

Peningkatan Kemampuan Membaca Pemahaman Siswa Disleksia melalui Pembelajaran Diferensiasi Berbasis Kontekstual

Agus Maulana¹, Edi Purwanta²

^{1,2}Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

¹agusmaulana.2025@student.uny.ac.id

DOI: <https://doi.org/10.58230/27454312.5093>

Abstrak

Kemampuan membaca pemahaman merupakan salah satu keterampilan penting dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, namun siswa dengan hambatan membaca masih mengalami kesulitan dalam memahami informasi, menemukan gagasan utama, dan menyampaikan kembali isi bacaan. Penelitian ini bertujuan untuk meningkatkan kemampuan membaca pemahaman siswa disleksia melalui pembelajaran diferensiasi berbasis kontekstual pada siswa kelas IV sekolah dasar. Penelitian menggunakan Penelitian Tindakan Kelas (PTK) dengan model Kemmis dan McTaggart yang dilaksanakan dalam dua siklus dan enam pertemuan. Subjek penelitian terdiri atas lima siswa kelas IV SD Negeri 010 Malinau Barat yang mengalami hambatan dalam membaca pemahaman. Tindakan pembelajaran dilakukan melalui pembelajaran diferensiasi berbasis kontekstual dengan bantuan cerita bergambar, kegiatan membaca secara bertahap, diskusi, tanya jawab, pengaitan isi bacaan dengan pengalaman sehari-hari, dan kegiatan menceritakan kembali isi bacaan. Data dikumpulkan melalui tes membaca pemahaman dan observasi aktivitas siswa, kemudian dianalisis secara deskriptif kuantitatif berdasarkan persentase ketercapaian. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kemampuan membaca pemahaman meningkat dari 47,50% pada kondisi awal menjadi 56,25% pada akhir Siklus I dan 82,50% pada akhir Siklus II. Capaian tersebut telah melampaui kriteria keberhasilan sebesar 75%. Aktivitas siswa juga meningkat hingga 83,75% pada akhir Siklus II. Peningkatan tersebut menunjukkan bahwa penyesuaian pembelajaran terhadap kebutuhan siswa, penggunaan cerita bergambar, dan pengaitan materi dengan pengalaman sehari-hari dapat membantu siswa memahami informasi dan meningkatkan keterlibatan dalam pembelajaran. Dengan demikian, pembelajaran diferensiasi berbasis kontekstual dapat menjadi alternatif pembelajaran Bahasa Indonesia yang adaptif untuk meningkatkan kemampuan membaca pemahaman siswa dengan hambatan membaca di sekolah dasar.

Kata kunci: membaca pemahaman, disleksia, pembelajaran diferensiasi.

Pendahuluan

Membaca pemahaman merupakan kemampuan penting dalam pembelajaran sekolah dasar karena siswa perlu memahami informasi, menghubungkan gagasan, dan membangun makna dari teks yang dibaca. Kemampuan tersebut menjadi lebih kompleks pada siswa yang mengalami kesulitan membaca karena hambatan pada keterampilan dasar membaca dapat berpengaruh terhadap pemahaman teks. Denton et al. (2022) melalui meta-analisis menunjukkan bahwa intervensi membaca yang menggabungkan keterampilan dasar dan komponen pemahaman memberikan dampak positif terhadap kemampuan membaca pemahaman siswa dengan kesulitan membaca. Georgiou et al. (2022) juga menemukan bahwa

siswa dengan disleksia mengalami defisit pemahaman yang perlu diperhatikan selain kesulitan pada pengenalan kata. Pada konteks sekolah dasar di Indonesia, Khairurrazikin & Yuliawati (2023) menunjukkan bahwa kesulitan membaca dapat ditandai dengan kesulitan mengeja, membedakan huruf, membaca secara lancar, dan mempertahankan fokus ketika belajar membaca. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran membaca bagi siswa dengan hambatan membaca membutuhkan strategi yang terarah dan sesuai dengan karakteristik individu.

Permasalahan membaca pada siswa dengan indikasi disleksia tidak cukup ditangani melalui latihan membaca yang bersifat umum, tetapi memerlukan intervensi yang sistematis dan disesuaikan dengan kebutuhan siswa. Hall et al. (2023) melalui telaah sistematis dan meta-analisis terhadap 53 penelitian dengan lebih dari 6.000 siswa menunjukkan bahwa intervensi membaca memberikan efek positif terhadap kemampuan membaca siswa sekolah dasar yang mengalami atau berisiko mengalami disleksia. Al Otaiba et al. (2023) juga menegaskan bahwa intervensi yang eksplisit dan sistematis, terutama yang diberikan secara individual atau kelompok kecil, dapat meningkatkan keterampilan membaca siswa dengan kesulitan membaca dan disabilitas, termasuk disleksia. Sementara itu, Wagner et al. (2021) menunjukkan bahwa kemampuan pemahaman membaca dipengaruhi oleh keterampilan membaca kata dan kemampuan bahasa sehingga dukungan pembelajaran perlu memperhatikan lebih dari satu komponen kemampuan membaca. Dengan demikian, pembelajaran bagi siswa dengan indikasi disleksia perlu memberikan dukungan yang terstruktur sekaligus mempertimbangkan perbedaan kemampuan dan kebutuhan belajar siswa. Dalam penelitian ini, istilah “indikasi disleksia” digunakan secara hati-hati untuk merujuk pada siswa yang menunjukkan karakteristik hambatan membaca berdasarkan hasil observasi dan asesmen awal di kelas, bukan sebagai diagnosis klinis. Penelitian ini tidak melakukan diagnosis disleksia dan tidak melibatkan tenaga profesional untuk menetapkan diagnosis. Oleh karena itu, istilah siswa dengan indikasi disleksia digunakan untuk menggambarkan karakteristik kesulitan membaca yang menjadi fokus tindakan pembelajaran. Penegasan ini penting agar temuan penelitian tidak ditafsirkan sebagai bukti bahwa seluruh subjek memiliki diagnosis disleksia secara klinis.

Salah satu pendekatan yang dapat digunakan untuk mengakomodasi keberagaman kebutuhan tersebut adalah pembelajaran diferensiasi. Pembelajaran diferensiasi memungkinkan guru menyesuaikan isi, proses, dan produk pembelajaran berdasarkan kesiapan serta kebutuhan peserta didik. Achmad et al. (2024) melalui tinjauan sistematis terhadap 28 penelitian menunjukkan bahwa diferensiasi dalam pembelajaran membaca sekolah dasar dapat dilakukan melalui diferensiasi konten, proses, dan produk, disertai asesmen yang menjadi dasar pengambilan keputusan pembelajaran. Pada konteks Indonesia, Pratama (2022) melaporkan bahwa strategi pembelajaran berdiferensiasi dapat digunakan untuk meningkatkan literasi membaca pemahaman siswa sekolah dasar. Temuan tersebut diperkuat oleh Kusumaningpuri (2024) yang menunjukkan bahwa implementasi pembelajaran berdiferensiasi pada kelas IV dilakukan melalui pemetaan kebutuhan siswa dan penyesuaian isi, proses, serta produk berdasarkan karakteristik belajar siswa. Dengan demikian, diferensiasi relevan diterapkan pada pembelajaran membaca karena memberikan ruang bagi guru untuk menyesuaikan bantuan dengan kemampuan dan kebutuhan setiap siswa.

