

Storytelling Kontekstual untuk Meningkatkan Kemampuan Membaca Pemahaman Siswa dengan Kesulitan Belajar

Zuliawati Ningsih¹, Edi Purwanta²

^{1,2}Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

¹zuliawatiningsih.2025@student.uny.ac.id

DOI: <https://doi.org/10.58230/27454312.5081>

Abstrak

Kemampuan membaca pemahaman menjadi hambatan bagi sebagian siswa yang menunjukkan kesulitan belajar meskipun telah mampu membaca kata dengan cukup lancar. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan proses penerapan storytelling kontekstual berbantuan papan cerita bergambar dan perubahan kemampuan membaca pemahaman siswa kelas IV dalam konteks pembelajaran inklusif. Dalam penelitian ini, *storytelling* kontekstual didefinisikan sebagai penyajian cerita yang secara sengaja menghubungkan unsur cerita, kosakata, dan peristiwa dengan pengalaman serta lingkungan yang dikenal siswa, kemudian mengintegrasikannya dengan dukungan visual, pemodelan, pertanyaan pemandu, dan pendampingan sesuai respons individual. Penelitian menggunakan penelitian tindakan kelas model Kemmis dan McTaggart dalam dua siklus, yang masing-masing meliputi perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi. Subjek penelitian ialah tiga siswa kelas IV yang diidentifikasi menunjukkan kesulitan belajar secara fungsional berdasarkan hasil asesmen akademik awal, observasi guru, dan kesulitan yang konsisten pada indikator membaca pemahaman; penelitian ini tidak menetapkan diagnosis klinis kesulitan belajar. Data dikumpulkan melalui tes tertulis yang mencakup lima indikator membaca pemahaman, observasi keterlaksanaan pembelajaran, observasi partisipasi siswa, dan catatan lapangan. Analisis dilakukan secara deskriptif kuantitatif dan kualitatif dengan membandingkan hasil pra-tindakan, Siklus I, dan Siklus II. Rata-rata kemampuan membaca pemahaman meningkat dari 40% pada pra-tindakan menjadi 65% pada Siklus I dan 85% pada Siklus II. Skor individual KN meningkat dari 35% menjadi 60% dan 85%, AA dari 45% menjadi 65% dan 80%, serta FP dari 40% menjadi 70% dan 90%. Partisipasi siswa meningkat dari rata-rata 66% menjadi 85%, sedangkan keterlaksanaan pembelajaran meningkat dari 79% menjadi 98%. Temuan menunjukkan bahwa perbaikan pembelajaran melalui integrasi *storytelling*, konteks lokal, bantuan visual, pertanyaan pemandu, dan pendampingan individual diikuti oleh peningkatan kemampuan membaca pemahaman pada ketiga subjek. Namun, peningkatan pada Siklus II tidak dapat diatribusikan secara terpisah kepada storytelling kontekstual karena beberapa komponen tindakan berubah secara bersamaan. Selain itu, instrumen tes hanya melalui validitas isi dan belum memiliki reliabilitas empiris. Dengan tiga subjek, tanpa kelompok pembanding, durasi tindakan yang singkat, dan tanpa tes retensi, temuan ditafsirkan sebagai bukti perbaikan praktik pada konteks kelas yang diteliti, bukan sebagai bukti efek kausal atau dasar generalisasi yang luas.

Kata kunci: kesulitan belajar, membaca pemahaman, papan cerita bergambar, pembelajaran kontekstual, *Storytelling*.

Pendahuluan

Membaca pemahaman merupakan kemampuan membangun makna melalui hubungan antara informasi dalam teks, pengetahuan bahasa, proses kognitif, strategi membaca, dan pengetahuan awal pembaca. Karena itu, kelancaran mengenali kata belum otomatis menghasilkan pemahaman yang baik. Model membaca mutakhir menempatkan pemahaman sebagai hasil interaksi beberapa komponen yang berubah mengikuti tuntutan teks dan tujuan membaca (Duke & Cartwright, 2021). Bukti longitudinal juga menunjukkan bahwa perkembangan membaca pemahaman berkaitan erat dengan bahasa lisan, terutama kosakata dan kemampuan memahami tuturan, di samping kemampuan membaca kata (Lervåg et al., 2018). Pada jenjang sekolah dasar, kemampuan ini diperlukan untuk menentukan ide pokok, menemukan informasi penting, memahami makna kontekstual, menarik simpulan, dan mengomunikasikan kembali isi bacaan. Tuntutan tersebut sejalan dengan Capaian Pembelajaran Bahasa Indonesia Fase B yang menekankan pemahaman teks informatif maupun sastra serta penyajian kembali informasi secara lisan dan tertulis (Badan Standar Kurikulum dan Asesmen Pendidikan, 2024).

Masalah muncul ketika siswa mampu melafalkan teks tetapi belum dapat membangun representasi makna yang utuh. Studi pada siswa sekolah dasar di Indonesia menemukan variasi kesulitan pada penentuan gagasan utama, pemahaman informasi tersurat dan tersirat, serta penarikan simpulan (Alpian & Yatri, 2022; Ambarita et al., 2021). Hambatan tersebut menjadi lebih kompleks pada siswa dengan kesulitan belajar karena keterbatasan perhatian, memori kerja, kosakata, dan pengorganisasian informasi dapat terjadi secara bersamaan. Pada kelas yang menjadi konteks penelitian ini, hasil refleksi awal menunjukkan bahwa 3 dari 25 siswa kelas IV atau sekitar 12% memperoleh skor di bawah Kriteria Ketuntasan Tujuan Pembelajaran (KKTP) 70. Ketiganya sudah mampu membaca kata dengan cukup lancar, tetapi kesulitan menentukan ide pokok, menemukan informasi pendukung, menjelaskan makna kata atau kalimat, menyimpulkan cerita, dan menuliskan kembali isi bacaan dengan bahasa sendiri.

