

TEORI DAN TAKSONOMI MEMBACA

St. Nurbaya

**Kanwa
Publisher**

Teori dan Taksonomi Membaca / St. Nurbaya -- Cet. I -- Yogyakarta:
Kanwa Publisher, 2019.

viii + 74 hlm; 14 x 20 cm

ISBN: 978-602-14776-9-4

I. Pembelajaran	II. Judul	III. St. Nurbaya
		300

Hak Cipta Dilindungi Undang-Undang.
Memfoto copy atau memperbanyak dengan cara
apapun, sebagian atau seluruh isi buku ini tanpa
seizin penerbit adalah tindakan tidak bermoral dan
melawan hukum.

Teori dan Taksonomi Membaca

Penulis	: St. Nurbaya
Editor	: Ismoyo
Cetakan Pertama	: Agustus 2019
Penerbit	: Kanwa Publisher

Alamat:

Griya Sekawan No. 1, Mudal RT 03 / RW 20, Sariharjo, Ngaglik,
Sleman, Yogyakarta, Telpon (0274) 4533292
Homepage: kanwapublisher.com
e-mail: kanwapublisher@yahoo.co.id

KATA PENGANTAR

Kepemilikan kompetensi literasi membaca pada era digital seperti sekarang ini menjadi keharusan. Hal ini ditegaskan Unesco bahwa kompetensi membaca menjadi alat ukur index manusia. Tidak mengherankan kompetensi literasi membaca menjadi salah satu tagihan yang harus dikuasai oleh manusia, selain literasi lainnya seperti literasi berhitung dan literasi-literasi lainnya.

Meski menjadi salah satu kompetensi yang ditetapkan sebagai alat ukur indeks manusia, tetapi pembelajaran literasi membaca selama puluhan tahun tidak mendapatkan perhatian yang memadai dalam proses pendidikan di Indonesia. Baru pada tahun 2006 kompetensi dasar membaca mendapat perhatian tersendiri yang tertuang dalam Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) yang diperkuat dalam Kurikulum 2013. Pemahaman akan teori-teori membaca dan Taksonomi Membaca menjadi modal dasar bagi guru dalam melakukan pembelajaran dan pengukuran kompetensi dasar membaca.

Dalam proses pembelajaran bahasa Indonesia, aspek keterampilan membaca khususnya kompetensi membaca pemahaman masih melakukan pengukuran pencapaian hasil sesederhana mungkin. Makna sederhana dalam konteks ini guru yang mengajarkan kompetensi membaca pemahaman mengukur kompetensi membaca pemahaman hanya berdasarkan isi bacaan yang dibaca, padahal seperti ilmu lainnya pengukuran kompetensi membaca juga menggunakan taksonomi tertentu, seperti halnya pengukuran ilmu umumnya yang menggunakan taksonomi Bloom. Kompetensi membaca pemahamanpun memiliki taksonomi tertentu yang dapat digunakan untuk mengukur kompetensi membaca pemahaman. Ada 8 taksonomi membaca yang dikemukakan oleh para pakar yang dapat

digunakan untuk mengukur kompetensi membaca. Dalam buku ini diuraikan dua taksonomi , yakni Taksonomi Ruddell dan Taksonomi Barret.

Uraian mengenai Taksonomi Ruddell dan Taksonomi Barret ini diharapkan dapat menjadi panduan bagi pengajar dan pembelajar aspek keterampilan Membaca Pemahaman yang digunakan sebagai alat untuk memandu pengembangan dan pengukuran kompetensi literasi membaca pemahaman.

St. Nurbaya

DAFTAR ISI

HALAMAN JUDUL	i
IDENTITAS BUKU	iii
KATA PENGANTAR	v
DAFTAR ISI	vii
A. Pembelajaran Membaca dalam Konfigurasi Teori	1
1. Teori Behavioristik	1
2. Teori Konstruktivis	2
3. Teori Sociolinguistik	3
4. Teori Kognitif	7
B. Taksonomi Membaca	9
1. Pengertian dan Komponen Taksonomi	9
2. Beberapa Taksonomi Membaca	10
3. Taksonomi Membaca Ruddell	12
4. Taksonomi Membaca Barret	13
C. Kompetensi Literal	15
1. Kompetensi <i>Recognition</i>	15
2. Kompetensi <i>Recall</i>	17
3. Kompetensi Inferensial	18
4. Kompetensi Evaluasi	19
5. Kompetensi Appresiasi	21
D. Beberapa Penelitian Pendekatan Pembelajaran Membaca	23

E. Pendekatan <i>Content and Language Integrated Learning</i> (CLIL)	29
1. Definisi Konsep Pendekatan <i>Content and Language Integrated Learning</i> (CLIL)	29
2. Pendekatan Proses Membaca	34
F. Hubungan Membaca dengan Skemata	36
1. Skemata dalam Proses Kognitif Manusia	36
2. Peran Skemata dalam Membaca dan Pemanfaatan Skemata dalam Pembelajaran	39
3. Jenis Skemata	42
G. Hubungan Membaca dengan Metakognisi	44
1. Pengertian Metakognisi	44
2. Komponen Matakognisi	47
3. Aktivitas Proses Berpikir dalam Metakognisi	51
4. Metakognisi dalam Membaca	52
5. Pandangan tentang Konsep Membaca	53
DAFTAR PUSTAKA	56

TEORI DAN TAKSONOMI MEMBACA

A. Pembelajaran Membaca dalam Konfigurasi Teori

Kemampuan mengabstraksi dan mengkristalkan ide yang berlandaskan objek material dan objek formal tentang membaca menjadi pangkal para ilmuwan menyusun pendekatan pembelajaran membaca. Tompkins (2006:6) mengatakan bahwa menjadi guru yang efektif dalam pembelajaran membaca perlu memahami empat teori pembelajaran membaca. Keempat teori tersebut adalah teori behavioristik, teori konstruktivis, teori sosiolingusitik, dan teori kognitif atau proses memahami informasi. Empat teori pembelajaran membaca yang dikemukakan oleh Tompkins (2006:5-6) di atas uraiannya adalah sebagai berikut.

1. Teori Behavioristik

Teori behavioristik membaca berbasis pada pendapat Skinner seperti yang dijelaskan Tompkins (2006) yang berasumsi bahwa proses belajar adalah hasil dari stimulus-reaksi dan respon yang dikondisikan. Membaca menurut teori behavioristik adalah respon bersyarat suatu keadaan yang berkaitan dengan isi teks atau merupakan respons atas sebuah kondisi yang terdapat dalam teks sehingga membaca adalah sebuah *skill* yang memiliki sejumlah subskill yang harus dikuasai. Guru menggunakan perintah eksplisit kepada siswa untuk mengajarkan kemampuan membaca tertentu dengan merencanakan tindakan dalam jeda waktu yang teratur.

Informasi dalam teks yang dibaca dan dijelaskan oleh guru, kemudian diulang-ulang untuk mendapatkan reaksi dan respons dari siswa. Siswa-siswa mempraktekkan apa yang telah mereka pelajari seperti yang dilakukan guru berulang-ulang. Untuk menguji pemahaman siswa tentang kemampuan membaca guru menyiapkan soal yang bentuknya isian singkat, selanjutnya siswa mengisi sesuai informasi yang dipahaminya dari teks yang dibaca.

2. Teori Konstruksivis

Teori membaca yang kedua adalah teori membaca menurut kaum konstruksivis. Teori ini dikemukakan oleh Rosentblaat, Goodman, Herman, Van Den Broek & Kremer, dan Cambourne (dalam Ruddell, 2005:30) yang berasumsi bahwa, *"reading is the act of constucting meaning while transacting with text"* sehingga membaca adalah kegiatan memaknai teks, dan mengkonstruksikan sendiri isi pengetahuan dengan makna teks yang dibaca. Ditekankan oleh kaum yang menganut teori konstruktivis, membaca bukan aktivitas fisik (perilaku) melainkan aktivitas mental. Hal ini terjadi pada saat siswa mengintegrasikan pengetahuan yang telah dimilikinya dengan pengetahuan sebelumnya, sebagaimana pernyataan berikut, *"The reader makes meaning through the combination of prior knowledge and previous experience: information available in the text: the stance he or she takes in relationship to the tekxt: and immediate, remembered, or anticipated social inteaction and and comunication* (Ruddell 2005:37).

Beberapa karakteristik pembelajaran membaca dengan teori konstruksi adalah (1) siswa menghubungkan apa yang mereka ketahui dengan apa yang mereka pelajari; (2) siswa mengkonstruksi pengetahuannya sendiri tentang apa yang dibaca; dan (3) siswa harus dimotivasi terus-menerus untuk mengkonstruksi pengetahuan yang dibaca menjadi pengetahuan yang utuh tentang apa yang dibaca untuk meraih sukses. Teori kognitif dalam pembelajaran bahasa dikatakan juga oleh Cox (1999:267) yang menjelaskan bahwa pembelajaran membaca sebagai proses "*reading as meaning construction*" yang tidak mudah. Sebagai bagian dari fokus kajiannya, kaum konstruksi mengenalkan tiga model membaca, yakni *the linear model*, *the interactive model*, dan *psycholinguistic model* (Cox, 1999:268-271).