Pembelajaran diferensiasi dapat diperkuat melalui pendekatan kontekstual agar informasi yang dipelajari tidak terlepas dari pengalaman siswa. Konteks yang dekat dengan kehidupan sehari-hari dapat membantu siswa menghubungkan informasi baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki. Utami et al. (2023) menemukan bahwa Contextual Teaching and Learning efektif dalam meningkatkan kemampuan membaca pemahaman karena siswa memperoleh

kesempatan menghubungkan materi dengan konteks yang relevan. Pratama (2022) juga menunjukkan bahwa penggunaan materi lokal dalam pembelajaran kontekstual dapat memberikan pengaruh terhadap kemampuan membaca pemahaman siswa. Pendekatan kontekstual menjadi semakin relevan ketika digunakan untuk membantu siswa memahami isi bacaan melalui pengalaman yang dekat dengan lingkungan mereka. Dengan demikian, integrasi diferensiasi dan konteks memungkinkan guru tidak hanya menyesuaikan pembelajaran dengan kemampuan siswa, tetapi juga menghadirkan materi yang lebih bermakna.

Media visual berupa cerita bergambar dapat menjadi pendukung dalam pembelajaran membaca pemahaman karena gambar memberikan petunjuk visual terhadap informasi yang terdapat dalam teks. Tunkiel & Bus (2022) menunjukkan bahwa buku cerita bergambar dapat mendukung proses memahami cerita dan pembelajaran bahasa melalui interaksi antara teks dan ilustrasi. Keberadaan ilustrasi dalam bahan bacaan dapat berfungsi sebagai dukungan kognitif yang membantu peserta didik membangun pemahaman terhadap informasi yang disajikan dalam teks (Tsai et al., 2024). Penggunaan cerita bergambar dalam penelitian ini diarahkan untuk membantu siswa menghubungkan informasi tertulis dengan representasi visual dan pengalaman nyata. Sementara itu, penggunaan cerita bergambar dalam penelitian ini diarahkan untuk membantu siswa menghubungkan informasi tertulis dengan representasi visual dan pengalaman nyata. Teks yang digunakan dalam tindakan berupa cerita “Kiko dan Kebun Ajaib di Lereng Bukit”, yang memuat konteks berkebun, lingkungan, dan sikap pantang menyerah.

Permasalahan tersebut ditemukan pada siswa kelas IV SD Negeri 010 Malinau Barat. Hasil observasi awal menunjukkan bahwa kemampuan membaca pemahaman siswa berada pada 47,5%, sedangkan kriteria keberhasilan yang ditetapkan adalah 75%. Kesulitan siswa terlihat dalam memahami isi bacaan, menentukan ide pokok, menjawab pertanyaan berdasarkan teks, menghubungkan informasi dengan pengalaman, serta menceritakan kembali isi bacaan. Kondisi tersebut sejalan dengan temuan Muliawanti et al. (2022) bahwa kemampuan membaca pemahaman siswa sekolah dasar masih dapat berada pada kategori rendah sehingga diperlukan strategi, model, dan metode pembelajaran yang tepat. Khairurrazikin & Yuliawati (2023) juga menunjukkan bahwa kesulitan membaca pada siswa sekolah dasar dapat berkaitan dengan keterbatasan mengenali huruf, mengeja, membaca lancar, dan mempertahankan perhatian. Oleh karena itu, kondisi awal dalam penelitian ini menunjukkan perlunya tindakan pembelajaran yang lebih adaptif terhadap kebutuhan siswa.

Berdasarkan permasalahan tersebut, penelitian ini menerapkan pembelajaran diferensiasi berbasis kontekstual melalui media cerita bergambar. Tindakan dirancang melalui asesmen kebutuhan belajar, pengelompokan siswa, kegiatan membaca secara bertahap, diskusi, pemberian pertanyaan, penggunaan cerita bergambar, dan pengaitan isi bacaan dengan pengalaman sehari-hari. Pendekatan tersebut sesuai dengan temuan Achmad et al. (2024) bahwa pembelajaran diferensiasi dalam membaca dapat dilakukan melalui penyesuaian konten, proses, dan produk serta didukung asesmen yang informatif. Pratama (2022) juga menunjukkan bahwa strategi pembelajaran berdiferensiasi dapat digunakan untuk meningkatkan kemampuan literasi membaca pemahaman siswa sekolah dasar. Selain itu, penelitian Kusumaningpuri (2024) menunjukkan bahwa pemetaan kebutuhan siswa menjadi bagian penting dalam penerapan pembelajaran diferensiasi di kelas IV sekolah dasar. Meskipun penelitian tentang intervensi membaca, pembelajaran diferensiasi, pendekatan kontekstual, dan media visual telah berkembang, penelitian yang mengintegrasikan ketiga komponen tersebut dalam satu rangkaian tindakan untuk siswa dengan hambatan membaca masih terbatas. Penelitian terdahulu umumnya mengkaji diferensiasi, pendekatan kontekstual,

atau cerita bergambar sebagai strategi yang berdiri sendiri, sedangkan penelitian ini menggabungkan ketiganya dengan fungsi yang berbeda dan saling melengkapi. Diferensiasi digunakan untuk menyesuaikan tingkat bantuan dan aktivitas berdasarkan kebutuhan siswa, pendekatan kontekstual digunakan untuk menghubungkan isi bacaan dengan pengalaman sehari-hari, sedangkan cerita bergambar digunakan sebagai dukungan visual untuk membantu menghubungkan informasi tertulis dengan representasi cerita. Kekhususan penelitian ini juga terletak pada penerapannya melalui PTK secara bertahap, sehingga perubahan tindakan dapat disesuaikan berdasarkan respons siswa pada setiap siklus. Dengan demikian, kontribusi penelitian ini bukan sekadar penggunaan cerita bergambar atau pembelajaran diferensiasi, tetapi pada integrasi ketiga komponen tersebut sebagai satu rangkaian pembelajaran membaca pemahaman yang adaptif bagi siswa dengan hambatan membaca dalam konteks kelas yang diteliti.

Metode

Penelitian ini menggunakan Penelitian Tindakan Kelas (PTK) model Kemmis dan McTaggart yang meliputi perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi. Penelitian dilaksanakan dalam dua siklus dengan enam pertemuan pada semester genap tahun ajaran 2025/2026 di SD Negeri 010 Malinau Barat, Desa Long Bila, Kecamatan Malinau Barat, Kabupaten Malinau, Kalimantan Utara. Subjek penelitian terdiri atas lima siswa kelas IV, yaitu AA, BA, VB, WJ, dan YA, yang berdasarkan identifikasi awal menunjukkan hambatan dalam membaca pemahaman.

Tindakan berupa pembelajaran diferensiasi berbasis kontekstual dengan media cerita bergambar Kiko dan Kebun Ajaib di Lereng Bukit. Diferensiasi disusun berdasarkan hasil asesmen awal terhadap kemampuan membaca, pemahaman teks, dan kebutuhan bantuan setiap siswa. Diferensiasi konten diberikan melalui penyesuaian panjang dan tingkat kesulitan teks serta pemilihan bagian bacaan yang harus dipahami. Siswa yang mengalami hambatan lebih besar memperoleh teks dengan kalimat lebih pendek, kosakata yang lebih sederhana, dan dukungan gambar yang lebih banyak, sedangkan siswa yang lebih siap memperoleh teks yang lebih lengkap dengan bantuan visual yang lebih sedikit. Diferensiasi proses dilakukan melalui perbedaan intensitas pendampingan, pembacaan bertahap, pengulangan instruksi, pemberian pertanyaan dari tingkat literal menuju pemahaman, dan waktu pengerjaan. Siswa dengan kebutuhan bantuan lebih tinggi memperoleh pembacaan bersama dan pendampingan lebih intensif, sedangkan siswa yang lebih mandiri diarahkan membaca dan menjawab pertanyaan secara lebih mandiri. Diferensiasi produk dilakukan melalui variasi cara siswa menunjukkan pemahaman, yaitu menjawab pertanyaan tertulis, menyampaikan jawaban secara lisan, menyusun kembali urutan gambar, dan menceritakan kembali isi bacaan dengan bantuan gambar sesuai kemampuan masing-masing. Dengan demikian, tujuan pembelajaran tetap sama, tetapi akses, proses, dan bentuk respons disesuaikan dengan kebutuhan siswa.