Pendidikan inklusif menuntut guru tidak hanya menempatkan siswa dengan kebutuhan khusus di kelas reguler, tetapi juga menyesuaikan praktik pembelajaran dengan profil belajar mereka. Praktik inklusif yang konsisten mencakup dukungan, diferensiasi, kolaborasi, dan kesempatan belajar yang bermakna (Finkelstein et al., 2021). Dalam konteks Indonesia, layanan pendukung dan koordinasi antarpihak masih perlu diperkuat agar penyesuaian pendidikan dapat benar-benar diakses siswa (Ishartiwi, 2023). Kajian tentang pengajaran membaca bagi siswa berkebutuhan pendidikan khusus juga menegaskan bahwa efektivitas perilaku mengajar dipengaruhi karakteristik siswa dan konteks kelas; karena itu, dukungan yang responsif dan pemantauan kemajuan menjadi penting (Delafontaine et al., 2026). Dengan demikian, siswa dengan kesulitan belajar membutuhkan teks yang terjangkau, pemodelan eksplisit, bantuan visual, latihan bertahap, umpan balik, dan intensitas intervensi yang disesuaikan dengan respons mereka.

Sejumlah penelitian telah menguji intervensi membaca terstruktur bagi siswa yang mengalami kesulitan. Collaborative Strategic Reading meningkatkan pemahaman siswa dengan kesulitan belajar ketika strategi digunakan secara kolaboratif di kelas umum (Boardman et al., 2016). Sintesis intervensi teks informasional juga menunjukkan manfaat pengajaran eksplisit terhadap struktur teks, gagasan utama, kosakata, dan strategi pemahaman (Ciullo et al., 2016). Di sisi lain, intensitas dukungan perlu ditingkatkan apabila kemajuan siswa belum memadai (Lemons et al., 2018). Penelitian yang menggabungkan latihan kelancaran dan pemahaman pada pembaca yang mengalami kesulitan memperlihatkan bahwa instruksi sistematis, interaksi sebaya, dan pengembangan guru dapat mendukung hasil membaca (Cockerill et al., 2023).

Temuan-temuan tersebut menguatkan kebutuhan akan pembelajaran yang terstruktur, tetapi guru tetap memerlukan bentuk intervensi yang menarik, konkret, dan dekat dengan kehidupan siswa kelas IV.

Storytelling menawarkan konteks naratif yang membantu siswa mengikuti tokoh, urutan peristiwa, hubungan sebab-akibat, dan pesan cerita. Pada siswa sekolah dasar, *Storytelling* menyediakan paparan bahasa dan konteks yang mendukung pemahaman kosakata serta kalimat, walaupun waktu dan kesinambungan paparan tetap berperan (Hà & Bellot, 2020). *Storytelling* lisan dan digital juga dilaporkan mendukung pemahaman bacaan melalui keterlibatan aktif dan penyajian multimodal (Fatmawati et al., 2024). Penggunaan kerangka cerita membantu siswa menata kembali unsur narasi ketika memahami bacaan (Kurniawan et al., 2024). Namun, penyajian cerita semata belum tentu cukup bagi siswa yang sulit menghubungkan informasi baru dengan pengalaman yang dimiliki. Cerita perlu didekatkan pada situasi yang dikenal siswa dan disertai pertanyaan pemandu, visual, serta latihan memahami teks.

Pendekatan kontekstual menempatkan pengalaman nyata sebagai jembatan untuk membangun konsep. Pembelajaran kontekstual membantu siswa mengaitkan materi dengan situasi kehidupan sehingga informasi tidak dipelajari sebagai fakta yang terpisah (Afriani, 2018). Pada pembelajaran membaca, pendekatan *Contextual Teaching and Learning* menghasilkan capaian yang lebih baik daripada pembelajaran konvensional ketika teks, aktivitas, dan pertanyaan dikaitkan dengan konteks pembelajar (Indrayadi et al., 2020). Integrasi *Storytelling* dan pembelajaran kontekstual karena itu berpotensi menyediakan alur naratif sekaligus aktivasi pengetahuan awal. Papan cerita bergambar dapat memperjelas urutan peristiwa, sedangkan diskusi dan penceritaan kembali memberi kesempatan bagi siswa untuk memproses serta mengekspresikan makna.

Penelitian terdahulu lebih banyak memeriksa *Storytelling*, pembelajaran kontekstual, atau strategi pemahaman secara terpisah; banyak pula yang dilakukan pada pembelajaran bahasa Inggris atau populasi kelas secara umum. Bukti mengenai integrasi *Storytelling* kontekstual berbantuan papan cerita bergambar yang secara khusus diarahkan kepada siswa sekolah dasar dengan kesulitan membaca pemahaman di kelas inklusif masih terbatas. Penelitian ini mengisi kesenjangan tersebut melalui perbaikan praktik berbasis siklus yang menyesuaikan cerita, kejelasan penyampaian, dan intensitas pendampingan berdasarkan respons siswa. Pertanyaan penelitian ialah: (1) bagaimana proses penerapan *Storytelling* kontekstual dapat meningkatkan keterlibatan siswa dengan kesulitan belajar dalam pembelajaran membaca pemahaman; dan (2) bagaimana perubahan kemampuan membaca pemahaman ketiga siswa dari pra-tindakan sampai Siklus II? Tujuan penelitian adalah mendeskripsikan proses perbaikan pembelajaran dan peningkatan capaian membaca pemahaman pada konteks kelas yang diteliti.