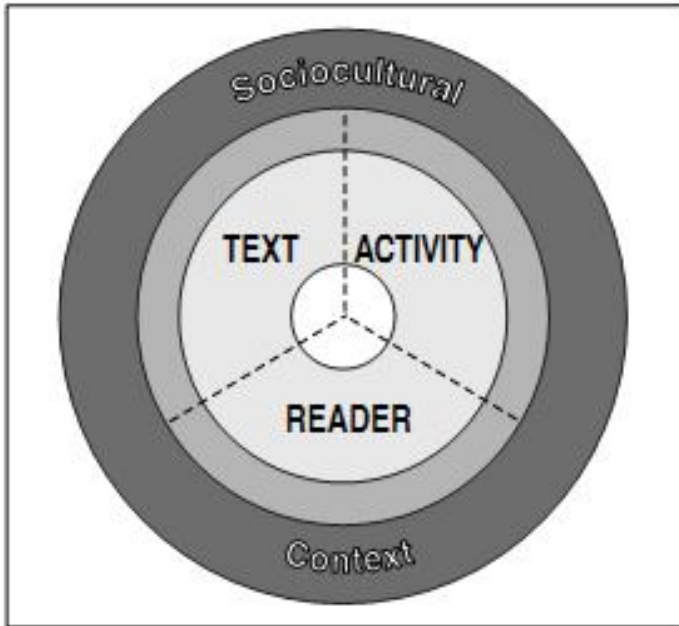
3. Teori Sociolinguistik

Pembelajaran membaca berbasis pendekatan *Sociolinguistik* mengedepankan pentingnya peran interaksi sosial dan pemahaman akan bahasa dalam pembelajaran membaca, pengetahuan sociolinguistik terkait dengan hubungan antara pernyataan atau kalimat dan teks dengan situasi bahasa menjadi faktor penentu pemaknaan terhadap teks yang dibaca. Penganut teori ini percaya bahwa bahasa lisan dapat menjadi fondasi penguasaan membaca dan menulis. Faktor-faktor sociolinguistik membantu mengorganisasi pikiran pembaca sehingga pembaca dapat menggunakan pengetahuan mengenai faktor sociolinguistik untuk memaknai teks yang dibaca. Kemampuan memahami faktor sociolinguistik

yang terdapat dalam teks oleh masing-masing siswa akan membantu siswa memahami bacaan.

Menurut teori sosial seperti dikutip dalam Tompkins (2006:7-8), bahasa lisan adalah fondasi untuk pembelajaran membaca dan menulis sesuai dengan pernyataan "*that oral language provides the foundation for learning to read and write*". Dijelaskan juga bahwa bahasa lisan dan interaksi sosial pada saat pembelajaran berlangsung merupakan kegiatan belajar autentik yang juga terdapat dalam kegiatan membaca dan menulis. Pengetahuan *sosiolinguistik* terkait dengan hubungan antara pernyataan atau kalimat dalam teks dengan situasi ketika teks ditulis atau disusun oleh penulis.

Kaum *sosiolinguistik* mendefinisikan membaca pemahaman merupakan suatu proses yang terjadi secara bersamaan antara penggalian dan membangun makna melalui interaksi dan keterlibatan pembaca dengan bahasa tulis yang terdapat dalam teks. Oleh sebab itu, pemahaman mencakup tiga unsur: (1) pembaca yang melakukan kegiatan memahami; (2) teks yang akan dipahami; dan (3) kegiatan yang pemahaman merupakan bagian. Chair dan Catherine (2012:12) memvisualkan kegiatan membaca, teks dan pembaca seperti pada Gambar 1.



Gambar 1. Figura A Heuristic for Thinking About Reading Comprehension dalam RAND

Guru yang memahami bahwa siswa menggunakan bahasa untuk tujuan sosial, memungkinkannya untuk merencanakan aktivitas instruksional pembelajaran yang mengedepankan kerjasama antar komponen sosial seperti meminta siswa bekerjasama berpasangan dalam kelompok kecil maupun bekerjasama dalam kelompok besar, mendiskusikan tentang isi buku yang telah dibaca secara kolaboratif. Implementasi teori sosiolinguistik dalam pembelajaran membaca adalah dengan memanfaatkan strategi "*scaffolding*" sebagai sebuah mekanisme pendukung pembangun pengetahuan tentang isi teks yang dibaca. Joyce (2009:16) menjelaskan

bahwa dalam pembelajaran membaca, penggunaan *scaffolding* tujuan utamanya untuk meningkatkan kemampuan siswa dalam berpikir dan memahami bacaan yang pada akhirnya dapat meningkatkan efektivitas membaca. Selain itu, Jocye juga menguraikan bahwa dengan kemampuan berpikir yang dimilikinya, pembaca akan mampu memahami makna kata, struktur dan fitur kebahasaan dengan menggunakan pengetahuan dan keahlian analisis struktural dan fonetis.

Mengutip pendapat Vygotsky (1986), Jocye menjelaskan bahwa pemahaman atas teks yang dibaca akan sangat mudah jika siswa memanfaatkan unsur sosial dalam mengerjakan soal-soal terkait dengan teks yang dibaca dengan berkolaborasi antar teman atau dengan orang dewasa. Dijelaskan lagi oleh Vygotsky, contoh penggunaan strategi *scaffolding* yang dimaksud adalah kegiatan pendampingan oleh orang dewasa terhadap siswa yang membaca teks, juga kegiatan pendampingan ketika merevisi tulisan yang telah dihasilkan dari aktivitas membaca.

Pemahaman siswa terhadap teks yang dibaca jauh lebih baik dengan memanfaatkan strategi *scaffolding* dibandingkan dengan cara membaca sendiri kemudian dipresentasikan. Penggunaan *scaffolding* juga dapat mengembangkan potensi-potensi lain yang dimiliki siswa. Secara perlahan siswa yang mengikuti proses *scaffolding* secara bertahap dapat dilepas sehingga memiliki kemampuan mengerjakan tugas-tugas dari hasil membaca secara mandiri.

Pemanfaatan *scaffolding* direncanakan bersiklus, agar tumbuh budaya kolaboratif dalam proses pemaknaan teks

yang dibaca. Ada tiga keuntungan menggunakan teori sosiolinguitik dalam pembelajaran membaca, ketiga keuntungan tersebut adalah (1) memberdayakan budaya responsif; (2) siswa belajar melalui aktivitas yang autentik; dan (3) siswa menggunakan untuk menantang ketidakadilan dalam proses pembelajaran.

4. Teori Kognitif

Teori kognitif seperti yang dijelaskan Tracey & Morrow (dalam Tompkins, 2006) bahwa proses mental tidak dapat diamati, termasuk ketika melakukan kegiatan membaca dan menulis. Pembaca dan penulis dideskripsikan sebagai pembelajar yang aktif menggunakan ilmu dan strategi untuk menyelesaikan masalah. Para penganut teori ini percaya bahwa pikiran berfungsi seperti komputer, dan mereka memperkirakan bahwa informasi diawali dari serangkaian pemrosesan informasi, melakukan sensor, memori jangka pendek dan jangka panjang, yang di dalamnya terdapat proses kontrol mekanis untuk mengamati proses belajar.

Para penganut teori ini juga memperkuat argumentasinya dengan mengutip pendapat Hayes, Kintsch, & Rumelhart (dalam Tompkin, 2006:11) bahwa membaca dan menulis adalah proses kognitif dan proses memahami informasi dua arah, antara apa yang diketahui pembaca dan dari apa yang tertulis pada teks dan apa yang dibaca. Penerapan teori kognitif dalam membaca telah memunculkan panduan implementasi teori ini dalam kerangka pemaknaan instruksi/keaksaraan yang terbagi dalam (1) membaca dan menulis

merupakan proses penciptaan; (2) interaksi antara pembaca dan penulis (teks) bersifat individual; dan (3) membaca dan menulis kembali adalah sebuah strategi pemahaman atas sebuah teks yang dibaca.

Di dalam teori kognitif terdapat sejumlah faktor yang terlibat saat proses membaca berlangsung, salah satu faktor adalah faktor metakognisi. Metakognisi dalam membaca sering dimaknai sebagai pengetahuan pembaca tentang strategi dan kemampuan untuk memperluas pengetahuan untuk memonitor proses membaca yang dilakukan (Vacca & Joanne, 1989:220).

Menurut Brown (2010:13) pembelajaran membaca adalah proses membaca yang menekankan pada pentingnya siswa membangun representasi realitas terhadap isi bacaan yang mereka lakukan sendiri. Pembaca harus menemukan dan mengolah informasi yang ditemukan jika mereka ingin memahami informasi yang tertuang dalam teks yang dibaca. Sementara Baker & Brown (dalam Tierney, 1990:302) mengungkapkan pembaca yang memiliki kemampuan metakognisi memiliki ciri-ciri tersebut tersebut antara lain: (1) memahami tujuan membaca dengan memahami pernyataan dalam teks baik eksplisit maupun implisit; (2) mengidentifikasi faktor penting pesan teks; (3) fokus pada kandungan/pokok teks; (4) memonitor aktivitas secara terus menerus untuk menetapkan ukuran kemampuan; (5) menggunakan pertanyaan mandiri yang terkait dengan isi teks untuk mengukur ketercapaian tujuan membaca; dan (6) melakukan koreksi terhadap isi teks jika menemukan hal-hal yang tidak benar.

Pemanfaatan kognisi untuk memahami informasi juga ditegaskan oleh Slavin (2003:257-258), bahwa untuk memahami informasi yang terdapat dalam teks yang dibaca, siswa harus lebih aktif secara individu dari pada dalam pembelajaran kelompok, sementara Willis (2008:11) mengatakan bahwa proses membaca yang berkaitan dengan proses kognisi adalah proses yang berkaitan dengan bagaimana otak memahami/mempelajari informasi tertulis seperti yang diungkapkan berikut.

