasil penelitian menjadi bahan pertimbangan dalam menentukan sebuah arah kebijakan meskipun cakupannya tidak luas. Konsep Model FIVES dan *Guided Reading* akan memberikan dampak positif dan pengaruh terhadap peningkatan kemampuan literasi dan berpikir kritis siswa. Hal tersebut sejalan dengan program pengembangan kebijakan kebijakan dalam pendidikan yakni pengembangan kompetensi literasi pada pembelajaran membaca. Dengan demikian, harapan peneliti berdasarkan hasil penelitian ini, Model pembelajaran membaca pemahaman FIVES dan *Guided Reading* dapat dijadikan salah satu pertimbangan dalam pemilihan pendekatan dan strategi dalam pembelajaran membaca pemahaman dalam pembelajaran Mata Pelajaran Bahasa Indonesia di sekolah dasar.

## 3. Aspek praktis

Pada aspek praktis, penelitian ini diharapkan bermanfaat bagi tiga aspek, yakni guru, siswa, dan sekolah. Bagi guru, diharapkan Model Pembelajaran FIVES dan *Guided Reading* akan menambah wawasan guru dalam pengembangan kurikulum pada proses pembelajaran. Selain itu, dua konsep tersebut dapat dijadikan alternatif solusi dalam proses pembelajaran guna peningkakatan kualitas pembelajaran. Bagi siswa, diharapkan pelaksanaan penelitian ini dapat menambah wawasan, pengetahuan, dan pengalaman baru dalam mengembangkan kemampuan literasi dan berpikir kritis mereka. Sedangkan untuk sekolah, penelitian ini dapat dijadikan sebagai salah satu alternatif kebijakan pemilihan pendekatan dan strategi dalam pembelajaran khususnya pembelajaran membaca pada mata pelajaran Bahasa Indonesia bagi guru di lingkungan sekolah tersebut.

## E. Struktur Organisasi Penulisan

Pada bagian ini disajikan sistematika penulisan disertasi dengan memberikan gambaran kandungan setiap bab, urutan penulisan, serta keterkaitan antara satu bab dengan bab lain (UPI, 2017: 32). Disertasi ini terdiri atas lima bab,

ditambah daftar pustaka dan lampiran-lampiran. Struktur organisasi penulisan disertasi ini sebagai berikut.

#### 1. Bab I Pendahuluan

Bab pendahuluan merupakan bab perkenalan yang meliputi: a) latar belakang penelitian; b) rumusan masalah penelitian; c) tujuan penelitian; d) manfaat penelitian; dan e) struktur penulisan, merupakan sistematika penulisan disertasi.

#### 2. Bab II Kajian Pustaka

Bagian ini berisikan hal-hal mencakup: konsep-konsep, teori-teori, dalil-dalil, hukum-hukum, model-model, dan rumus-rumus utama serta turunannya dalam bidang yang dikaji; penelitian terdahulu yang relevan dengan bidang yang diteliti, termasuk prosedur, subjek, dan temuannya; posisi teoretis peneliti yang berkenaan dengan masalah yang diteliti; definisi operasional; dan hipotesis penelitian.

#### 3. Bab III Metodologi Penelitian

Pada bagian ini disajikan: desain penelitian, lokasi dan subjek penelitian, prosedur penelitian, instrumen penelitian, dan teknik analisis data.

#### 4. Bab IV Temuan dan Pembahasan

Bagian ini menyampaikan dua hal utama, yakni: a) temuan penelitian berdasarkan hasil pengolahan dan analisis data; dan b) pembahasan temuan penelitian untuk menjawab pertanyaan penelitian yang telah dirumuskan sebelumnya.

#### 5. Bab V Simpulan, Implikasi, dan Rekomendasi

Bagian ini berisi menyajikan penafsiran dan pemaknaan peneliti terhadap hasil analisis temuan penelitian sekaligus mengajukan hal-hal penting yang dapat dimanfaatkan dari hasil penelitian tersebut.

#### 6. Daftar pustaka

Bagian ini memuat sumber-sumber dari beberapa teoriman yang dijadikan sebagai rujukan dalam penulisan disertasi. Daftar pustaka memuat berbagai sumber berupa buku, dan jurnal-jurnal terutama jurnak internasional.

#### 7. Lampiran-lampiran

Memuat instrumen dan bukti-bukti pendukung pelaksanaan penelitian.