Pembelajaran kontekstual dilakukan dengan mengaitkan isi cerita dengan pengalaman siswa sehari-hari, terutama berkebun, lingkungan sekitar, dan sikap pantang menyerah. Kegiatan pembelajaran meliputi mengamati gambar, membaca teks secara bertahap, menemukan informasi penting, menjawab pertanyaan, berdiskusi, menghubungkan isi bacaan dengan pengalaman, dan menceritakan kembali. Pada Siklus I, tindakan difokuskan pada penerapan bentuk diferensiasi yang telah dirancang. Hasil observasi dan evaluasi digunakan untuk mengidentifikasi kebutuhan perbaikan. Pada Siklus II, intensitas bantuan, tingkat kesulitan pertanyaan, pembacaan bertahap, dan penggunaan gambar disesuaikan kembali berdasarkan perkembangan masing-masing siswa.

Setiap siklus dilaksanakan melalui tahap perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi. Pada tahap perencanaan disusun perangkat pembelajaran, bahan cerita bergambar, bentuk diferensiasi, dan instrumen penelitian. Tahap tindakan dilakukan sesuai rancangan pembelajaran. Observasi digunakan untuk mencatat aktivitas, keterlibatan, perhatian, dan respons siswa. Pada tahap refleksi, hasil tes dan observasi dianalisis untuk menentukan perbaikan tindakan pada siklus berikutnya.

Data penelitian dikumpulkan melalui tes membaca pemahaman dan observasi aktivitas siswa. Tes membaca pemahaman terdiri atas 10 butir soal yang disusun berdasarkan enam indikator, yaitu (1) menemukan informasi tersurat, (2) menentukan gagasan utama, (3) menjawab pertanyaan berdasarkan isi teks, (4) menghubungkan informasi dalam teks dengan pengalaman sehari-hari, (5) menyimpulkan atau menyampaikan makna bacaan, dan (6) menceritakan kembali isi bacaan. Setiap butir diberi skor 0-4, sehingga skor maksimum adalah 40. Skor 0 menunjukkan siswa belum memberikan respons yang sesuai, sedangkan skor 4 menunjukkan jawaban tepat dan lengkap sesuai kriteria. Persentase ketercapaian dihitung dengan rumus $P = (\text{skor diperoleh} / \text{skor maksimum}) \times 100$.

Kriteria keberhasilan sebesar 75% ditetapkan berdasarkan target penguasaan kemampuan yang digunakan dalam penelitian, yaitu siswa dinyatakan mencapai keberhasilan apabila memperoleh minimal 75% dari skor maksimum tes. Dengan skor maksimum 40, batas keberhasilan individual adalah 30. Kriteria tersebut digunakan sebagai dasar evaluasi tindakan pada setiap siklus. Penelitian dihentikan apabila capaian kemampuan membaca pemahaman telah mencapai atau melampaui 75% sesuai indikator keberhasilan yang ditetapkan.

Data kuantitatif dianalisis secara deskriptif dengan membandingkan skor dan persentase kemampuan membaca pemahaman setiap siswa pada kondisi awal, Siklus I, dan Siklus II. Data observasi dianalisis berdasarkan persentase keterlibatan siswa selama pembelajaran. Data tersebut digunakan bersama hasil tes untuk menentukan perkembangan individual dan menjadi dasar refleksi serta perbaikan tindakan pada setiap siklus.

Hasil

Hasil penelitian diperoleh melalui tes kemampuan membaca pemahaman dan observasi aktivitas siswa selama penerapan pembelajaran diferensiasi berbasis kontekstual dengan media cerita bergambar. Penelitian dilaksanakan dalam dua siklus yang masing-masing terdiri atas tiga pertemuan. Subjek penelitian berjumlah lima siswa kelas IV, yaitu AA, BA, VB, WJ, dan YA. Kemampuan awal membaca pemahaman menunjukkan persentase ketercapaian sebesar 47,50%, sehingga masih berada di bawah kriteria keberhasilan yang ditetapkan sebesar 75%. Pada kondisi awal, jumlah skor yang diperoleh seluruh siswa adalah 76 dengan rata-rata 15,2 dan persentase ketercapaian 47,50%. Hasil tersebut menunjukkan bahwa kelima siswa masih mengalami kesulitan dalam memahami isi bacaan, menemukan informasi penting, menentukan gagasan utama, menjawab pertanyaan berdasarkan teks, menghubungkan informasi dengan pengalaman, dan menyampaikan kembali isi bacaan. Perkembangan kemampuan membaca pemahaman secara individual pada setiap tahap tindakan disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Perkembangan Individual Kemampuan Membaca Pemahaman

Tahap	AA	BA	VB	WJ	YA	Jumlah Skor	Rata-rata	Persentase
Kondisi awal	14	15	16	14	17	76	15,2	47,50%

Siklus I Pertemuan I	16	16	17	16	18	83	16,6	51,87%
Siklus I Pertemuan II	17	17	18	17	18	87	17,4	54,37%
Siklus I Pertemuan III	17	18	18	18	19	90	18,0	56,25%
Siklus II Pertemuan IV	18	18	19	19	20	94	18,8	58,75%
Siklus II Pertemuan V	22	21	22	23	24	112	22,4	70,00%
Siklus II Pertemuan VI	26	25	25	26	30	132	26,4	82,50%
Kriteria keberhasilan								75,00%

Pada Siklus I pertemuan pertama, hasil tes membaca pemahaman menunjukkan jumlah skor sebesar 83 dengan rata-rata 16,6 dan persentase ketercapaian 51,87%. Secara individual, AA memperoleh skor 16, BA 16, VB 17, WJ 16, dan YA 18. Dibandingkan kondisi awal, seluruh siswa menunjukkan peningkatan, meskipun capaian masih berada di bawah kriteria keberhasilan 75%. Pada tahap ini, siswa masih memerlukan bimbingan dalam memahami hubungan antara gambar dan teks, menemukan informasi penting, serta menyampaikan kembali informasi yang telah dibaca. Pada Siklus I pertemuan kedua, jumlah skor meningkat menjadi 87 dengan rata-rata 17,4 dan persentase ketercapaian 54,37%. AA memperoleh skor 17, BA 17, VB 18, WJ 17, dan YA 18. Peningkatan terjadi pada seluruh siswa, meskipun besarnya capaian belum menunjukkan penguasaan yang optimal. Siswa mulai lebih mampu mengikuti alur cerita dan menjawab pertanyaan sederhana yang jawabannya terdapat secara langsung dalam teks. Namun, beberapa siswa masih mengalami kesulitan ketika harus menemukan informasi secara mandiri dan menghubungkan informasi bacaan dengan pengalaman sehari-hari.