The process of reading with comprehension appears to involve several essential and interrelated phases: (1). Information intake—focusing and attending to the pertinent environmental stimuli. (2). Fluency and vocabulary—associating the words on the page with stored knowledge to bring meaning to the text. (3) Patterning and networking—recognizing familiar patterns and encoding new information by linking it with prior knowledge Willis (2008:11).

B. Taksonomi Membaca

1. Pengertian dan Komponen Taksonomi

Dalam bahasa Yunani, taksonomi berasal dari dua kata, yakni dari kata *tassein*, dan *nomos*. *Tassein* bermakna pengelompokkan dan *nomos* yang bermakna aturan. Berdasarkan dua makna kata tersebut, maka taksonomi dapat dimaknai sebagai pengelompokkan sesuatu hal berdasarkan hirarki tertentu (Kuswana 2011:8-9). Taksonomi juga dapat

dimaknai sebagai kelompok (taksa) dan materi pembelajaran yang diurutkan menurut persamaan, perbedaan, prinsip atau dasar klasifikasi seperti: persamaan, perbedaan dalam struktur, perilaku dan fungsi (Bowler, 2002:52).

Baik Kuswano maupun Bowler mendefinisikan taksonomi sebagai pengelompokan tentang sesuatu yang memiliki ciri yang sama dan terorganisir. Pengorganisasian anggota berdasarkan kelompoknya inilah yang menjadi ciri utama sebuah taksonomi. Taksonomi juga dimaknai sebagai hirarki kompetensi berpikir (Bloom, 1956). Dijelaskan lebih lanjut oleh Bloom, bahwa hirarki kompetensi berpikir tersebut merupakan struktur hirarki yang mengidentifikasi *skills* mulai dari tingkat yang rendah hingga yang tinggi.

Taksonomi yang dikemukakan di atas digunakan untuk mengelompokkan atau merupakan struktur hirarki kompetensi berpikir untuk semua ilmu yang dipelajari, meski demikian pengelompokan atau struktur hirarki tersebut tidak seluruhnya cocok digunakan untuk melihat sebuah struktur dan hirarki kompetensi membaca.

2. Beberapa Taksonomi Membaca

Membaca merupakan sebuah subdisiplin ilmu yang independen, memiliki objek dan sistem yang jelas, dan bersifat universal. Oleh sebab itu, beberapa ahli telah menyusun taksonomi membaca. Berdasarkan hasil pelacakan terhadap berbagai taksonomi membaca, penulis menemukan ada tujuh taksonomi membaca yang telah disusun oleh para ahli sebagai sebuah acuan hirarki kompetensi membaca. Ketujuh takso-

nomi tersebut dikenal dengan nama (1) Stauffer and Russell, (2) Herber, (3) Schell, (4) Lanier and Davies, (5) Ruddell, (6) Rupley and Blair; dan (7) Barret (Vora, 2014:102). Taksonomi-taksonomi tersebut digunakan untuk mengukur kompetensi membaca. Ketujuh taksonomi tersebut memiliki level masing-masing, seperti pada Tabel 1.

Tabel 1. Level Membaca Pemahaman dari Berbagai Taksonomi

Taksonomi	Level Comprehension			
	1	2	3	4
Stauffer and Russell	Literal Understanding	Interpertation	Problem Solving	-
Stauffer and Russell	Literal Understanding	Interpertation	Problem Solving	-
Herber	Literal	Interpertative	Applied	-
Schell	Literal	Interpertation	Critical Reading	-
Lanier and Davies	Literal	Interpertative	Critical	Creative
Ruddell	Faktual	Interpertative	Aplikasi	
Rupley and Blair	Literal	Infferential	Critical	Affective
Barret	Literal	Inference	Evaluation	Aplication

Sumber : Prafulla Vora 2014. *Comparative Study of Different Viewer of Reading Comprehension*

3. Taksonomi Membaca Ruddell

Taksonomi membaca yang dianut dalam penelitian ini adalah Taksonomi Ruddell yang merupakan revisi dari taxonomi Barret dalam "*The Taxonomi of the Cognitive and Affective of Reading Comprehension*" (Harris & Myers, 2004). Semula Taksonomi Barret berisi 5 kompetensi tetapi, oleh Ruddell direvisi menjadi taksonomi yang simpel, tetapi tetap memuat kelima kompetensi membaca yang dikemukakan Barret.

Taksonomi Barret diilhami oleh Taksonomi Bloom, tetapi pengkategorian dalam Taksonomi Barret disesuaikan dengan kegiatan dan proses kognitif membaca sehingga terdapat lima tingkatan kompetensi membaca yang dapat diukur. Lima kompetensi membaca seperti dikemukakan Barret tersebut di atas terlalu rumit untuk diaktualisasikan dalam pengukuran membaca (Listiani, 2012:42) sehingga Ruddell menyederhanakannya menjadi tiga kompetensi yang mencakup, pemahaman faktual, pemahaman interpretatif, dan pemahaman aplikatif (Zuchdi, 2005:101).

Masing-masing tingkatan pemahaman tersebut berisi kompetensi-kompetensi tertentu. Kompetensi-kompetensi tersebut adalah: (1) ide penjelas; (2) urutan; (3) sebab akibat; (4) ide pokok; (5) memprediksi; (6) menilai; dan (7) pemecahan masalah. Penjelasan tentang klasifikasi kompetensi tersebut beserta subkompetensi membaca pemahaman diuraikan Ruddell seperti tertera pada Tabel 2.berikut.

Tabel 2. Taksonomi Membaca Rudell

Kompetensi kompetensi	Tingkat Pemahaman		
	Faktual	Interpretatif	Aplikatif
1. Ide-ide Penjelas			
a. Mengidentifikasi	√	√	√
b. Membandingkan	√	√	√
c. Menggolongkan		√	√
2. Urutan	√	√	√
3. Sebab dan Akibat	√	√	√
4. Ide Pokok	√	√	√
5. Memprediksi		√	√
6. Menilai	√	√	√
a. Penilaian Pribadi	√	√	√
b. Identifikasi Perwatakan		√	√
c. Identifikasi Motif Pengarang			
7. Pemecahan Masalah			√

Sumber: Rudell, Robert, B. 1978. *“Developing Comprehensive Abilities: Implications From Research for an Instructional Framework”* in S.J Samuels (Ed.), *What Research has to Say about Reading Instruction*. Newark, Del: International Reading Association.

4. Taksonomi Membaca Barret

Taksonomi membaca lain yang juga dikenal sebagai alat ukur kompetensi membaca adalah Taksonomi Barrett yang dikembangkan oleh Barret yang dikenal dengan nama *The Barrett Taxonomy* (Clymer, 1968). Awalnya, *The Barrett Taxo-*

nomy dirancang untuk membantu pengajar atau guru yang mengajarkan keterampilan membaca untuk menyusun/mengembangkan pertanyaan terkait dengan pemahaman pembaca tentang isi teks yang dibaca.

Dijelaskan oleh (Clymer, 1968), ada dua dimensi utama yang harus diukur untuk mengetahui kompetensi membaca menurut Taksonomi Barret, kedua dimensi tersebut adalah kognitif dan afektif. Barret menyusun klasifikasi kompetensi membaca tersebut dalam 5 tahapan, yakni (1) Pemahaman literal atau pemahaman harfiah, (2) reorganisasi, (3) pemahaman inferensial, (4) evaluasi, dan (5) apresiasi.

Taksonomi Barret tersebut dapat digunakan untuk mengukur kompetensi membaca pada kompetensi dasar yang disyaratkan dalam pembelajaran keterampilan membaca pemahaman, terutama kompetensi dasar yang menuntut menuntut penguasaan pemahaman isi bacaan. Diuraikan oleh Barret dalam (Clymer, 1968), bahwa tagihan kompetensi keterampilan pembelajaran membaca disusun dengan tujuan utama mengarahkan pembaca untuk memiliki kompetensi berpikir tingkat tinggi yang diawali oleh kompetensi memahami isi bacaan, untuk selanjutnya berinteraksi dengan dan atau isi bacaan mulai dari makna tersurat sampai kepada interpretasi dan reaksi terhadap pesan informasi dalam bacaan tersebut.

Berikut adalah uraian mengenai kompetensi yang ditagih dari taksonomi Barret seperti dikutip dari Barret yang diterjemahkan oleh Supriyadi (2016).

C. Kompetensi Literal

Klasifikasi kompetensi pemahaman literal atau pemahaman harfiah berkaitan dengan kompetensi yang bertujuan mengarahkan pembaca memiliki kompetensi memahami fakta, ide atau informasi yang jelas-jelas ada atau nyata atau yang tertuang secara tersurat di dalam bacaan. Kompetensi Pemahaman Literal menurut Barret terbagi menjadi dua bagian utama, yakni kompetensi (1) *Recognition* dan (2) *Recall*. Kompetensi *Recognition* terbagi menjadi enam bagian demikian juga dengan kompetensi *Recall* juga terbagi menjadi enam bagian.

1. Kompetensi *Recognition*

- a. *Recognition of Details* yakni kompetensi mengidentifikasi dan menemukan isi bacaan berupa fakta-fakta seperti nama-nama orang, sifat-sifat pelaku atau orang yang diceritakan dalam tes bacaan, peristiwa yang terjadi dalam bacaan, jenis kejadian, lokasi atau tempat-tempat kejadian, waktu kejadian atau kronologi kejadian baik secara berurutan maupun tidak, serta sumber atau asal-mula penyebab kejadian yang diuraikan oleh penulis dalam teks yang dibaca.
- b. *Recognition of main ideas* yakni kompetensi mengidentifikasi dan menemukan pernyataan tersurat atau eksplisit pada bacaan berupa ide utama dari bacaan atau menemukan ide utama dari bacaan. Ide utama biasanya merupakan inti pembicaraan yang dituangkan oleh penulis

dalam bentuk kalimat yang menjadi petanda inti pembicaraan dalam paragraf tertentu.