Metode

Penelitian menggunakan penelitian tindakan kelas (PTK) model Kemmis dan McTaggart. Model ini memosisikan perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi sebagai rangkaian siklik untuk memperbaiki praktik pembelajaran berdasarkan bukti yang dikumpulkan selama tindakan (Kemmis & McTaggart, 1988). Penelitian berlangsung dalam dua siklus, dan setiap siklus terdiri atas dua pertemuan pembelajaran serta satu pertemuan tes dengan durasi 2 x 35 menit pada setiap pertemuan. Siklus berikutnya dirancang berdasarkan kelemahan yang teridentifikasi pada refleksi siklus sebelumnya. Penggunaan PTK dipilih karena masalah berasal

dari praktik pembelajaran aktual dan tindakan diarahkan untuk meningkatkan proses serta hasil belajar di kelas (Arikunto et al., 2021).

Penelitian dilaksanakan pada semester genap tahun ajaran 2025/2026 di kelas IV A sebuah sekolah dasar inklusif di Kabupaten Malinau, Kalimantan Utara. Subjek penelitian ialah tiga siswa dari 25 siswa dalam kelas, menggunakan inisial KN, AA, dan FP untuk menjaga kerahasiaan identitas. KN berusia 11 tahun dan menunjukkan kesulitan menemukan informasi pendukung serta menuliskan kembali cerita. AA berusia 11 tahun dan menunjukkan kesulitan menentukan ide pokok, memahami makna kontekstual, serta menyimpulkan cerita. FP berusia 10 tahun dan menunjukkan kesulitan menjawab pertanyaan, menyimpulkan, dan menceritakan kembali bacaan.

Ketiga subjek tidak ditetapkan berdasarkan diagnosis klinis kesulitan belajar, karena penelitian tidak melakukan asesmen psikologis atau diagnostik khusus. Mereka dipilih berdasarkan kriteria operasional berupa: (1) memperoleh nilai di bawah KKTP 70 pada asesmen kemampuan membaca pemahaman awal; (2) menunjukkan kesulitan pada sedikitnya beberapa indikator membaca pemahaman; (3) menunjukkan pola kesulitan yang konsisten berdasarkan observasi guru dan catatan pembelajaran; (4) telah mampu membaca kata atau teks sederhana dengan cukup lancar sehingga hambatan utama tampak pada proses memahami isi; dan (5) membutuhkan pengulangan atau waktu belajar yang lebih panjang dibandingkan sebagian besar siswa dalam kelas. Dengan demikian, istilah siswa dengan kesulitan belajar dalam penelitian ini merujuk pada profil kebutuhan dukungan pembelajaran yang teridentifikasi secara akademik dan observasional, bukan diagnosis medis atau psikologis.

Selama tindakan berlangsung, 22 siswa lainnya tetap mengikuti pembelajaran Bahasa Indonesia dalam kelas yang sama sesuai prosedur pembelajaran yang dirancang guru, sedangkan pengumpulan dan analisis data penelitian difokuskan pada tiga siswa yang memenuhi kriteria subjek. Pemusatan analisis pada tiga siswa dilakukan karena penelitian diarahkan untuk memperbaiki kemampuan membaca pemahaman siswa yang menunjukkan kebutuhan dukungan khusus dalam pembelajaran kelas reguler.

Tindakan memadukan lima tahap *Storytelling* dengan prinsip pembelajaran kontekstual. Dalam penelitian ini, *Storytelling* kontekstual didefinisikan sebagai penyajian cerita yang secara sengaja menghubungkan unsur cerita dan target pemahaman dengan pengalaman, lingkungan, dan pengetahuan awal siswa, kemudian menggunakannya sebagai dasar untuk pemodelan membaca, pertanyaan pemandu, diskusi, latihan menyimpulkan, dan penceritaan kembali. Dengan definisi tersebut, konteks lokal tidak hanya berfungsi sebagai latar cerita, tetapi menjadi bagian dari mekanisme pembelajaran untuk membantu siswa menghubungkan informasi baru dengan pengalaman yang telah dikenal.

Pada tahap persiapan, guru memilih cerita yang dekat dengan pengalaman lokal dan menyiapkan teks, lembar kerja, serta papan cerita bergambar. Pada tahap apersepsi, guru mengaktifkan pengalaman awal melalui gambar dan pertanyaan tentang peristiwa banjir. Pada tahap penyampaian, guru membacakan cerita dengan intonasi, ekspresi, dan penunjukan gambar sesuai urutan peristiwa; siswa kemudian membaca teks secara bersama dan bergantian. Pada tahap penguatan, siswa menjawab pertanyaan pemandu, mendiskusikan ide pokok dan informasi pendukung, menjelaskan kosakata, menyusun simpulan, serta menuliskan kembali cerita. Pada tahap evaluasi, siswa mengerjakan tes membaca pemahaman. Siklus I menggunakan cerita "Banjir di Kampung Kita". Berdasarkan refleksi, Siklus II menggunakan cerita yang lebih dekat dengan lingkungan siswa, "Banjir di Tepian Sungai Sesayap", dengan dukungan penguat suara dan pendampingan individual yang lebih intensif.

Pelaksanaan setiap siklus mempertahankan urutan prabaca, saat membaca, dan pascabaca agar perubahan antarsiklus dapat dibandingkan. Pada prabaca, guru menyampaikan tujuan, menampilkan gambar, dan menggali pengalaman siswa. Saat membaca, guru memodelkan lafal dan intonasi, menjelaskan kosakata sulit, menghentikan cerita pada bagian tertentu untuk mengajukan pertanyaan prediksi, lalu meminta siswa membaca secara bergantian. Pada pascabaca, siswa mengurutkan peristiwa, mengidentifikasi ide pokok dan informasi pendukung, membuat simpulan, serta menceritakan kembali isi teks. Jawaban dan perilaku siswa dicatat sebagai dasar refleksi. Refleksi tidak hanya mempertimbangkan nilai akhir, tetapi juga akses siswa terhadap suara dan gambar, tingkat fokus, jenis bantuan yang masih diperlukan, dan kemampuan menerapkan strategi tanpa contoh langsung.