Pada Siklus I pertemuan ketiga, jumlah skor mencapai 90 dengan rata-rata 18,0 dan persentase ketercapaian 56,25%. Skor individual menunjukkan AA memperoleh 17, BA 18, VB 18, WJ 18, dan YA 19. Hasil tersebut menunjukkan adanya peningkatan sebesar 8,75 poin persentase dibandingkan kondisi awal. Meskipun demikian, belum terdapat siswa yang mencapai target keberhasilan 75% secara individual. Hasil refleksi menunjukkan bahwa siswa masih membutuhkan bantuan yang lebih terarah dalam memahami gagasan utama, menghubungkan informasi antarbagian cerita, dan menceritakan kembali isi bacaan secara runtut. Kondisi tersebut menjadi dasar perbaikan tindakan pada Siklus II.

Memasuki Siklus II, tindakan pembelajaran disempurnakan berdasarkan hasil refleksi Siklus I. Penyesuaian dilakukan dengan memberikan bantuan yang lebih spesifik sesuai kebutuhan siswa, menggunakan teks dan gambar secara lebih terstruktur, membaca teks dalam bagian-bagian yang lebih pendek, memberikan pertanyaan secara bertahap, serta memperkuat pengaitan isi cerita dengan pengalaman sehari-hari. Pada pertemuan keempat, jumlah skor meningkat menjadi 94 dengan rata-rata 18,8 dan persentase ketercapaian 58,75%. Secara individual, AA memperoleh skor 18, BA 18, VB 19, WJ 19, dan YA 20. Hasil tersebut menunjukkan bahwa seluruh siswa kembali mengalami peningkatan, walaupun capaian kelompok masih berada di bawah kriteria keberhasilan.

Pada Siklus II pertemuan kelima, peningkatan kemampuan membaca pemahaman terlihat lebih jelas. Jumlah skor mencapai 112 dengan rata-rata 22,4 dan persentase

ketercapaian 70,00%. AA memperoleh skor 22, BA 21, VB 22, WJ 23, dan YA 24. Dibandingkan pertemuan sebelumnya, seluruh siswa menunjukkan peningkatan. Siswa mulai lebih mampu menemukan informasi penting, menjawab pertanyaan berdasarkan teks, menentukan gagasan utama dengan bantuan yang lebih sedikit, serta menghubungkan isi cerita dengan pengalaman yang mereka miliki. Namun, persentase kelompok sebesar 70,00% masih berada 5 poin persentase di bawah kriteria keberhasilan 75%, sehingga tindakan dilanjutkan pada pertemuan keenam.

Pada Siklus II pertemuan keenam, kemampuan membaca pemahaman menunjukkan peningkatan paling tinggi. Jumlah skor seluruh siswa mencapai 132 dengan rata-rata 26,4 dan persentase ketercapaian sebesar 82,50%. Secara individual, AA memperoleh skor 26, BA 25, VB 25, WJ 26, dan YA 30. Dengan demikian, seluruh siswa telah mencapai persentase individual di atas kriteria keberhasilan 75%. Perbandingan capaian individual antara kondisi awal dan akhir Siklus II disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2. Perbandingan Kemampuan Membaca Pemahaman pada Kondisi Awal dan Akhir Siklus II

Siswa	Kondisi Awal	Akhir Siklus II	Peningkatan Skor	Persentase Awal	Persentase Akhir
AA	14	26	+12	43,75%	81,25%
BA	15	25	+10	46,88%	78,13%
VB	16	25	+9	50,00%	78,13%
WJ	14	26	+12	43,75%	81,25%
YA	17	30	+13	53,13%	93,75%
Rata-rata	15,2	26,4	+11,2	47,50%	82,50%

Tabel 2 menunjukkan bahwa seluruh siswa mengalami peningkatan kemampuan membaca pemahaman dari kondisi awal hingga akhir Siklus II. AA meningkat dari skor 14 menjadi 26 atau bertambah 12 poin. BA meningkat dari 15 menjadi 25 atau bertambah 10 poin. VB meningkat dari 16 menjadi 25 atau bertambah 9 poin. WJ meningkat dari 14 menjadi 26 atau bertambah 12 poin. Sementara itu, YA menunjukkan peningkatan terbesar, yaitu dari skor 17 menjadi 30 atau bertambah 13 poin. Pada akhir Siklus II, persentase capaian individual AA sebesar 81,25%, BA 78,13%, VB 78,13%, WJ 81,25%, dan YA 93,75%. Dengan demikian, kelima siswa telah melampaui kriteria keberhasilan individual sebesar 75%.

Perkembangan tersebut juga menunjukkan adanya perbedaan respons antarindividu. YA memiliki capaian akhir tertinggi dan peningkatan skor terbesar, sedangkan VB memiliki peningkatan skor paling kecil dibandingkan siswa lainnya. Meskipun demikian, seluruh siswa menunjukkan arah perkembangan yang positif. Temuan ini memperlihatkan bahwa perubahan kemampuan tidak hanya terjadi pada siswa dengan capaian awal yang relatif lebih tinggi, tetapi juga pada siswa yang memulai pembelajaran dengan capaian yang lebih rendah.

Selain hasil tes kemampuan membaca pemahaman, observasi dilakukan untuk mengetahui perubahan aktivitas siswa selama proses pembelajaran. Observasi mencakup perhatian, keterlibatan, keaktifan menjawab pertanyaan, partisipasi dalam diskusi, kemampuan mengikuti kegiatan membaca, serta respons siswa terhadap penggunaan cerita bergambar dan aktivitas pembelajaran.

Tabel 3. Perkembangan Aktivitas Siswa

Tahap	Jumlah Skor	Rata-rata	Persentase
Siklus I Pertemuan I	76	15,2	47,50%
Siklus I Pertemuan III	84	16,8	52,50%
Siklus II Pertemuan IV	89	17,8	55,62%
Siklus II Pertemuan V	112	22,4	70,00%
Siklus II Pertemuan VI	134	26,8	83,75%

Aktivitas siswa menunjukkan peningkatan selama pelaksanaan tindakan. Pada Siklus I pertemuan pertama, persentase aktivitas siswa sebesar 47,50% dan meningkat menjadi 52,50% pada pertemuan ketiga. Pada awal Siklus II, aktivitas meningkat menjadi 55,62%, kemudian menjadi 70,00% pada pertemuan kelima. Pada pertemuan keenam, aktivitas siswa mencapai 83,75%. Peningkatan tersebut terlihat dari keterlibatan siswa dalam mengamati cerita bergambar, membaca teks secara bertahap, menjawab pertanyaan, berdiskusi, mengidentifikasi informasi, menghubungkan isi bacaan dengan pengalaman sehari-hari, serta menyampaikan kembali isi cerita.

Peningkatan aktivitas juga tampak bersamaan dengan berkurangnya ketergantungan siswa terhadap bantuan guru. Pada tahap awal, siswa masih sering menunggu arahan ketika diminta menemukan informasi dalam teks dan membutuhkan pengulangan instruksi. Pada Siklus II, siswa mulai lebih aktif mengikuti alur kegiatan, menggunakan gambar sebagai petunjuk untuk memahami isi bacaan, menjawab pertanyaan berdasarkan informasi dalam teks, dan menyampaikan kembali isi cerita dengan bantuan yang lebih terbatas. Perubahan tersebut menunjukkan bahwa perbaikan tindakan tidak hanya berkaitan dengan hasil tes, tetapi juga dengan keterlibatan siswa selama proses pembelajaran.