- c. *Recognition of a Sequence* yakni kompetensi mengidentifikasi dan mengurutkan kronologi kejadian atau tindakan yang dinyatakan secara tersurat dalam bacaan. Urutan kejadian atau peristiwa yang dikemukakan oleh penulis dalam teks yang dibaca tidak selalu berutan, penulis dapat saja menyajikan urutan kejadian secara runtut tetapi juga dilakukan secara acak. Oleh sebab itu, pembaca diharapkan dapat mengidentifikasi urutan kejadian tersebut secara kronologis.
- d. *Recognition of Comparison* yakni kompetensi mengidentifikasi atau kemampuan menemukan kemiripan sifat maupun perbedaan sifat pelaku yang dituangkan oleh penulis dalam teks, serta membedakan waktu atau latar baik latar tempat, suasana yang secara tersurat dinyatakan dalam bacaan yang dibaca.
- e. *Recognition of Cause and Effect Relationships* merupakan kompetensi mengidentifikasi atau menemukan alasan atau hubungan sebab akibat dari suatu kejadian atau peristiwa atau tindakan yang dinyatakan secara tersurat terdapat dalam di dalam bacaan oleh penulis.
- f. *Recognition of Character Traits* yakni kompetensi menemukan pernyataan yang tersurat yang sengaja dikonstruksi oleh penulis sebagai sebuah identitas berupa sifat atau tipe pelaku yang diceritakan di dalam bacaan tersebut seperti diuraikan oleh Barret (1968) lihat juga (Supriyadi, 2016).

2. Kompetensi *Recall*

Kompetensi membaca kedua yang diukur dalam Taksonomi Barret terkait dengan kompetensi pemahaman literal adalah kompetensi ***Recall***. Kompetensi ini mengarahkan pembaca untuk mampu melakukan analisis, sintesis, dan atau menyusun ide atau informasi yang secara tersurat yang dinyatakan oleh penulis di dalam teks bacaan dengan melakukan parafrase ulang atau menterjemahkan pernyataan pengarang. Uraian Secara detail kompetensi ini dilakukan dengan melakukan empat kegiatan seperti berikut.

- a. *Classifying* yakni kompetensi mengkategorikan atau mengklasifikasikan pelaku karakter, benda benda, tempat, dan atau kejadian
- b. *Outlining*, berupa kompetensi menyusun informasi dalam bentuk *outline* dengan menggunakan pernyataan-pernyataan langsung atau pernyataan-pernyataan yang diparafrase. Pernyataan atau pertanyaan tersebut harus bersumber dari isi teks yang dibaca.
- c. *Summarizing*, merupakan kompetensi meringkas bacaan dengan menggunakan pernyataan langsung atau parafrase dari isi bacaan yang dibaca.
- d. *Synthesizing* berkaitan dengan kompetensi mengkonsolidasi ide atau informasi tersurat dari berbagai sumber yang ada kaitannya dengan teks yang dibaca. Dalam kompetensi ini pembaca diharapkan tidak saja mampu mensintesa isi teks yang dibaca tetapi mengkaitkannya dengan isi bacaan lain yang dibaca, tetapi memiliki isi yang serupa dari sumber yang berbeda.

3. Kompetensi Inferensial

Kompetensi ketiga yang diukur dalam Taksonomi Barret adalah kompetensi inferensial. Pada kompetensi ini pembaca diarahkan untuk mampu membuat kesimpulan lebih dari pada pemahaman makna tersurat dengan proses berpikir baik kritis dan kreatif menggunakan intuisi dan imajinasi yang dimiliki pembaca dengan memahami kompetensi-kompetensi.

- a. *Inferring Supporting Details* yakni kompetensi atau kemampuan menghubungkan fakta-fakta tambahan berupa informasi penjelas yang ada dalam bacaan. Penulis menggunakan fakta-fakta tambahan dalam teks biasanya digunakan untuk memperkuat informasi yang telah ada, atau untuk lebih memperjelas, menarik, atau menyenangkan.
- b. *Inferring Main Ideas* adalah kompetensi memaparkan kembali ide utama, menjadikannya signifikan umum, atau menyusunnya menjadi tema, atau moral yang tidak secara tersurat disebutkan di dalam bacaan, tetapi masih ada relevansinya dengan isi teks yang dibaca.
- c. *Inferring Sequence*, yakni kompetensi menghubungkan tindakan atau kejadian yang mungkin terjadi dalam dua kejadian yang diuraikan penulis dalam teks, atau kompetensi menghubungkan tindakan yang tersurat di dalam bacaan atau membuat hipotesis atau memprediksi tentang apa yang akan mungkin terjadi kemudian jika kejadian atau informasi itu tidak secara tersurat maupun secara tersurat disebutkan dalam teks yang dibaca.
- d. *Inferring Comparisons* merupakan kompetensi menyimpulkan kemiripan dan perbedaan pelaku karakter, sifat-sifat,

waktu, atau tempat yang diuraikan penulis dalam teks yang dibaca.

- e. *Inferring Cause and Effect Relationships* adalah kompetensi menyusun hipotesis tentang motivasi, latar belakang dari pelaku beserta karakter dan menghubungkannya dengan waktu dan tempat kejadian yang secara tersurat maupun tersirat dalam bacaan. Selain itu, kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan mencari detail hubungan motivasi penulis yang memasukan ide, kata-kata, karakterisasi, fakta-fakta, dan tindakan atau kejadian di dalam bacaan yang diungkapkannya dalam teks.
- f. *Inferring Character Traits* merupakan kompetensi menguji hipotesis yang disusun terkait dengan sifat-sifat pelaku, urutan kejadian, atau tindakan berdasarkan petunjuk yang ditemukan di dalam teks bacaan.
- g. *Predicting Outcomes* merupakan kompetensi memperkirakan atau memprediksi hasil akhir atau tujuan utama yang diungkapkan penulis dari isi teks yang dibaca atau kompetensi mereka-reka akhir dari cerita dalam teks yang dibaca.
- h. *Interpreting Figurative Language* mengacu pada kompetensi menyimpulkan makna literal dari bahasa-bahasa kias yang dipakai oleh penulis bacaan.

4. Kompetensi Evaluasi

Tahap keempat tagihan kompetensi membaca berdasarkan taksonomi Barret adalah kompetensi mengevaluasi.

Kompetensi evaluasi menurut Barret adalah kompetensi yang harus dimiliki oleh pembaca yang fokusnya adalah mengarahkan pembaca agar mampu membuat atau melakukan penilaian atau memberikan pendapat tentang isi bacaan dengan membuat perbandingan antar ide-ide, membuat perbandingan tentang informasi yang terdapat dalam bacaan dan dengan menggunakan pengalaman, pengetahuan, kriteria, dan nilai-nilai yang diketahui dan dimiliki pembaca dengan merujuk merujuk sumber-sumber lain yang ada relevansinya dengan . Fokus utama kompetensi ini adalah agar pembaca untuk pembaca melakukan kegiatan-kegiatan seperti berikut.

- a. *Judgements of Reality or Fantasy*, mempertanyakan apakah kejadian atau tindakan yang dipaparkan penulis di dalam bacaan dapat benar-benar terjadi dengan melakukan penilaian (*judgement*) menurut pengetahuan dan pengalaman anak-anak kita.
- b. *Judgements of Fact or Opinion*, mempertanyakan apakah penulis memaparkan cukup bukti pendukung atau mempermainkan pemikiran anak-anak, atau memaparkan hal-hal yang janggal atau tidak rasional).
- c. *Judgements of Adequacy and Validity* mempertanyakan apakah informasi yang disajikan valid, atautkah meniru sumber lain.
- d. *Judgements of appropriateness*, mempertanyakan bagian mana dari bacaan yang menunjukkan dengan lebih baik tentang pelakukarakter, sifat-sifat, kejadian, waktu, atau tempat.

- e. *Judgements of Worth, Desirability, and Acceptability* berkaitan dengan kompetensi mempertanyakan apakah perilaku atau tindakan pelaku benar atau salah berdasarkan nilai-nilai universal yang berlaku, atau apakah tindakan atau perilaku pelaku dalam teks yang dibaca baik atau buruk, atau apakah kejadian-kejadian yang diuraikan oleh penulis dalam teks dapat dimaklumi atau patut disesali berdasarkan nilai-nilai kemaunisaan, nilai agama, atau nilai universal lainnya, atau juga apakah tindakan-tindakan yang dipaparkan atau dilakukan oleh pelaku yang diuraikan penulis berada pada nilai benar atau salah baik atau buruk.

5. Kompetensi Apresiasi

Kompetensi kelima yang diukur dengan taksonomi Barret adalah kompetensin apresiasi. Tujuan utama kompetensi ini adalah mengarahkan pembaca agar memiliki kompetensi mengapresiasi terhadap maksud penulis dalam bacaan yang berkaitan dengan nilai-nilai yang berkaitan dengan emosi karakter tokoh yang diceritakan dalam teks yang dibaca. Selain itu, kompetensi ini juga mengharapkan pembaca memiliki sikap sensitif terhadap estetika dan memberikan reaksi terhadap nilai-nilai bacaan. Kompetensi lain yang juga ingin ditagihkan dalam kompetensi ini adalah munculnya kompetensi memahami elemen psikologis dan artistik yang diungkapkan oleh penulis dalam teks yang dibaca. Kompetensi pembaca yang diharapkan adalah munculnya kompetensi apresiasi yang dikaitkan dengan pengetahuan dan respon emosional terhadap teknik pengungkapan bacaan, bentuk,

gaya, dan struktur pengungkapan teks yang dibaca. Kompetensi ini berkaitan dengan hal-hal seperti berikut.