Data dikumpulkan melalui tes tertulis, observasi, catatan lapangan, dan dokumentasi. Tes terdiri atas lima soal uraian singkat yang mewakili kemampuan menentukan ide pokok, menemukan informasi pendukung, menjelaskan makna kata atau kalimat, menyimpulkan isi bacaan, dan menuliskan kembali isi cerita dengan bahasa sendiri. Setiap indikator diberi skor 1 - 4, sehingga skor total berkisar antara 5 - 20. Nilai kemudian dikonversi ke skala 0 - 100 dengan membagi skor perolehan dengan skor maksimum dan mengalikannya dengan 100. Observasi siswa mencakup 10 indikator dari tahap prabaca, saat membaca, dan pascabaca, sedangkan observasi guru mencakup keterlaksanaan 12 komponen kegiatan pembelajaran. Observer kegiatan guru ialah rekan sejawat, sedangkan peneliti bertindak sebagai guru pelaksana.

Validitas instrumen dilakukan melalui validitas isi oleh dua ahli yang memiliki kompetensi dalam bidang pendidikan khusus dan pembelajaran membaca pemahaman. Validasi mencakup kesesuaian indikator dengan tujuan penelitian, kesesuaian materi dengan karakteristik siswa, kejelasan bahasa dan petunjuk, serta kesesuaian butir dengan indikator kemampuan membaca pemahaman. Hasil penilaian dan saran dari kedua validator digunakan untuk memperbaiki redaksi, petunjuk, dan kesesuaian butir sebelum instrumen digunakan. Instrumen tes belum melalui pengujian reliabilitas empiris. Kondisi ini terutama disebabkan jumlah subjek penelitian yang sangat terbatas, yaitu tiga siswa, sehingga perhitungan reliabilitas statistik pada tingkat kelompok tidak memberikan dasar estimasi yang memadai. Konsistensi pelaksanaan observasi diperkuat melalui keterlibatan rekan sejawat sebagai observer. Namun, keterbatasan reliabilitas empiris instrumen tes dan belum dilakukannya pengujian kesepakatan antarpemilai secara statistik untuk seluruh skor uraian merupakan keterbatasan metodologis yang perlu dipertimbangkan dalam menafsirkan hasil.

Data kuantitatif dianalisis secara deskriptif dengan membandingkan skor individual, rata-rata, perubahan skor, dan persentase ketuntasan pada pra-tindakan, Siklus I, dan Siklus II. Data observasi siswa dan keterlaksanaan guru dikonversi menjadi persentase berdasarkan skor yang diperoleh dibandingkan dengan skor maksimum instrumen. Data kualitatif dianalisis melalui reduksi catatan observasi dan catatan lapangan, penyajian pola perubahan perilaku, serta penarikan simpulan untuk menentukan perbaikan tindakan pada siklus berikutnya. Tindakan dinyatakan berhasil apabila sekurang-kurangnya 70% subjek memperoleh nilai minimal 70, rata-rata hasil tes meningkat antartahap, dan aktivitas siswa berada pada kategori baik atau sangat baik.

Hasil

Kemampuan Membaca Pemahaman

Pada pra-tindakan, seluruh subjek memperoleh nilai di bawah KKTP 70. KN memperoleh 35%, AA 45%, dan FP 40%, dengan rata-rata 40%. Jawaban siswa masih berupa

kata atau frasa yang belum mewakili ide pokok, informasi pendukung belum lengkap, makna kata dijelaskan secara umum, dan penceritaan kembali belum menunjukkan urutan awal-tengah-akhir. Tidak ada subjek yang mencapai ketuntasan. Data tersebut menjadi dasar pemilihan tindakan *Storytelling* kontekstual berbantuan papan cerita bergambar.

Setelah Siklus I, skor KN meningkat menjadi 60%, AA menjadi 65%, dan FP menjadi 70%; rata-rata mencapai 65%. Setiap subjek memperoleh kenaikan 25 poin persentase dibandingkan kondisi awal, tetapi hanya FP yang mencapai KKTP. Persentase subjek tuntas ialah 33,3%, sehingga indikator keberhasilan minimal 70% subjek tuntas belum tercapai. Hasil observasi menunjukkan siswa mulai lebih fokus pada media, berani menjawab pertanyaan, dan dapat mengikuti alur cerita, tetapi suara guru belum terdengar jelas oleh seluruh siswa, cerita belum cukup dekat dengan lingkungan mereka, dan bimbingan individual belum konsisten.

Refleksi Siklus I menghasilkan tiga perbaikan: penggunaan pengeras suara, pemilihan cerita dengan latar Sungai Sesayap yang lebih dikenal siswa, dan peningkatan bantuan individual melalui pertanyaan sederhana, penunjukan visual, pengulangan kosakata, serta contoh penyusunan simpulan. Setelah perbaikan pada Siklus II, skor KN mencapai 85%, AA 80%, dan FP 90%, dengan rata-rata 85%. Semua subjek mencapai KKTP, sehingga persentase ketuntasan menjadi 100% dan tindakan dihentikan pada Siklus II. Perubahan skor setiap subjek ditampilkan pada Tabel 1.