Secara keseluruhan, kemampuan membaca pemahaman meningkat dari 47,50% pada kondisi awal menjadi 56,25% pada akhir Siklus I dan mencapai 82,50% pada akhir Siklus II. Peningkatan dari kondisi awal ke akhir Siklus II sebesar 35 poin persentase. Perkembangan tersebut terjadi pada seluruh subjek, dengan peningkatan individual berkisar antara 9 sampai 13 poin skor. Pada akhir tindakan, AA dan WJ mencapai 81,25%, BA dan VB masing-masing mencapai 78,13%, sedangkan YA mencapai 93,75%. Seluruh siswa telah melampaui kriteria keberhasilan 75%.

Berdasarkan hasil tersebut, indikator keberhasilan penelitian telah terpenuhi pada Siklus II pertemuan keenam. Peningkatan hasil tes yang disertai dengan peningkatan aktivitas siswa hingga 83,75% menunjukkan adanya perubahan positif baik pada kemampuan membaca pemahaman maupun keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran. Karena penelitian menggunakan desain PTK dengan lima subjek dalam satu kelas, hasil tersebut menunjukkan perubahan yang terjadi pada konteks kelas yang diteliti dan tidak dimaksudkan sebagai bukti efektivitas yang dapat digeneralisasikan secara luas kepada seluruh siswa dengan disleksia.

Pembahasan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa penerapan pembelajaran diferensiasi berbasis kontekstual melalui cerita bergambar diikuti peningkatan kemampuan membaca pemahaman dari 47,50% pada kondisi awal menjadi 82,50% pada akhir Siklus II. Peningkatan tersebut terjadi pada seluruh siswa, meskipun dengan besaran yang berbeda, yaitu AA meningkat 12 poin, BA 10 poin, VB 9 poin, WJ 12 poin, dan YA 13 poin. Temuan ini menunjukkan bahwa

perubahan kemampuan membaca tidak hanya ditandai oleh peningkatan skor kelompok, tetapi juga oleh perkembangan kemampuan setiap siswa dalam menemukan informasi, menentukan gagasan utama, menjawab pertanyaan berdasarkan teks, menghubungkan informasi dengan pengalaman, dan menyampaikan kembali isi bacaan. Namun demikian, karena ketiga komponen tindakan diterapkan secara bersamaan dan penelitian menggunakan desain penelitian tindakan kelas, kontribusi masing-masing komponen tidak dapat dipisahkan secara eksperimental. Oleh karena itu, pembahasan diarahkan pada analisis perubahan yang tampak selama proses tindakan untuk mengidentifikasi mekanisme yang paling mungkin menjelaskan perkembangan kemampuan siswa.

Perubahan yang paling kuat tampak setelah tindakan pada Siklus II diperbaiki berdasarkan refleksi Siklus I. Pada akhir Siklus I, kemampuan membaca pemahaman baru mencapai 56,25%, sedangkan pada akhir Siklus II meningkat menjadi 82,50%. Perubahan sebesar 26,25 poin persentase antara kedua tahap tersebut terjadi setelah pembelajaran diberikan dengan dukungan yang lebih spesifik, yaitu teks dipotong menjadi bagian yang lebih pendek, pertanyaan diberikan secara bertahap, hubungan gambar dan teks dibuat lebih terstruktur, pengaitan isi cerita dengan pengalaman siswa diperkuat, serta bantuan guru dikurangi secara bertahap. Pola ini mengindikasikan bahwa diferensiasi dalam bentuk pemberian scaffolding yang sesuai kebutuhan siswa merupakan komponen yang paling dekat dengan perubahan kemampuan yang terjadi pada Siklus II. Vaughn dan Barnes (2023) menjelaskan bahwa siswa dengan kesulitan membaca memerlukan intervensi yang secara khusus memberikan dukungan terhadap proses memahami teks. Peng et al. (2024) juga menunjukkan bahwa strategi seperti menemukan gagasan utama, membuat pertanyaan, dan merangkum dapat membantu meningkatkan pemahaman siswa yang mengalami kesulitan membaca. O'Hare et al. (2023) selanjutnya menunjukkan bahwa strategi membaca yang dilakukan secara interaktif dapat mendukung pemahaman bacaan siswa sekolah dasar. Dalam penelitian ini, strategi tersebut tidak diberikan dalam bentuk yang sama kepada semua siswa, tetapi disesuaikan melalui pengulangan instruksi, pertanyaan bertahap, pembacaan dalam bagian pendek, dan pendampingan sesuai respons siswa. Dengan demikian, diferensiasi berfungsi sebagai mekanisme pedagogis yang mengurangi beban tugas membaca dan memberikan jalan masuk yang lebih sesuai terhadap tuntutan pemahaman teks.

Temuan individual memperkuat interpretasi tersebut. AA dan WJ, yang pada kondisi awal sama-sama memperoleh skor 14, masing-masing meningkat menjadi 26 pada akhir Siklus II. BA meningkat dari 15 menjadi 25, sedangkan VB meningkat dari 16 menjadi 25. YA yang sejak awal memperoleh skor tertinggi, yaitu 17, meningkat paling besar menjadi 30. Perbedaan tersebut menunjukkan bahwa siswa tidak memberikan respons yang identik terhadap tindakan, tetapi seluruhnya bergerak ke arah yang positif. Siswa dengan capaian awal yang lebih rendah tidak tertinggal dari siswa dengan capaian awal lebih tinggi, sedangkan YA memperoleh manfaat lebih besar pada tahap akhir ketika bantuan mulai dikurangi. Pola ini menunjukkan bahwa diferensiasi tidak sekadar meningkatkan nilai, tetapi memungkinkan siswa memperoleh tingkat bantuan yang berbeda sesuai kesiapan mereka, kemudian secara bertahap bergerak menuju pemahaman yang lebih mandiri. Melesse dan Belay (2022) menjelaskan bahwa diferensiasi pembelajaran perlu mempertimbangkan variasi karakteristik dan kebutuhan belajar siswa. Aminuriyah et al. (2023) juga menunjukkan bahwa diferensiasi di sekolah dasar dapat dilakukan melalui penyesuaian proses pembelajaran berdasarkan karakteristik peserta didik. Dengan demikian, perkembangan individual dalam penelitian ini mendukung fungsi diferensiasi sebagai kerangka yang memungkinkan dukungan diberikan secara responsif, bukan sebagai perlakuan yang seragam.

Selain diferensiasi, cerita bergambar memberikan kontribusi terutama pada tahap awal pemrosesan dan pemaknaan informasi. Pada Siklus I, siswa masih mengalami kesulitan memahami hubungan antara gambar dan teks, menemukan informasi penting, dan menceritakan kembali isi cerita. Setelah penggunaan gambar dibuat lebih terstruktur pada Siklus II, siswa mulai menggunakan gambar sebagai petunjuk untuk mengikuti alur cerita dan memahami informasi yang terdapat dalam teks. Hal tersebut terlihat pada peningkatan kemampuan siswa untuk menjawab pertanyaan berdasarkan isi bacaan dan menyampaikan kembali cerita. Dengan demikian, gambar dalam penelitian ini tidak hanya berfungsi sebagai hiasan atau unsur yang meningkatkan ketertarikan siswa, tetapi menjadi petunjuk visual yang membantu siswa menghubungkan informasi tertulis dengan representasi konkret dalam cerita.