- a. *Emotional Response to the Content* berkaitan dengan kompetensi mengungkapkan perasaan dan pendapat tentang bacaan yang berkaitan dengan ketertarikan terhadap isi teks yang dibaca atau berkaitan dengan interes terhadap, rasa atau emosi kegembiraan, kelesuan, ketakutan, kebencian, keheranan, kegelisahan, keprihatinan, yang berhubungan dengan dampak emosional dari teks yang dibaca.
- b. *Identification with Characters or Incidents* merupakan kompetensi mengungkapkan ekspresi yang berkaitan dengan kemampuan sensitivitas, simpati dan empati terhadap kejadian, pelaku dan karakter pelaku, serta faktor-faktor yang ikut serta dikonstruksi oleh penulis yang ditunjukkan oleh penulis di dalam bacaan baik secara tersurat maupun secara tersirat.
- c. *Reactions to the Author's Use of Language* berkaitan dengan kompetensi merespon kompetensi bahasa dan kompetensi kebahasaan yang digunakan oleh penulis bacaan yang berkaitan dengan makna kaimat, frasa, maupun makna kata secara semantik yang berkaitan dengan diksi yang digunakan penulis, istilah, nama, makna konotasi, dan makna denotasi yang digunakan oleh penulis dalam teks.
- d. *Imagery* merupakan kompetensi menyatakan perasaan yang berhubungan dengan unsur psikologi maupun kemampuan artistik dari penulis teks yang di baca yang oleh penulis digunakan untuk menggambarkan suasana, situasi,

atau barang-barang dengan kata-kata yang dapat diekspresikan dengan indra seperti yang dirasakan, didengar, dibau, dan dilihat tanpa secara langsung melihat dan mengalami.

D. Beberapa Penelitian Pendekatan Pembelajaran Membaca

Beberapa kajian tentang pendekatan pembelajaran membaca, dan evaluasi membaca, di berbagai jenjang pendidikan baik di luar negeri maupun di Indonesia memiliki makna yang strategis bagi pengembangan pemahaman ilmu dan teknologi. Penelitian yang telah dilakukan terkait dengan fokus penelitian ini adalah penelitian yang dilakukan oleh Paszyk & Barbara (2010) berjudul "*Integrating Reading and Writing into the Context of CLIL Classroom: Some Practical Solutions*" dalam *International CLIL Research Journal*. Paszyk & Barbara (2010) mengatakan bahwa integrasi membaca dan menulis dalam konteks CLIL sangat bermanfaat untuk belajar faktor bahasa dan faktor isi (konteks) bacaan. Tujuan utama penelitian yang dilakukan oleh Paszyk & Barbara (2010) adalah menumbuhkan keterampilan membaca dan menulis, tujuan kedua adalah melihat faktor bahasa terkait dengan penguasaan unsur kebahasaan dan pengembangan kosa kata, serta tujuan ketiga terkait dengan pemahaman isi bacaan berkontribusi terhadap kemampuan menulis.

Pengembangan kemampuan menulis dalam penelitian tersebut terjadi setelah peserta didik membaca dua teks yang sama, bersamaan dengan kegiatan membaca peserta didik melakukan kegiatan (1) membandingkan dan membedakan

dua ide; (2) menjelaskan persamaan antaride; (3) menjelaskan perbedaan antaride; (4) memahami teks dengan memahami struktur teks; (5) mengolah informasi; dan (6) membangun teks baru berdasarkan ide-ide yang ditemukan dalam teks yang telah dibaca.

Penelitian lain yang ada kaitannya dengan penelitian disertasi ini adalah penelitian dilakukan oleh Heather (2008) yang berjudul "*The Reading-Writing Connection: An Investigasi of the Relationship Between Reading Ability and Writing Quality Across Multiple Grades and Three Writing Discourse Modes*". Heather (2008) melakukan menginvestigasi hubungan antara membaca dan menulis wacana dalam berbagai model. Hasil penelitian tersebut adalah bahwa membaca dan menulis memiliki korelasi. Korelasi yang dimaksud adalah antara kondisi psikologis/mental penulis pengetahuan isomorfik, dengan kompetensi membaca hasilnya berbeda-beda jika ditinjau dari usia dan kelas responden.

Kajian lain tentang relasi fungsional membaca dan menulis dapat diketahui dari penelitian yang berjudul "*Writing to Read A Report from Carnegie Cooperation of New York Evidence for How Writing Can Improve Reading*" yang dilakukan oleh Graham & Hebert (2010). Diuraikan Graham & Hebert (2010:4) bahwa menulis memiliki potensi teoretis untuk meningkatkan membaca dalam tiga cara yakni: (1) membaca dan menulis keduanya diaktualisasikan sebagai aktivitas fungsional yang dapat dikombinasikan untuk mencapai tujuan tertentu, seperti belajar ide-ide baru yang disajikan dalam teks, karena membaca adalah sarana untuk merekam

informasi lewat proses berpikir, sehingga pembaca dapat pula menghubungkan, menganalisis, dan memanipulasi ide-ide kunci dari teks; (2) membaca dan menulis adalah aktivitas yang saling berkaitan, menulis (tulisan) menyediakan pengetahuan yang akan dibaca, sedangkan membaca merupakan proses kognitif untuk memahami makna dalam tulisan; dan (3) membaca dan menulis adalah kegiatan komunikasi, oleh sebab itu penulis yang menyediakan informasi lewat teks harus memahami wawasan tentang kemampuan membaca sehingga ketika menyediakan teks harus sesuai dengan pembaca sasaran, dalam arti penulis yang baik akan menyediakan tulisan yang memiliki keterbacaan sesuai dengan tingkatan kognitif pembaca.

Selain penelitian yang mengintegrasikan pendekatan CLIL dalam membaca dan menulis seperti yang diuraikan di atas, penelitian lain yang juga membahas tentang relasi membaca dan menulis salah satunya adalah penelitian yang dilakukan oleh Alfassi (dalam Soleimani 2013). Alfassi menemukan bahwa pembaca yang baik mampu memahami makna teks, kritis mengevaluasi pesan, ingat akan isi teks yang dibaca, dan menerapkan pengetahuan yang baru ditemukan untuk keperluan interpretasi.

Dijelaskan juga oleh Alfassi karena membaca merupakan proses kognitif yang kompleks, maka dalam proses pembelajaran guru harus melatih siswa untuk membaca. Relasi fungsional membaca-menulis, dan sebaliknya akan menjadi modal untuk memahami informasi dalam teks sehingga relasi keduanya dapat dijelaskan melalui teori kognitif yang

mengatakan bahwa membaca adalah proses memahami informasi lewat proses mental yang tidak dapat diamati.

Pembaca dan penulis dideskripsikan sebagai pembelajar yang aktif dan memanfaatkan kemampuan bernalar logis untuk memahami makna teks yang dibaca, penganut teori ini mengatakan juga bahwa proses kognitiflah yang menyebabkan pembaca memahami teks yang dibaca. Musfiroh dan Listiani (2013) melakukan penelitian pengembangan kompetensi literasi membaca yang berjudul Konstruk Kompetensi Literasi Berbasis Konteks Indonesia. Tujuan penelitian Musfiroh & Listiani (2013) adalah menyusun konstruk literasi khusus anak Indonesia. Produk yang dihasilkannya adalah konstruk kompetensi literasi membaca khusus untuk anak-anak Indonesia di sekolah dasar. Temuan penelitian tersebut adalah tersedianya alat ukur konstruksi literasi membaca bagi siswa sekolah dasar yang sesuai dengan indikator penilaian yang dikemukakan oleh PIRL.

Penelitian eksperimen tentang implementasi strategi dalam pembelajaran membaca dilakukan oleh Mehrpour, *et.all* (2012). Mehrpour, *et.all* (2012) mengeksperimenkan strategi instruksi membaca dan strategi pembelajaran tradisional. Di dalam penelitiannya Mehrpour, *et.all* menemukan bahwa strategi instruksi membaca dapat membantu pelajar untuk meningkatkan kemampuan memahami isi bacaan secara signifikan. Penelitian ini dilakukan terhadap pelajar perempuan jurusan IPA dengan jumlah sampel 90 orang. Sampelnya adalah siswa yang belum mengikuti kuliah diperguruan tinggi.

Penelitian tentang pengembangan perangkat pembelajaran dengan genre dilakukan oleh Syamsi (2012). Pengembangan perangkat pembelajaran oleh Syamsi dengan genre menekankan pada faktor proses menulis, yang di dalamnya terdapat kegiatan membaca, dan model yang dihasilkannya efektif digunakan untuk pembelajaran.

Demikian halnya dengan penelitian tentang pengembangan instrumen membaca dilakukan oleh Listiani (2012) khusus untuk jenjang pendidikan SMP. Penelitian yang dilakukan oleh Listiani berawal dari belum adanya model *asesmen* membaca komprehensi yang dapat digunakan oleh guru untuk menilai kompetensi membaca pemahaman. Sementara penelitian yang mengembangkan bahan ajar membaca berbasis responsif dilakukan Prayitni (2011). Hasil pengembangan Prayitni adalah materi pembelajaran membaca kritis yang interaktif dengan bantuan media komputer dan tujuannya menyediakan bahan ajar membaca kritis untuk mahasiswa di Universitas Negeri Malang.