Perubahan juga terlihat pada kualitas jawaban. Pada pra-tindakan, jawaban ide pokok cenderung hanya menyebut satu kata seperti "hujan" atau mengulang judul; informasi pendukung diberikan secara terpisah tanpa menjelaskan hubungannya dengan peristiwa; makna kata "meluap" dijelaskan sebagai "air penuh"; dan penceritaan kembali hanya terdiri atas beberapa frasa. Pada Siklus I, siswa mulai menyebut tokoh, masalah, dan peristiwa penting, tetapi simpulan dan penceritaan kembali masih belum runtut. Pada Siklus II, KN mampu menuliskan urutan peristiwa dengan bantuan visual yang lebih sedikit, AA mampu menghubungkan kata dengan konteks kalimat dan menyusun simpulan yang relevan, sedangkan FP dapat menceritakan kembali alur awal, masalah, dan penyelesaian menggunakan bahasanya sendiri. Perubahan ini selaras dengan kenaikan skor tes, walaupun tingkat kemandirian ketiga subjek tetap berbeda.

Tabel 1. Perubahan Skor Kemampuan Membaca Pemahaman

Subjek	Pra-tindakan	Siklus I	Siklus II	Kenaikan Total
KN	35%	60%	85%	50 poin
AA	45%	65%	80%	35 poin
FP	40%	70%	90%	50 poin
Rata-rata	40%	65%	85%	45 poin

Keterlaksanaan Pembelajaran dan Partisipasi Siswa

Keterlaksanaan pembelajaran oleh guru pada Siklus I mencapai 79% dalam kategori baik. Guru telah menggunakan papan cerita, mengaitkan materi dengan pengalaman siswa, menjelaskan kosakata, dan memberi kesempatan menjawab pertanyaan. Pada Siklus II, keterlaksanaan meningkat menjadi 98% dalam kategori sangat baik. Peningkatan tampak pada kejelasan penyampaian cerita, ketepatan penggunaan gambar, kesinambungan pertanyaan pemandu, pengelolaan diskusi, serta pendampingan individual pada tahap memahami dan menceritakan kembali bacaan.

Partisipasi siswa juga meningkat. Pada Siklus I, KN memperoleh 63%, AA 65%, dan FP 70%, dengan rata-rata 66%. Pada Siklus II, KN mencapai 80%, AA 85%, dan FP 90%, dengan rata-rata 85%. KN lebih mampu mempertahankan perhatian dan membaca dengan lancar; AA lebih aktif mengidentifikasi ide pokok, menjelaskan kosakata, dan menyampaikan pendapat; FP lebih runtut dalam menyimpulkan serta menceritakan kembali isi bacaan. Ringkasan indikator proses disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2. Perubahan Indikator Proses Pembelajaran

Indikator	Siklus I	Siklus II	Perubahan
Keterlaksanaan pembelajaran	79%	98%	+19 poin
Partisipasi KN	63%	80%	+17 poin
Partisipasi AA	65%	85%	+20 poin
Partisipasi FP	70%	90%	+20 poin
Rata-rata partisipasi	66%	85%	+19 poin

Pembahasan

Peningkatan rata-rata membaca pemahaman dari 40% menjadi 85% menunjukkan bahwa perubahan praktik pembelajaran diikuti oleh kemajuan pada ketiga subjek. Kemajuan tidak hanya terjadi pada skor tes, tetapi juga pada perhatian terhadap cerita, keterlibatan dalam tanya jawab, penggunaan kosakata, penyusunan simpulan, dan penceritaan kembali. Kesesuaian perubahan hasil dan proses penting dalam PTK karena tujuan tindakan bukan sekadar menaikkan nilai, melainkan memperbaiki kondisi belajar yang memungkinkan siswa memahami teks. Akan tetapi, peningkatan dalam penelitian ini merujuk pada perbandingan deskriptif antartahap dan tidak dapat ditafsirkan sebagai estimasi efek kausal dari *Storytelling* kontekstual.

Storytelling diduga mendukung pemahaman melalui struktur naratif yang membuat hubungan antarkejadian lebih mudah diikuti. Tokoh, masalah, urutan peristiwa, dan penyelesaian menyediakan kerangka bagi siswa untuk mengorganisasi informasi. Temuan ini searah dengan Hà dan Bellot (2020) yang menunjukkan bahwa *Storytelling* memberi konteks bagi pemahaman kosakata dan kalimat pada siswa sekolah dasar. Hasil penelitian juga konsisten dengan penggunaan *Storytelling* lisan dan digital yang menguatkan keterlibatan multimodal dalam membaca (Fatmawati et al., 2024) serta penggunaan kerangka *Storytelling* untuk membantu siswa menata informasi cerita (Kurniawan et al., 2024). Dalam penelitian ini, manfaat tersebut tampak ketika siswa tidak hanya mendengarkan cerita, tetapi juga mengamati gambar, menjawab pertanyaan, membaca teks, mendiskusikan isi, dan menceritakannya kembali.

Papan cerita bergambar berfungsi sebagai penyangga visual bagi siswa yang mudah kehilangan fokus atau melupakan informasi. Gambar yang disusun sesuai urutan cerita membantu mengurangi tuntutan untuk mempertahankan seluruh informasi secara verbal, sehingga perhatian dapat diarahkan pada ide pokok, hubungan sebab-akibat, dan makna kosakata. Mekanisme ini sesuai dengan pandangan bahwa pemahaman membaca merupakan hasil koordinasi proses bahasa, kognitif, dan strategi, bukan sekadar pengenalan kata (Duke & Cartwright, 2021). Temuan bahwa siswa yang sudah lancar membaca tetap mengalami kesulitan memahami bacaan juga konsisten dengan bukti bahwa kemampuan bahasa lisan dan membaca kata memberi kontribusi yang berbeda sepanjang perkembangan pemahaman

(Lervåg et al., 2018). Karena itu, bantuan visual perlu dipadukan dengan penjelasan kosakata, pertanyaan inferensial, dan latihan merangkum.