Temuan tersebut sejalan dengan Yang (2022), yang menunjukkan bahwa pembelajaran struktur cerita berbasis analisis visual dapat meningkatkan kemampuan membaca pemahaman siswa dengan disleksia. Wang et al. (2023) menemukan bahwa interaksi anak dengan buku bergambar melibatkan proses menghubungkan informasi visual dengan isi cerita, sedangkan Niland (2023) menjelaskan bahwa perpaduan teks dan gambar dalam buku cerita dapat membangun keterlibatan dan pengalaman positif dalam membaca. Dalam konteks penelitian ini, fungsi visual tampak terutama ketika siswa mengalami kesulitan memahami informasi hanya melalui teks. Gambar menyediakan petunjuk tambahan mengenai tokoh, kejadian, urutan peristiwa, dan situasi dalam cerita. Oleh karena itu, kontribusi cerita bergambar lebih tepat dipahami sebagai dukungan visual yang mempermudah akses siswa terhadap makna teks, bukan sebagai satu-satunya penyebab peningkatan kemampuan membaca.

Komponen berikutnya adalah pendekatan kontekstual, yang memberikan fungsi berbeda dari cerita bergambar. Jika gambar membantu siswa memahami representasi visual dari isi bacaan, konteks membantu siswa menghubungkan informasi tersebut dengan pengalaman yang telah mereka kenal. Pada kondisi awal, siswa masih kesulitan ketika harus menghubungkan informasi bacaan dengan pengalaman sehari-hari. Pada Siklus II, pertanyaan dan kegiatan pembelajaran secara lebih konsisten diarahkan pada pengalaman siswa sehingga informasi dalam cerita tidak diproses sebagai informasi yang berdiri sendiri. Siswa diberi kesempatan untuk mengaitkan peristiwa dalam cerita dengan situasi yang pernah mereka alami, kemudian menggunakan hubungan tersebut untuk menjawab pertanyaan dan menceritakan kembali isi bacaan. Mekanisme ini menunjukkan bahwa pendekatan kontekstual berperan terutama dalam memperkuat pemaknaan informasi dan membantu siswa berpindah dari sekadar mengenali informasi menuju memahami hubungan informasi dalam cerita.

Kontribusi konteks menjadi semakin penting ketika siswa harus menjawab pertanyaan yang tidak hanya meminta pengambilan informasi secara langsung. Pada Siklus I, siswa relatif lebih mampu menjawab pertanyaan yang jawabannya tersedia secara eksplisit dalam teks, tetapi masih mengalami kesulitan ketika harus menghubungkan informasi dengan pengalaman sehari-hari. Setelah kegiatan kontekstual diperkuat pada Siklus II, siswa mulai mampu menggunakan pengalaman sebagai sumber pengetahuan untuk memahami isi cerita. Hal ini menunjukkan bahwa kedekatan materi dengan pengalaman siswa dapat berfungsi sebagai jembatan antara informasi baru dalam teks dan pengetahuan yang telah dimiliki siswa. Dengan demikian, pendekatan kontekstual dalam penelitian ini tidak terutama bekerja melalui penyederhanaan teks, melainkan melalui pemberian makna terhadap informasi yang dibaca.

Jika ketiga komponen dibandingkan berdasarkan pola perubahan selama tindakan, diferensiasi dan scaffolding tampak sebagai komponen yang paling langsung berhubungan dengan perubahan kemampuan, sedangkan cerita bergambar dan konteks berfungsi sebagai dukungan yang memperkuat proses tersebut. Hal ini terlihat dari perubahan yang lebih tajam pada Siklus II setelah bentuk bantuan disesuaikan dengan kesulitan yang ditemukan pada

Siklus I. Cerita bergambar menyediakan akses visual terhadap informasi, pendekatan kontekstual membantu siswa menghubungkan informasi dengan pengalaman, sementara diferensiasi mengatur bagaimana kedua dukungan tersebut diberikan sesuai kebutuhan masing-masing siswa. Dengan kata lain, keberhasilan tindakan lebih tepat dipahami sebagai hasil interaksi ketiga komponen, bukan sebagai efek tunggal salah satu komponen.

Pola perkembangan aktivitas siswa memberikan dukungan tambahan terhadap interpretasi tersebut. Aktivitas siswa meningkat dari 47,50% pada Siklus I pertemuan pertama menjadi 83,75% pada Siklus II pertemuan keenam. Perubahan tersebut terlihat melalui meningkatnya perhatian terhadap cerita, keterlibatan dalam membaca, kemampuan menjawab pertanyaan, partisipasi dalam diskusi, penggunaan gambar sebagai petunjuk, serta kemampuan menyampaikan kembali isi bacaan. Pada tahap awal, siswa masih sering menunggu arahan guru dan membutuhkan pengulangan instruksi. Pada Siklus II, siswa mulai mengikuti alur kegiatan dengan lebih aktif dan mampu menyelesaikan beberapa tugas dengan bantuan yang lebih terbatas. Dengan demikian, peningkatan aktivitas menunjukkan adanya perubahan dalam cara siswa berinteraksi dengan teks, bukan hanya perubahan hasil tes.

Ni'matuzahroh et al. (2024) menunjukkan bahwa strategi membaca kolaboratif dapat meningkatkan performa membaca pemahaman siswa sekolah dasar. Laurent-Prophete et al. (2024) juga menunjukkan bahwa pembelajaran membaca dengan instruksi yang eksplisit dan terstruktur dapat meningkatkan respons pemahaman siswa terhadap informasi dalam teks. Dalam penelitian ini, diskusi, tanya jawab, membaca bertahap, dan penyampaian kembali cerita memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengolah informasi secara aktif. Aktivitas tersebut juga memungkinkan guru segera mengetahui bagian bacaan yang belum dipahami dan memberikan bantuan yang sesuai. Oleh karena itu, peningkatan aktivitas dapat dipandang sebagai salah satu mekanisme perantara yang mendukung peningkatan kemampuan membaca pemahaman.

Penyajian teks secara bertahap juga menjadi komponen penting dalam menjelaskan perubahan pada Siklus II. Pada Siklus I, siswa masih dihadapkan pada kesulitan ketika harus memahami hubungan antarbagiannya secara keseluruhan. Perbaikan tindakan dilakukan dengan membagi teks menjadi bagian yang lebih pendek dan mengarahkan siswa untuk memahami informasi secara berurutan. Siswa terlebih dahulu mengenali informasi, kemudian menjawab pertanyaan, menemukan gagasan utama, menghubungkan isi cerita dengan pengalaman, dan akhirnya menceritakan kembali isi bacaan. Urutan tersebut mengurangi tuntutan untuk memahami keseluruhan teks sekaligus dan memberikan kesempatan kepada siswa untuk membangun pemahaman secara bertahap.

Price-Mohr dan Bernard Price (2024) menunjukkan bahwa karakteristik penyajian teks dapat memengaruhi proses membaca siswa dengan disleksia. Sofianti dan Andriani (2024) juga menunjukkan bahwa latihan membaca secara berulang dengan dukungan yang sesuai dapat membantu meningkatkan kemampuan membaca siswa sekolah dasar yang mengalami hambatan belajar. Dalam penelitian ini, pembacaan bertahap dan pengulangan tidak berdiri sendiri, tetapi menjadi bagian dari diferensiasi. Siswa memperoleh kesempatan untuk mengulang informasi yang belum dipahami, kemudian melanjutkan ke tingkat tugas berikutnya setelah menunjukkan pemahaman yang lebih baik. Oleh sebab itu, penyajian bertahap dapat dipahami sebagai teknik pelaksanaan diferensiasi yang membantu mengatur tingkat kompleksitas tugas membaca.