Delaney (2008) dalam penelitiannya juga menemukan hasil yang sama, relasi fungsional antara membaca dan menulis menunjukkan, bahwa kemampuan membaca yang lemah menghasilkan tulisan yang kurang baik, sebaliknya kemampuan membaca yang baik menghasilkan tulisan yang baik. Pembaca yang baik, akan menggunakan informasi yang diperolehnya dari aktivitas membaca untuk menulis, sebaliknya penulis yang tulisannya tidak berkualitas memiliki kemampuan membaca yang tidak baik.

Ada dua data yang dianalisis Delaney untuk melihat konstruksi pikiran dalam tulisan yang diawali oleh kegiatan membaca. Data tersebut terkait dengan (1) tugas menulis ringkasan hasil bacaan; dan (2) respon terhadap esai yang dibaca dan ditulis ulang. Hasil penelitian Delaney (2008) dan Heatler (2008) saling menguatkan, yaitu bahwa membaca fungsional untuk menulis, demikian sebaliknya. Penelitian Zuchdi (2006) tentang "Peningkatan Kemampuan Memahami Bacaan dan Kemandirian dengan Teknik Rencana Prabaca pada Mahasiswa" menunjukkan hasil ada perbedaan skor rerata membaca dan kemandirian pada mahasiswa dengan rician rerata skor pra tindakan 6.472 menjadi 8,111 untuk pemahaman bacaan, sedangkan untuk kemandirian rerata skor pra tindakan 85,611 menjadi 91,444.

Penelitian yang berkaitan dengan implementasi pendekatan pembelajaran membaca dilakukan Syamsi (2005). Hasil penelitian Syamsi (2005) tentang implementasi dalam pembelajaran membaca adalah bahwa penggunaan dalam pembelajaran membaca di SMP dapat meningkatkan kemampuan memahami bacaan, demikian halnya dengan penelitian Suhardi & Zamzani (2005) yang mencari pengaruh proses kognitif dalam membaca berupa pemanfaatan skemata untuk meningkatkan kemampuan membaca menunjukkan hasil bahwa skemata berpengaruh terhadap kompetensi membaca.

Penelitian lain, yang juga ada relevansinya dengan penelitian ini adalah penelitian yang berkaitan dengan proses kognitif yang terjadi ketika kegiatan membaca atau kegiatan membaca yang melibatkan kegiatan metakognisi dilakukan Al-

Tamimi (2006) terhadap anak 60 pelajar laki-laki setingkat SMP di Yaman. Al-Tamimi (2006) menerapkan strategi metakognisi dalam pembelajaran menyimpulkan hasil penelitiannya bahwa metakognisi bermanfaat untuk meningkatkan pemahaman terhadap bacaan. Kesimpulan lain dari penelitian tersebut adalah guru merasakan manfaat penggunaan strategi metakognisi dalam pelaksanaan pembelajaran membaca bahasa Inggris.

Penelitian tentang metakognisi dan membaca juga dilakukan Iwai (2011) dengan judul "*The Effects of Metacognitive Reading Strategies: Pedagogical Implementastions for EFL/ESL Theacher*". Dijelaskan oleh Iwai (2011) bahwa penggunaan metakognisi dalam pembelajaran membantu siswa mandiri dalam belajar. Selain penelitian tersebut di atas penelitian tentang metakognisi yang dilakukan oleh Thohari (2000) tentang Peningkatan Kemampuan *Problem Solving* Melalui Peningkatan Kemampuan Metakognisi. Salah satu hasil kesimpulan penelitian Thohari adalah kemampuan metakognisi menyediakan cara mengendalikan berpikir yang pada akhirnya akan menghasilkan kemampuan dalam berpikir kritis.

E. Pendekatan *Content and Language Integrated Learning* (CLIL)

1. Definisi Konsep Pendekatan *Content and Language Integrated Learning* (CLIL)

Content and Language Integrated Learning (CLIL) merupakan salah satu pendekatan pembelajaran yang memadu-

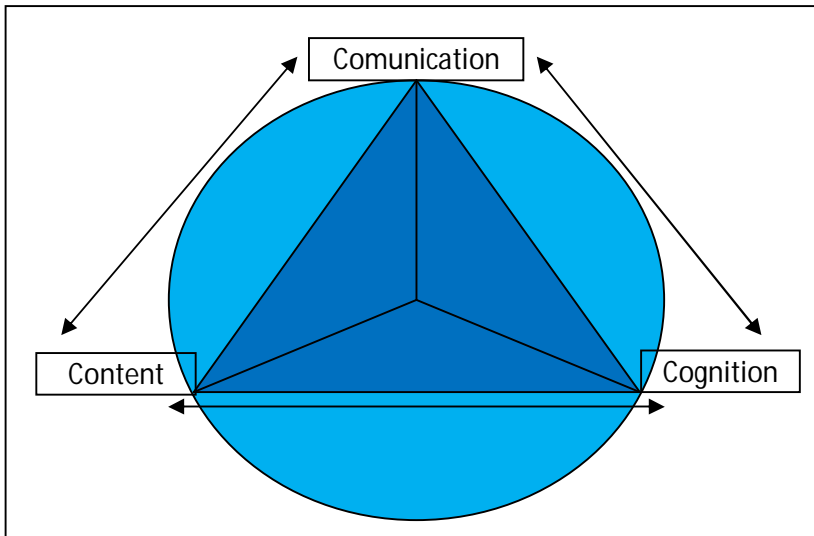
kan pendekatan bahasa dan pemahaman terhadap isi teks, asumsi yang terdapat dalam pendekatan CLIL adalah bahwa bahasa bukan hanya ilmu yang dapat dipelajari, melainkan juga sebagai sarana transformasi ilmu. Oleh sebab itu, bahasa juga dikatakan sebagai alat yang sangat penting untuk membangun pengetahuan. Pendekatan CLIL memanfaatkan bahasa sebagai disiplin ilmu yang dipelajari juga memanfaatkan bahasa sebagai sarana pembangun ilmu, sekaligus sebagai sarana transformasi ilmu.

Menurut Marsh (2010), *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) merupakan suatu pendekatan pembelajaran yang berpusat pada materi (*content*) sekaligus bahasa (*language*) pengantar yang digunakan dalam pembelajaran. Ditekankan oleh Marsh (2010) pendekatan CLIL adalah merupakan pendekatan pembelajaran yang berpusat pada dua hal, yaitu (1) bahasa yang digunakan sebagai sarana untuk belajar ilmu; dan (2) bahasa sebagai materi pembelajaran. Oleh sebab itu, pendekatan CLIL sangat tepat digunakan sebagai pendekatan pembelajaran di sekolah bilingual, yang menggunakan bahasa pertama yang dikuasai pembelajar dalam proses pembelajaran di sekolah, juga bahasa asing lainnya.

Pada konteks penelitian ini pembelajaran Bahasa Indonesia dipersepsikan sebagai pembelajaran bahasa kedua, sebagai mana makna bahasa kedua adalah "bahasa yang dikuasai pembelajar bahasa bersamaan dengan bahasa pertama sebagai ciri sosial budaya pembelajar bahasa". Sementara bahasa pertama dalam konteks penelitian ini adalah

bahasa daerah yang juga digunakan oleh pembelajar bahasa saat berkomunikasi dan atau ketika belajar.

Pendekatan tematik integral dalam Kurikulum 2013 merupakan wujud dari penerapan *Content Language Integrated Learning* (CLIL). Fokus pendekatan *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) adalah terintegrasinya unsur 4C dalam desain pembelajaran seperti dalam Gambar 2 berikut.



Gambar 2. Hubungan 4C dalam Pendekatan CLIL

Menurut Coyle (2005), pendekatan CLIL adalah suatu pendekatan pembelajaran yang mengintegrasikan beberapa aspek pembelajaran bahasa yang dikenal dengan 4C. Diuraikan oleh Coyle (2005) bahwa yang dimaksud 4C dalam penerapan CLIL, yaitu *content, communication, cognition, culture*

(*community/citizenship*). Dengan kata lain, desain bahan ajar dan atau pembelajaran yang dilakukan dengan *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) adalah pembelajaran empat-fokus. Makna empat-fokus dalam penelitian ini adalah (1) pembelajaran yang berorientasi kepada pemahaman konten atau isi; (2) pembelajaran yang berorientasi pada penguasaan faktor bahasa, dan penggunaan bahasa; (3) kemampuan komunikasi; dan (4) pemahaman akan budaya atau kearifan lokal.

Eksperimen konsep CLIL dalam pembelajaran membaca pemahaman diharapkan agar: (1) mahasiswa mampu menguasai konten subjek tertentu yang terdapat dalam teks yang diajarkan; (2) sekaligus menguasai faktor kebahasaan; dan (3) serta mampu menggunakan bahasa sebagai alat komunikasi, baik berbicara maupun menulis, dan membaca secara bersamaan. Adopsi konsep CLIL dalam penelitian ini juga didasari oleh kelebihan pendekatan CLIL, yaitu: (1) mengembangkan kepercayaan diri siswa; (2) meningkatkan keterampilan-keterampilan berkomunikasi siswa; (3) mendorong pemahaman antarkebudayaan dan nilai-nilai kemanusiaan siswa; (4) meningkatkan kepekaan siswa terhadap perbendaharaan kata; dan (5) meningkatkan kecakapan bahasa siswa yang meliputi mendengarkan, berbicara, membaca dan menulis.