Komponen kontekstual tampak penting dalam perubahan desain tindakan dari Siklus I ke Siklus II. Pada Siklus II, cerita tentang banjir di tepian Sungai Sesayap lebih dekat dengan lingkungan dan pengalaman siswa dibandingkan cerita yang digunakan sebelumnya. Kedekatan konteks berpotensi memudahkan aktivasi pengetahuan awal dan memberi rujukan konkret untuk memahami kata seperti “meluap” dan “evakuasi”. Hasil ini sejalan dengan prinsip pembelajaran kontekstual yang menghubungkan materi dengan kehidupan siswa agar konsep menjadi bermakna (Afriani, 2018). Temuan Indrayadi et al. (2020) juga menunjukkan bahwa pembelajaran kontekstual dapat mendukung capaian membaca ketika pembelajar menggunakan konteks untuk menafsirkan teks. Dalam penelitian ini, konteks lokal tidak menggantikan latihan membaca, melainkan menjadi jembatan menuju kegiatan menentukan ide pokok, menemukan informasi, dan menyusun simpulan.

Namun demikian, perubahan pada Siklus II tidak dapat dipisahkan secara metodologis menjadi kontribusi *Storytelling*, konteks lokal, papan cerita, pengeras suara, pengulangan kosakata, pertanyaan pemandu, atau pendampingan individual secara individual. Beberapa komponen berubah secara bersamaan setelah refleksi Siklus I. Karena itu, peningkatan dari Siklus I ke Siklus II lebih tepat dipahami sebagai hasil dari paket perbaikan pembelajaran. *Storytelling* dalam penelitian ini berfungsi sebagai wadah integratif yang memungkinkan berbagai dukungan tersebut diberikan secara bersamaan. Pernyataan ini sekaligus membatasi interpretasi agar penelitian tidak mengklaim bahwa konteks lokal atau papan cerita merupakan satu-satunya penyebab peningkatan.

Pola tersebut sesuai dengan penelitian intervensi membaca untuk siswa dengan kesulitan belajar. Boardman et al. (2016) menunjukkan bahwa strategi pemahaman yang eksplisit dan kolaboratif dapat meningkatkan hasil siswa di kelas umum. Ciullo et al. (2016) menemukan bahwa instruksi terhadap struktur teks, kosakata, dan gagasan utama merupakan komponen penting intervensi pemahaman. Cockerill et al. (2023) juga menekankan manfaat instruksi kelancaran dan pemahaman yang sistematis bagi pembaca yang mengalami kesulitan. Dengan demikian, kontribusi penelitian ini bukan membuktikan bahwa satu komponen baru secara tunggal menyebabkan peningkatan, tetapi menunjukkan bagaimana paket dukungan tersebut dapat diintegrasikan dalam praktik kelas inklusif dan disesuaikan melalui refleksi siklus.

Perbedaan respons KN, AA, dan FP memberikan informasi penting mengenai karakteristik kebutuhan individual. KN menunjukkan peningkatan terbesar bersama FP, tetapi perubahan utamanya tampak pada perhatian dan kemampuan mengorganisasi urutan informasi. Papan cerita dan pengurangan bantuan secara bertahap tampak membantu KN mempertahankan struktur cerita. AA mengalami kenaikan paling kecil, yaitu 35 poin, dan membutuhkan dukungan yang lebih spesifik pada aspek semantik, terutama ketika menentukan ide pokok, menghubungkan kosakata dengan konteks kalimat, dan menyusun simpulan. FP menunjukkan respons paling tinggi terhadap kombinasi narasi, pertanyaan lisan, dan kesempatan menceritakan kembali, yang tercermin dari peningkatan skor pemahaman menjadi 90% dan partisipasi menjadi 90%. Perbedaan tersebut menunjukkan bahwa keberhasilan paket pembelajaran tidak berarti semua siswa membutuhkan bentuk dukungan yang sama.

Perbaikan berdasarkan respons siswa mencerminkan prinsip intensifikasi intervensi. Ketika ketuntasan pada Siklus I baru 33,3%, guru tidak sekadar mengulang tindakan yang sama, tetapi meningkatkan keterjangkauan cerita dan intensitas bantuan. Lemons et al. (2018) menekankan perlunya kontinum layanan yang memungkinkan intensitas intervensi disesuaikan

dengan kebutuhan siswa. Pada kelas inklusif, penyesuaian ini juga selaras dengan praktik yang memberi kesempatan belajar bagi semua siswa tanpa mengabaikan kebutuhan individual (Finkelstein et al., 2021). Peningkatan keterlaksanaan guru dari 79% menjadi 98% menunjukkan bahwa kualitas implementasi turut berubah. Oleh karena itu, kemajuan siswa harus dipahami sebagai hasil gabungan antara rancangan tindakan, perubahan akses pembelajaran, dan semakin konsistennya pelaksanaan.

Dari sisi pendidikan inklusif, tindakan menunjukkan bahwa dukungan dapat diberikan di kelas reguler melalui modifikasi proses, media, dan bantuan, tanpa memisahkan subjek dari kegiatan kelas. Prinsip ini sejalan dengan kebutuhan penyesuaian pendidikan dan dukungan lintas pihak yang dikemukakan Ishartiwi (2023). Kajian Delafontaine et al. (2026) juga menunjukkan bahwa efektivitas pengajaran membaca bagi siswa dengan kebutuhan pendidikan khusus dipengaruhi oleh karakteristik siswa dan konteks pembelajaran. Implikasinya, guru perlu memantau respons individual, menyediakan bahan yang relevan, dan mengubah tingkat dukungan ketika kemajuan belum memadai.