Perubahan yang terjadi pada setiap siswa juga memperlihatkan bahwa tindakan memberikan manfaat yang relatif konsisten meskipun respons individual berbeda. YA mengalami peningkatan terbesar, yaitu 13 poin, dari 17 menjadi 30 atau dari 53,13% menjadi 93,75%. AA dan WJ masing-masing meningkat 12 poin, dari 14 menjadi 26 atau dari 43,75%

menjadi 81,25%. BA meningkat 10 poin, dari 15 menjadi 25 atau dari 46,88% menjadi 78,13%, sedangkan VB meningkat 9 poin, dari 16 menjadi 25 atau dari 50,00% menjadi 78,13%. Perbedaan tersebut penting karena menunjukkan bahwa keberhasilan tindakan tidak hanya ditentukan oleh skor rata-rata. Siswa dengan capaian akhir yang berbeda tetap menunjukkan perkembangan positif dan seluruhnya mencapai kriteria keberhasilan. Hal tersebut mendukung pandangan bahwa pembelajaran yang adaptif perlu memperhatikan titik awal dan kebutuhan individual siswa, bukan hanya menetapkan target yang sama tanpa menyesuaikan proses pencapaiannya.

Temuan penelitian ini memiliki implikasi praktis bagi pembelajaran Bahasa Indonesia di sekolah dasar, khususnya bagi siswa yang mengalami hambatan membaca. Guru tidak hanya perlu memilih media yang menarik, tetapi perlu merancang hubungan antara media, konteks, dan bentuk bantuan pembelajaran. Cerita bergambar dapat digunakan untuk menyediakan petunjuk visual, konteks kehidupan sehari-hari dapat digunakan untuk membantu siswa memberikan makna terhadap informasi, sedangkan diferensiasi dapat digunakan untuk menentukan tingkat bantuan, jumlah pengulangan, kompleksitas pertanyaan, dan tahapan tugas yang diberikan kepada setiap siswa. Dengan demikian, penggunaan cerita bergambar akan lebih optimal apabila ditempatkan dalam pembelajaran yang terstruktur dan responsif terhadap kebutuhan siswa.

Secara teoretis, temuan penelitian ini memperkuat pandangan bahwa kemampuan membaca pemahaman pada siswa dengan hambatan membaca perlu dikembangkan melalui kombinasi dukungan kognitif, visual, kontekstual, dan pedagogis. Diferensiasi menyediakan mekanisme untuk menyesuaikan proses dan tingkat bantuan; cerita bergambar menyediakan representasi visual yang membantu akses terhadap informasi tertulis; sedangkan pendekatan kontekstual membantu siswa menghubungkan informasi baru dengan pengetahuan dan pengalaman yang telah dimiliki. Kontribusi penelitian ini terletak pada integrasi ketiga unsur tersebut dalam satu rangkaian pembelajaran membaca pemahaman, dengan dukungan yang disesuaikan berdasarkan respons individual siswa. Temuan juga menunjukkan bahwa cerita bergambar tidak seharusnya diposisikan sebagai media yang bekerja secara terpisah, melainkan sebagai salah satu sumber scaffolding dalam pembelajaran diferensiasi berbasis konteks. Meskipun menunjukkan hasil positif, penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, subjek penelitian hanya terdiri atas lima siswa kelas IV sehingga hasil penelitian belum dapat digeneralisasikan kepada seluruh siswa dengan disleksia atau hambatan membaca. Kedua, penelitian dilaksanakan dalam dua siklus dan enam pertemuan sehingga belum dapat menggambarkan keberlanjutan kemampuan membaca siswa dalam jangka panjang. Ketiga, tindakan menggunakan satu jenis cerita bergambar dengan konteks tertentu sehingga efektivitasnya pada jenis teks, konteks, atau media yang berbeda belum dapat dipastikan. Keempat, karena diferensiasi, pendekatan kontekstual, dan cerita bergambar diterapkan secara bersamaan, penelitian ini belum dapat menentukan secara eksperimental besarnya kontribusi masing-masing komponen. Oleh karena itu, pernyataan mengenai komponen yang paling berkontribusi dalam penelitian ini didasarkan pada pola perubahan selama tindakan dan refleksi antarsiklus, bukan pada pengujian efek terpisah.

Berdasarkan keterbatasan tersebut, penelitian selanjutnya dapat menggunakan desain eksperimen atau quasi-experiment untuk membandingkan kontribusi relatif pembelajaran diferensiasi, pendekatan kontekstual, dan cerita bergambar. Penelitian berikutnya juga dapat menggunakan desain faktorial atau membandingkan beberapa kondisi pembelajaran, misalnya cerita bergambar dengan dan tanpa diferensiasi, atau pembelajaran diferensiasi dengan dan tanpa konteks pengalaman siswa. Pendekatan tersebut akan memungkinkan peneliti memperoleh bukti yang lebih kuat mengenai komponen mana yang memberikan pengaruh

terbesar terhadap kemampuan membaca pemahaman. Selain itu, penelitian selanjutnya dapat melibatkan jumlah subjek yang lebih besar, berbagai karakteristik siswa, beragam jenis teks, cerita bergambar digital, serta media multimodal dan melakukan pengukuran tindak lanjut untuk mengetahui keberlanjutan kemampuan setelah intervensi selesai.

Secara keseluruhan, peningkatan kemampuan membaca pemahaman dari 47,50% menjadi 82,50% dan aktivitas siswa dari 47,50% menjadi 83,75% menunjukkan adanya perubahan positif selama penerapan tindakan. Namun, perubahan tersebut tidak semata-mata dapat dijelaskan oleh penggunaan cerita bergambar atau oleh peningkatan skor. Pola perubahan antarsiklus menunjukkan bahwa diferensiasi melalui scaffolding yang semakin spesifik menjadi mekanisme yang paling langsung terlihat dalam mendorong perkembangan kemampuan, sementara cerita bergambar memberikan dukungan visual dan pendekatan kontekstual memberikan jembatan antara informasi dalam teks dan pengalaman siswa. Ketiga komponen tersebut saling melengkapi: visual membantu siswa mengakses informasi, konteks membantu siswa memaknai informasi, dan diferensiasi mengatur tingkat serta bentuk bantuan sesuai kebutuhan individual. Integrasi tersebut menjadi dasar bahwa pembelajaran membaca pemahaman bagi siswa dengan hambatan membaca lebih tepat dirancang secara adaptif, bertahap, dan multimodal daripada diberikan melalui teks dan tuntutan tugas yang seragam.

Kesimpulan

Penerapan pembelajaran diferensiasi berbasis kontekstual melalui media cerita bergambar menunjukkan adanya peningkatan kemampuan membaca pemahaman pada lima siswa kelas IV yang mengalami indikasi disleksia dalam konteks kelas yang diteliti. Kemampuan membaca pemahaman meningkat dari 47,50% pada kondisi awal menjadi 56,25% pada akhir Siklus I dan 82,50% pada akhir Siklus II, sehingga melampaui kriteria keberhasilan sebesar 75%. Seluruh siswa mencapai capaian individual di atas kriteria tersebut, dengan AA dan WJ sebesar 81,25%, BA dan VB sebesar 78,13%, serta YA sebesar 93,75%. Peningkatan kemampuan juga disertai peningkatan aktivitas siswa hingga 83,75%. Perubahan ini menunjukkan bahwa penyesuaian bantuan sesuai kebutuhan siswa, penyajian bacaan secara bertahap, penggunaan cerita bergambar, diskusi, dan pengaitan isi bacaan dengan pengalaman sehari-hari dapat mendukung proses pemahaman bacaan. Dalam tindakan ini, diferensiasi berperan dalam menyesuaikan tingkat scaffolding, cerita bergambar memberikan dukungan visual, sedangkan pendekatan kontekstual membantu siswa memaknai informasi yang dibaca.