Secara konseptual pendekatan *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) adalah pendekatan yang mengintegrasikan empat hal, yakni: (1) komunikasi; (2) konteks; (3) konten (isi); dan (4) kognisi dalam proses pembelajaran. Dari

empat komponen yang diintegrasikan dapat diasumsikan bahwa komponen-komponen yang diintegrasikan tersebut berkontribusi terhadap penguasaan/pemahaman isi bacaan. Dari empat komponen yang diintegrasikan tersebut komponen utama yang diasumsikan memberi kontribusi terhadap penguasaan isi bacaan adalah komponen konten atau isi materi yang dibaca. Dari uraian di atas tampak bahwa pendekatan CLIL merupakan suatu pendekatan yang mengintegrasikan empat komponen pembelajaran dan dapat dijadikan petunjuk untuk melakukan desain bahan ajar, khususnya bahan ajar mata pelajaran Bahasa Indonesia. Berdasarkan definisi konseptual tersebut, di bawah ini diuraikan konstruk teori yang dijadikan acuan seperti dalam uraian berikut.

Membaca bukan hanya memahami rangkaian huruf yang disajikan penulis dalam kalimat yang ditulis, melainkan suatu proses pemahaman terhadap seluruh makna yang dikemukakan penulis. Sebagai sebuah kegiatan pemahaman terhadap teks, kegiatan membaca merupakan bagian dari proses berpikir atau proses bernalar. Sebagai sebuah proses berpikir atau bernalar, kompetensi membaca yang baik tidak dimiliki dengan tiba-tiba. Perlu upaya sadar dan terstruktur serta kontinyu untuk meningkatkan kompetensi bernalar dalam memahami teks yang dibaca. Sebagai sebuah kompetensi, kemampuan bernalar logis dalam upaya pemahaman bacaan harus ditumbuhkembangkan.

2. Pendekatan Proses Membaca

Salah satu upaya untuk meningkatkan kompetensi bernalar logis dalam upaya memahami teks bacaan adalah dengan memahami berbagai langkah kegiatan pemaknaan terhadap teks yang dibaca dengan menggunakan pendekatan pembelajaran membaca yang digunakan dalam penelitian ini adalah Pendekatan Proses membaca yang dikemukakan (Tompkins, 2006:126). Definisi Pendekatan Proses menurut Tompkins (2006) adalah pendekatan yang berorientasi pada proses pembelajaran yang bermuara pada kemampuan melakukan sesuatu. Dijelaskan juga oleh (Tompkins, 2006) seperti (dalam Syamsi, 2005) memiliki 5 tahap pembelajaran yaitu: (1) *stage prereading* (persiapan membaca); (2) *stage reading* (membaca); (3) *stage responding* (merespon); (4) *stage exploring* (mengekploitasi teks); dan (5) *stage applying* (aktualisasi ke dalam aktivitas menulis).

Langkah pembelajaran tahap *prereading* dengan kegiatan: (1) memilih buku/bacaan; (2) menghubungkan buku/bacaan dengan pengalaman pribadi dan pengalaman membaca sebelumnya; (3) memprediksi isi buku/bacaan; dan (4) mengadakan tinjauan pendahuluan terhadap buku/bacaan. Tujuan utama tahap ini adalah untuk mengaitkan antara pengetahuan sebelumnya dengan teks yang akan dibaca

Pada tahap *reading*, siswa membaca buku atau teks secara keseluruhan. Guru dapat mengarahkan peserta didik untuk melakukan kegiatan membaca dengan lima macam model membaca. Kelima kegiatan membaca yang dimaksud adalah (1) membaca nyaring (*reading aloud*); (2) membaca

bersama (*shared reading*); (3) membaca berpasangan (*buddy reading*); (4) membaca terbimbing (*guided reading*); dan (5) membaca bebas (*independent reading*). Guru dapat menerapkan kelima model membaca ini dengan mempertimbangkan keuntungan dan kekurangan model membaca tersebut.

Pada tahap *merespon*, siswa memberi respon terhadap kegiatan membaca mereka dan terus berusaha memahami isi. Ada dua langkah yang dapat dilakukan siswa untuk tahap ini Tompkins (2006), yakni (1) memberi tanggapan dalam bentuk menulis pada format hasil membaca; dan (2) berpartisipasi dalam diskusi klasikal. Kedua langkah ini dapat diterapkan sesuai dengan situasi dan kebutuhan di kelas. Setelah tahap merespon, para siswa kembali memperhatikan buku/bacaan untuk menggali isi teks lebih dalam lagi.

Tahap *exploring* yakni tahap menggali isi teks. Pada tahap ini siswa melakukan langkah-langkah: (1) membaca ulang buku/bacaan; (2) menemukan gaya bahasa khusus penulis (*the author's craft*); (3) mempelajari kosakata baru; (4) mengidentifikasi ide bacaan; dan (5) berpartisipasi dalam pengajaran singkat yang dilakukan guru.

Tahap terakhir adalah *stage applying*, yaitu memperluas interpretasi yang dapat dilakukan dengan kegiatan-kegiatan: (1) mereproduksi teks dengan bahasa sendiri; (2) bermain peran sesuai dengan isi teks; dan (3) mempresentasikan isi teks dengan program *powerpoint*.

F. Hubungan Membaca dengan Skemata

1. Skemata dalam Proses Kognitif Manusia

Skemata berawal dari teori skema, yang menggambarkan proses pembelajar membandingkan latar belakang pengetahuan yang dimiliki dengan informasi yang baru. Salah satu teori skemata yang mempengaruhi teori pembelajaran adalah teori yang dikemukakan oleh Piaget (dalam Ruddell 2005:27). Piaget mendefinisikan skemata sebagai sebuah struktur kognitif intelektual individu yang berupa representasi persepsi, ide, dan aksi yang diasosiasikan, dan merupakan dasar pemikiran yang digunakan untuk beradaptasi dengan lingkungan dan mengaturnya menjadi sebuah modal untuk memahami pengetahuan baru, termasuk memahami pengetahuan baru yang disajikan penulis dalam teks yang dibaca.

Bartlett seperti dikutip oleh Li, dkk. (2006) dalam artikelnya yang berjudul *Analysis of Schema Theory and its Influence on Reading* mendefinisikan skemata sebagai *"an active organization of past reactions of past experiences, which must always be supposed to be operation in any well-adapted organic response"*. Pengertian ini mengacu pada pemanfaatan dan pengaturan pengetahuan masa lalu yang selalu digunakan untuk merespon pengetahuan baru. Respon yang dimaksud adalah upaya untuk memahami pengetahuan baru, yang baru dilihat, baru diketahui atau yang baru dibaca. Pengertian yang hampir sama dikemukakan oleh Rumelhart (1980) yang mendefinisikan skemata sebagai cara kerja unit-unit pengetahuan lama yang dimiliki seseorang dan digunakan untuk memahami pengetahuan baru. Dipertegas oleh Rumelhart (1980) seperti

dikutip dari Meurer (2000:168) bahwa skemata adalah pengalaman dan pengetahuan yang terorganisir dalam pikiran dengan variabel-variabelnya (subkomponen) untuk memahami hal yang sama dengan pengetahuan yang baru dibaca atau diketahui.

Sementara Widdowson (1983) mendefinisikan skemata adalah *cognitive constructs which allow for the organization of information in a long-term memory*. Hal yang sama dikemukakan oleh Anderson (dalam Winograd, 1979), skemata adalah *structure"containing slots, or place holders, for each of the component pieces of information subsumed under the more general idea, or structure*. Pengertian-pengertian tersebut di atas dapat dipahami sebagai sebuah proses pemahaman terhadap pengetahuan baru dengan memanfaatkan struktur atau konstruksi kognitif yang memungkinkan seseorang melakukan pengorganisasi informasi dalam memori jangka panjang. Banyak faktor yang mempengaruhi konstruksi kognitif seseorang, salah satu faktor adalah aktivitas membaca.

Lewat kegiatan membaca seseorang akan memperoleh banyak informasi. Informasi-informasi tersebut akan disimpan dalam memori yang sewaktu-waktu dapat digunakan untuk mempermudah memahami informasi lain yang berhubungan dengan informasi baru yang dibaca. Hal ini menunjukkan bahwa kegiatan membaca dan skemata memiliki hubungan timbal balik atau bahwa membaca dan skemata merupakan dua hal yang saling berkaitan erat karena untuk dapat memahami informasi dengan baik, pembaca perlu menggunakan skemata (konstruk kognitif) yang dimiliki yang terkait dengan

teks yang dibaca. Skemata dapat juga berfungsi sebagai modal utama pemaknaan isi teks, sehingga skemata diasumsikan memiliki kontribusi atau pengaruh terhadap kompetensi membaca.

Berkaitan dengan skemata yang dikemukakan oleh Piaget (dalam Hergenhahn & Olson, 2002:313) di atas mengisyaratkan bahwa dalam skemata terdapat faktor pendukung yang saling mengisi dan berproses. Kedua faktor tersebut adalah proses asimilasi dan proses akomodasi. Proses asimilasi adalah proses penyerapan konsep baru ke dalam struktur kognitif yang telah ada. Pada proses asimilasi seseorang menggunakan struktur atau kemampuan yang ada untuk menanggapi masalah yang datang dari lingkungannya. Proses akomodasi adalah proses pembentukan skemata baru atau memodifikasi struktur kognitif yang telah ada supaya konsep-konsep baru dapat diserap.