Secara praktis, pembelajaran membaca pemahaman bagi siswa yang menunjukkan kesulitan belajar dapat dirancang melalui rangkaian aktivasi pengalaman awal, penyampaian cerita dengan dukungan visual, pemodelan cara menemukan informasi, pertanyaan bertingkat dari literal ke inferensial, latihan menyusun simpulan, penceritaan kembali, dan umpan balik individual. Guru perlu memastikan suara dan media dapat diakses, memilih cerita yang dekat dengan lingkungan siswa, serta tidak langsung mengurangi bantuan sebelum siswa mampu menerapkan strategi secara mandiri. Penilaian proses dan hasil sebaiknya digunakan bersama agar guru dapat membedakan masalah keterlibatan, akses terhadap penyampaian, dan kesulitan dalam memahami teks.

Data partisipasi memberikan informasi tambahan tentang hubungan antara akses, keterlibatan, dan hasil. Rata-rata partisipasi meningkat 19 poin, bersamaan dengan peningkatan keterlaksanaan pembelajaran sebesar 19 poin. Pola tersebut tidak membuktikan bahwa partisipasi menjadi mediator peningkatan skor, tetapi menunjukkan bahwa kemajuan akademik muncul bersamaan dengan pembelajaran yang lebih dapat diakses dan respons siswa yang lebih aktif. Ketika siswa memperhatikan gambar, memprediksi isi, mengajukan atau menjawab pertanyaan, dan membacakan kembali cerita, guru memperoleh lebih banyak kesempatan untuk mendeteksi kesalahpahaman dan memberikan umpan balik langsung.

Penelitian memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, subjek hanya tiga siswa yang dipilih secara purposif dalam satu kelas, sehingga hasil tidak mewakili seluruh siswa dengan kesulitan belajar. Kedua, identifikasi subjek didasarkan pada asesmen akademik awal dan observasi pembelajaran, bukan diagnosis psikologis atau asesmen diagnostik khusus; oleh karena itu, istilah kesulitan belajar dalam penelitian ini harus dipahami secara fungsional dan kontekstual. Ketiga, tidak ada kelompok pembanding sehingga peningkatan dapat dipengaruhi latihan berulang, kedekatan terhadap materi, perubahan media, peningkatan pendampingan, perkembangan alami, atau faktor waktu. Keempat, beberapa komponen tindakan berubah secara bersamaan pada Siklus II sehingga kontribusi masing-masing komponen tidak dapat dipisahkan. Kelima, instrumen tes hanya memiliki validitas isi melalui penilaian ahli dan belum memiliki reliabilitas empiris, sementara kesepakatan antarpenilai untuk skor uraian belum dihitung secara statistik. Keenam, peneliti bertindak sebagai guru pelaksana sehingga terdapat potensi bias harapan, walaupun observasi keterlaksanaan dilakukan oleh rekan sejawat. Ketujuh, durasi tindakan hanya dua siklus dan tidak ada pengukuran tindak lanjut untuk menilai retensi atau transfer kemampuan ke teks lain. Dengan keterbatasan tersebut, temuan paling tepat dibaca sebagai bukti perbaikan praktik dalam konteks kelas ini.

Penelitian selanjutnya dapat melibatkan subjek dan sekolah yang lebih beragam, menggunakan desain kuasi-eksperimen atau desain kasus tunggal dengan multiple baseline, serta menambahkan tes tindak lanjut dan teks transfer. Identifikasi siswa juga dapat diperkuat melalui asesmen diagnostik multidimensional sehingga profil kesulitan membaca pemahaman dapat dijelaskan lebih komprehensif. Reliabilitas instrumen tes dan kesepakatan antarpenilai terhadap skor uraian perlu dihitung. Selain itu, desain penelitian berikutnya dapat menggunakan analisis komponen atau desain dismantling untuk membedakan kontribusi konteks lokal, papan cerita, pertanyaan pemandu, pengeras suara, pengulangan kosakata, dan pendampingan individual. Dengan demikian, bukti mengenai kondisi ketika *Storytelling* kontekstual paling efektif bagi siswa dengan profil kesulitan membaca yang berbeda dapat diperoleh secara lebih kuat.

Kesimpulan

Penerapan *storytelling* kontekstual berbantuan papan cerita bergambar dalam dua siklus diikuti oleh peningkatan proses dan kemampuan membaca pemahaman pada tiga siswa kelas IV yang menunjukkan kesulitan belajar secara fungsional dalam konteks kelas inklusif. *Storytelling* kontekstual dalam penelitian ini bukan sekadar penyampaian cerita dengan latar lokal, tetapi merupakan pendekatan yang menghubungkan unsur cerita dengan pengalaman dan lingkungan siswa serta mengintegrasikannya dengan dukungan visual, pemodelan, pertanyaan pemandu, latihan menyimpulkan, penceritaan kembali, dan pendampingan individual. Rata-rata skor membaca pemahaman meningkat dari 40% pada pra-tindakan menjadi 65% pada Siklus I dan 85% pada Siklus II. KN meningkat dari 35% menjadi 85%, AA dari 45% menjadi 80%, dan FP dari 40% menjadi 90%. Partisipasi siswa meningkat dari rata-rata 66% menjadi 85%, sedangkan keterlaksanaan pembelajaran meningkat dari 79% menjadi 98%. Perubahan individual menunjukkan bahwa KN lebih berkembang pada perhatian dan pengorganisasian urutan cerita, AA terutama berkembang dalam menghubungkan kosakata dengan konteks dan menyusun simpulan, sedangkan FP menunjukkan respons paling kuat pada kegiatan naratif, tanya jawab, dan penceritaan kembali.

Kontribusi penelitian terletak pada integrasi *storytelling*, konteks lokal, bantuan visual, pertanyaan pemahaman, dan pendampingan yang disesuaikan dengan respons individual dalam satu praktik perbaikan pembelajaran inklusif. Namun, peningkatan pada Siklus II tidak dapat diatribusikan secara terpisah kepada *storytelling* kontekstual karena beberapa komponen tindakan berubah secara bersamaan. Oleh karena itu, penelitian ini tidak memberikan bukti kausal mengenai efektivitas satu komponen tertentu.