Temuan tersebut perlu ditafsirkan secara hati-hati karena penelitian hanya melibatkan lima siswa dalam satu kelas dan menggunakan desain penelitian tindakan kelas tanpa kelompok pembandingan. Dengan demikian, hasil penelitian menunjukkan perubahan positif pada subjek dan konteks kelas yang diteliti, tetapi tidak dapat digeneralisasikan kepada seluruh siswa dengan disleksia atau hambatan membaca. Selain itu, penerapan diferensiasi, pendekatan kontekstual, dan cerita bergambar secara bersamaan menyebabkan kontribusi masing-masing komponen belum dapat ditentukan secara eksperimental. Penelitian selanjutnya disarankan melibatkan subjek yang lebih besar dan beragam serta menggunakan desain eksperimen atau quasi-experiment untuk menguji kontribusi masing-masing komponen dan keberlanjutan hasil pembelajaran.

References

Achmad, W. K. S., Rachman, S. A., Aras, L., & Amran, M. (2024). Differentiated instruction in reading in elementary schools: a systematic review. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(3). <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i3.27134>

- Al Otaiba, S., McMaster, K., Wanzek, J., & Zaru, M. W. (2023). What We Know and Need to Know about Literacy Interventions for Elementary Students with Reading Difficulties and Disabilities, including Dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 58(2). <https://doi.org/10.1002/rrq.458>
- Aminuriyah, S., Al Ma'ruf, A. I., Destya, A., & Minsih, M. (2023). A Case Study of Differentiated Instruction at Elementary School. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 15(4). <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i4.3860>
- Denton, C. A., Hall, C., Cho, E., Cannon, G., Scammacca, N., & Wanzek, J. (2022). A meta-analysis of the effects of foundational skills and multicomponent reading interventions on reading comprehension for primary-grade students. *Learning and Individual Differences*, 93. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102062>
- Georgiou, G. K., Martinez, D., Vieira, A. P. A., Antoniuk, A., Romero, S., & Guo, K. (2022). A meta-analytic review of comprehension deficits in students with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 72(2). <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00244-y>
- Hall, C., Dahl-Leonard, K., Cho, E., Solari, E. J., Capin, P., Conner, C. L., Henry, A. R., Cook, L., Hayes, L., Vargas, I., Richmond, C. L., & Kehoe, K. F. (2023). Forty Years of Reading Intervention Research for Elementary Students with or at Risk for Dyslexia: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 58(2). <https://doi.org/10.1002/rrq.477>
- Khairurrazikin, K., & Yuliawati, F. (2023). Analisis Kesulitan Belajar Membaca pada Anak Kelas III Sekolah Dasar. *Sekolah Dasar: Kajian Teori Dan Praktik Pendidikan*, 32(2). <https://doi.org/10.17977/um009v32i22023p130-139>
- Kusumaningpuri, A. R. (2024). Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi pada Pembelajaran IPAS Fase B Kelas IV Sekolah Dasar. *Jurnal Didaktika Pendidikan Dasar*, 8(1). <https://doi.org/10.26811/didaktika.v8i1.1321>
- Laurent-Prophete, V., Greer, R. D., & Yurick, A. L. (2024). The Effects of a Direct Instruction Curriculum Sequence on the Reading Comprehension Responses of Early Readers. *Behavior and Social Issues*, 33(1). <https://doi.org/10.1007/s42822-024-00170-9>
- Melesse, T., & Belay, S. (2022). Differentiating instruction in primary and middle schools: Does variation in students' learning attributes matter? *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2105552>
- Muliawanti, S. F., Amalian, A. R., Nurashia, I., Hayati, E., & Taslim, T. (2022). ANALISIS KEMAMPUAN MEMBACA PEMAHAMAN SISWA KELAS III SEKOLAH DASAR. *Jurnal Cakrawala Pendas*, 8(3). <https://doi.org/10.31949/jcp.v8i3.2605>
- Ni'matuzahroh, N., Mangunsong, F. M., Woei, S. M., & Karmiyati, D. (2024). COLLABORATIVE STRATEGIC READING VS RECIPROCAL TEACHING STRATEGY: EVALUATION STRATEGIES FOR IMPROVING INDONESIAN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' READING COMPREHENSION PERFORMANCE. *Jurnal Psikologi*, 22(2). <https://doi.org/10.14710/jp.22.2.77-87>
- Niland, A. (2023). Picture Books, Imagination and Play: Pathways to Positive Reading Identities for Young Children. *Education Sciences*, 13(5). <https://doi.org/10.3390/educsci13050511>
- O'Hare, L., Stark, P., Cockerill, M., Lloyd, K., McConnellogue, S., Gildea, A., Biggart, A., Bower, C., & Connolly, P. (2023). Comparing the effectiveness of two reciprocal reading comprehension interventions for primary school pupils in disadvantaged schools. *British Journal of Educational Psychology*, 93(4). <https://doi.org/10.1111/bjep.12623>
- Peng, P., Wang, W., Filderman, M. J., Zhang, W., & Lin, L. (2024). The Active Ingredient in Reading Comprehension Strategy Intervention for Struggling Readers: A Bayesian Network Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 94(2).

- <https://doi.org/10.3102/00346543231171345>
- Pratama, A. (2022). Strategi Pembelajaran Berdiferensiasi Meningkatkan Kemampuan Literasi Membaca Pemahaman Siswa. *Jurnal Didaktika Pendidikan Dasar*, 6(2). <https://doi.org/10.26811/didaktika.v6i2.545>
- Price-Mohr, R. M., & Bernard Price, C. (2024). Increasing inter-word spacing reduces migration errors and improves reading comprehension in students with dyslexia. *Dyslexia*, 30(4). <https://doi.org/10.1002/dys.1787>
- Sofianti, R. E., & Andriani, F. (2024). The Effectiveness of Repeated Reading and Supported Cloze Procedure to Improve Beginning Reading Skills in Elementary School Slow Learner Students. *Psikoborneo: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 12(1). <https://doi.org/10.30872/psikoborneo.v12i1.12742>
- Tsai, H. J., Chen, J. K., & Wang, L. C. (2024). The impact of early picture book interaction experience on Chinese character reading of children with Dyslexia: The perspective of visual temporal processing. *Cognitive Development*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2024.101477>
- Tunkiel, K. A., & Bus, A. G. (2022). Digital Picture Books for Young Dual Language Learners: Effects of Reading in the Second Language. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.901060>
- Utami, N., Yahrif, M., Rosmayanti, V., & Siradjuddin, S. (2023). The Effectiveness of Contextual Teaching and Learning in Improving Students' Reading Comprehension. *Journal of Languages and Language Teaching*, 11(1). <https://doi.org/10.33394/jollt.v11i1.6732>
- Vaughn, S., & Barnes, M. A. (2023). Reading comprehension for students with reading disabilities: Progress and challenges. *Learning and Individual Differences*, 102. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102258>
- Wagner, R. K., Beal, B., Zirps, F. A., & Spencer, M. (2021). A model-based meta-analytic examination of specific reading comprehension deficit: how prevalent is it and does the simple view of reading account for it? *Annals of Dyslexia*, 71(2). <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00232-2>
- Wang, D., Su, M., & Zheng, Y. (2023). An empirical study on the reading response to picture books of children aged 5–6. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1099875>
- Yang, H. (2022). Effect of Story Structure Instruction Based on Visual Analysis on Reading Comprehension Intervention for Dyslexic Students. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/9479709>

---Halaman ini sengaja dikosongkan---