Generalisasi temuan juga dibatasi oleh jumlah subjek yang hanya tiga siswa, penggunaan satu kelas tanpa kelompok pembandingan, durasi penelitian yang singkat, identifikasi kesulitan belajar yang bersifat fungsional dan bukan diagnosis khusus, belum adanya reliabilitas empiris instrumen tes, serta tidak adanya tes retensi dan transfer. Temuan lebih tepat dipahami sebagai bukti perbaikan praktik pembelajaran pada konteks kelas yang diteliti. Penelitian selanjutnya perlu melibatkan subjek yang lebih luas, menggunakan desain pembandingan atau desain kasus tunggal yang lebih kuat, memperkuat karakterisasi profil siswa, menguji reliabilitas instrumen, serta menilai retensi dan transfer kemampuan membaca pemahaman.

References

Afriani, A. (2018). Pembelajaran Kontekstual (Contextual Teaching And Learning) Dan Pemahaman Konsep Siswa. *Jurnal Al-Muta'aliyah: Jurnal Pendidikan Guru Madrasah*

- Ibtidaiyah, 3(1), 80-88.
<https://Ejournal.Kopertais4.Or.Id/Sasambo/Index.Php/Mutaalياهو/Article/View/3005>
- Alpian, V. S., & Yatri, I. (2022). Analisis Kemampuan Membaca Pemahaman Pada Siswa Sekolah Dasar. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 4(4), 5573-5581.
<https://Doi.Org/10.31004/Edukatif.V4i4.3298>
- Ambarita, R. S., Wulan, N. S., & Wahyudin, D. (2021). Analisis Kemampuan Membaca Pemahaman Pada Siswa Sekolah Dasar. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 3(5), 2336-2344. <https://Doi.Org/10.31004/Edukatif.V3i5.836>
- Arikunto, S., Suhardjono, & Supardi. (2021). *Penelitian Tindakan Kelas*. Bumi Aksara.
- Badan Standar Kurikulum Dan Asesmen Pendidikan. (2024). Keputusan Kepala BSKAP Nomor 032/H/KR/2024 Tentang Capaian Pembelajaran Pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, Dan Jenjang Pendidikan Menengah. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, Dan Teknologi.
- Boardman, A. G., Vaughn, S., Buckley, P., Reutebuch, C., Roberts, G., & Klingner, J. K. (2016). Collaborative Strategic Reading For Students With Learning Disabilities In Upper Elementary Classrooms. *Exceptional Children*, 82(4), 409-427.
<https://Doi.Org/10.1177/0014402915625067>
- Ciullo, S., Lo, Y.-L. S., Wanzek, J., & Reed, D. K. (2016). A Synthesis Of Research On Informational Text Reading Interventions For Elementary Students With Learning Disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 49(3), 257-271.
<https://Doi.Org/10.1177/0022219414539566>
- 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>
- Delafontaine, J., Fluyt, L., Aesaert, K., & Nijs, S. (2026). Effectively Teaching Reading Comprehension To Students With Special Educational Needs In Inclusive, Intermediate, And Special Classroom Settings: A Scoping Review. *Remedial And Special Education*, 47(1), 66-83. <https://Doi.Org/10.1177/07419325241268582>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The Science Of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond The Simple View Of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25-S44. <https://Doi.Org/10.1002/Rrq.411>
- Fatmawati, E., Hartono, R., & Suwandi, S. (2024). The Impact Of Digital Storytelling And Spoken Storytelling To Improve Students' Reading Comprehension Through Project-Based Learning. *English Education Journal*, 14(1), 171-178.
<https://Doi.Org/10.15294/39fkgh76>
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The Inclusive Practices Of Classroom Teachers: A Scoping Review And Thematic Analysis. *International Journal Of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://Doi.Org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Hà, T. A., & Bellot, A. R. (2020). Assessing Storytelling As A Tool For Improving Reading Comprehension In The EFL Primary Classroom. *English Teaching: Practice & Critique*, 19(2), 169-196. <https://Doi.Org/10.1108/ETPC-11-2018-0096>
- Indrayadi, T., Yandri, H., & Kamil, D. (2020). The Effect Of Contextual Teaching And Learning On Reading Comprehension. *Indonesian Research Journal In Education*, 4(2), 569-583.
<https://Doi.Org/10.22437/Irje.V4i2.9017>
- Ishartiwi. (2023). Fungsi Unit Layanan Disabilitas Dalam Mendukung Pelaksanaan Pendidikan Inklusif. *JPK (Jurnal Pendidikan Khusus)*, 19(1), 7-19.
<https://Doi.Org/10.21831/Jpk.V19i1.61202>

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner* (3rd Ed.). Deakin University Press.
- Kurniawan, A., Amalia, P. A., & Indrawati, I. (2024). Improving Students' Reading Comprehension Through Storytelling Frame. *Buletin Poltanesa*, 25(2), 217-222. <https://doi.org/10.51967/Tanesa.V25i2.3183>
- Lemons, C. J., Vaughn, S., Wexler, J., Kearns, D. M., & Sinclair, A. C. (2018). Envisioning An Improved Continuum Of Special Education Services For Students With Learning Disabilities: Considering Intervention Intensity. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(3), 131-143. <https://doi.org/10.1111/Ldrp.12173>
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking The Developmental Relationship Between Oral Language Skills And Reading Comprehension: It's Simple, But Complex. *Child Development*, 89(5), 1821-1838. <https://doi.org/10.1111/Cdev.12861>