Skemata yang dimiliki seseorang baik melalui proses asimilasi maupun proses akomodasi dapat dimanfaatkan untuk memahamai teks sebelum peristiwa membaca dilakukan dengan cara memberikan analogi-analogi membuat perbandingan, menggunakan contoh-contoh, memanfaatkan gambar-gambar visual yang erat kaitannya dengan bacaan yang akan dibaca siswa (Indrawati, 1996).

Asumsi dasar relevansi teori skema dengan aktivitas membaca adalah bahwa "pemahaman" terhadap teks yang dibaca tidak hanya karena pembaca memahami apa yang disampaikan oleh penulis secara tersurat, melainkan juga pemahaman yang tersirat yang dipengaruhi oleh pengetahuan

lain atau pengetahuan awal yang dimiliki pembaca terkait isi teks yang dibaca. Dengan kata lain, dapat dikatakan bahwa pemahaman terhadap teks tidaklah sepenuhnya karena pembaca memahami secara tekstual apa yang tertuang dalam teks bacaan, melainkan juga karena pembaca memiliki pengetahuan awal tentang apa yang dibaca. Teks yang dibaca hanya memberikan petunjuk kepada pembaca untuk menyusun pengertian/pemahaman berdasarkan pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya. Dengan bantuan skema yang ada, seseorang akan berupaya memahami teks yang dibacanya.

2. Peran Skemata dalam Membaca dan Pemanfaatan Skemata dalam Pembelajaran

Pembahasan mengenai skemata bermula dari pembahasan cara kerja unsur psikologi manusia dalam pembelajaran yang memunculkan berbagai bahasan tentang skemata. Mengacu pada pengertian skemata yang dikemukakan para pakar di atas, dapat ditarik kesimpulan bahwa skemata memiliki peran yang penting untuk memahami teks yang dibaca. Hal ini sejalan dengan apa yang diungkapkan oleh Klein (dalam Pelenkahu 2006:90). Klein menyatakan pentingnya skemata dalam membaca seperti berikut:

“The concept of schema is important in reading because the schemata the reader brings to a specific piece of text determine in large measure the meaning that will be derived from the reading. The meaning of the text structure, interact with the readers schemata to generate a new unique meaning of the text.”

Skemata yang dikemukakan oleh Piaget dalam (Hergenhahn & Olson, 2002:313) di atas mengisyaratkan adanya faktor pendukung yang saling mengisi dan berproses. Kedua faktor tersebut adalah proses asimilasi dan proses akomodasi. Proses asimilasi adalah proses penyerapan konsep baru ke dalam struktur kognitif yang telah ada. Pada proses asimilasi seseorang menggunakan struktur atau kemampuan yang ada untuk menanggapi masalah yang datang dari lingkungannya. Proses akomodasi adalah proses pembentukan skemata baru atau memodifikasi struktur kognitif yang telah ada supaya konsep-konsep baru dapat diserap. Skemata yang dimiliki seseorang baik melalui proses asimilasi maupun proses akomodasi dapat dimanfaatkan untuk memahami teks sebelum peristiwa membaca dilakukan dengan cara memberikan analogi-analogi membuat perbandingan, menggunakan contoh-contoh, memanfaatkan gambar-gambar visual yang erat kaitannya dengan bacaan yang akan dibaca siswa (Indrawati, 1996).

Ada beberapa cara yang dapat dilakukan untuk menggunakan skemata dalam pembelajaran. Pemanfaatan skemata untuk meningkatkan pemahaman terhadap teks dapat dilakukan dengan membuat analogi-analogi, membuat perbandingan serta menggunakan contoh, serta memanfaatkan gambar-gambar visual yang erat kaitannya dengan bacaan yang dapat dilakukan pada kegiatan prabaca, saat baca, dan pascabaca. Pemanfaatan skemata pada saat prabaca dilakukan untuk pembentukan pengetahuan awal, pengaktifan pengetahuan awal, dan pemfokusan perhatian siswa pada saat membaca.

Kegiatan pada saat membaca dimaksudkan untuk mengarahkan interaksi perhatian siswa dengan teks yang dibaca, sedangkan kegiatan pasca membaca dimaksudkan untuk memberikan pengulangan, balikan, dan rangsangan kognitif. Pengaktifan pengetahuan awal pembaca terkait dengan isi teks dapat dilakukan dengan memusatkan perhatian, menggunakan kosakata kunci, serta pengaktifan pengetahuan awal yang dimiliki siswa sebagaimana dijelaskan Miller dan Perkins (dalam Pratiwi, 2001). Pengaktifan pengetahuan awal dapat dilakukan misalnya dengan memberikan gambaran umum isi bacaan sebelum membaca atau memberikan analoginya. Semua tahapan penggunaan skemata yang diuraikan di atas bertujuan untuk memahami ringkasan atau gambaran isi teks yang akan dibaca berupa pengenalan ide utama yang dikemukakan penulis, peristiwa-peristiwa utama yang terdapat dalam teks sehingga memudahkan pemahaman isi teks yang dibaca.

Keterkaitan membaca dengan skemata terletak pada proses kognitif dalam pemaknaan konsep yang terdapat dalam teks dengan memanfaatkan pengetahuan atau latar belakang pengetahuan tentang teks yang dibaca, baik berupa pengetahuan kebahasaan, kosakata, frase maupun unsur bahasa lainnya termasuk tanda baca. Harjasujana (1997:23) menjelaskan bahwa skemata dalam membaca berhubungan dengan pengetahuan tentang bahasa dan organisasi karangan. Tentu saja pernyataan Harjasujana tersebut tetap melibatkan proses asimilasi dan akomodasi. Dengan demikian, skemata dalam membaca adalah proses komunikasi interaktif yang

melibatkan latar belakang pengetahuan tentang bahasa, kosakata, maupun organisasi gagasan, struktur teks yang dipengaruhi oleh proses asimilasi dan proses akomodasi guna memahami teks yang dibaca.

Skemata diasumsikan akan membantu pembaca memahami teks yang akan dibaca. Oleh sebab itu, dapat dikatakan bahwa skemata dan membaca merupakan dua hal yang saling berkaitan. Keterkaitan antara skemata dan membaca terletak pada upaya pemahaman terhadap informasi yang terdapat dalam teks yang dibaca melalui sebuah proses interaksi kognitif dalam diri pembaca.

Proses kognitif tersebut diperlukan untuk memahami informasi yang dibaca dengan memanfaatkan pengetahuan lama atau pengetahuan lain yang pernah ada terkait isi teks. Oleh sebab itu, kompetensi membaca setiap orang akan berbeda beda sesuai dengan skemata yang dimilikinya. Hal ini terjadi karena pembaca akan memanfaatkan skemata yang dimilikinya untuk melakukan asosiasi tentang "sesuatu" yang dibaca dengan membayangkan kembali makna dari yang dibaca sesuai dengan kata, frasa, atau kalimat yang dibaca. Dapat juga dikatakan bahwa pembaca akan memahami isi teks yang dibaca jika informasi baru yang terdapat dalam teks cocok atau ada relevansinya dengan skemata yang dimilikinya.

3. Jenis Skemata

Rumelhart dalam tulisannya yang berjudul *Scemata Theory* (1983) membagi skemata dalam lima jenis, yakni skemata idiologi, skemata sosial, skemata lingusitik, skemata

isi, dan skemata formal. Mencermati penggolongan jenis skemata antara Carrell dan Eisterhold dan Rumelhart dilakukan berdasarkan pada apa yang diketahui oleh seseorang dan fungsi skemata dalam proses pemahaman informasi. Dua jenis skemata yakni, skemata idiologi dan skemata sosial tidak termasuk dalam cakupan pembahasan pembelajaran ilmu bahasa, khususnya pembahasan yang berkaitan dengan proses pemahaman isi bacaan. Tiga jenis lainnya yakni skemata formal, skemata isi, dan skemata linguistik ada kaitannya dengan pembelajaran bahasa, terutama dalam kaitannya dengan membaca.

Skemata idiologi adalah struktur pengetahuan yang dimiliki seseorang terkait dengan pemahamannya tentang idiologi atau faham tentang suatu nilai yang terdapat dan berkembang dalam masyarakat. Skemata sosial adalah pengetahuan awal manusia terkait dengan struktur sosial kemasyarakatan yang dapat membantu manusia memahami kehidupan sosial kemasyarakatan (Rumelhart, 1980). Skemata formal adalah kepemilikan pengetahuan seseorang terkait dengan struktur tatanan teks baik berupa struktur retorik teks, genre teks, maupun sifat umum teks.

Skemata linguistik adalah kepemilikan pengetahuan kebahasaan manusia berupa kosakata, frase, kalimat yang kesemuanya digunakan untuk melakukan *decoding* guna memahami teks yang dibaca. Skemata isi atau skemata konten mengacu pada pengetahuan awal pembaca terkait dengan isi teks yang dibaca. Sebagai sebuah proses berpikir, skemata berfungsi pada saat pembaca mengintegrasikan informasi

baru dan membiarkan informasi baru masuk menjadi bagian dari pengetahuan yang telah ada. Skemata ini mencakup konsep-konsep yang meliputi objek, situasi, urutan peristiwa, tindakan, dan urutan tindakan.

G. Hubungan Membaca dengan Metakognisi

1. Pengertian Metakognisi

Pembahasan tentang metakognisi semakin mendapatkan tempat di berbagai pembicaraan tentang perkembangan psikologi manusia. Beberapa buku yang terkait dengan pembahasan tentang metakognitif telah merambah semua lini ilmu. Mulai dari pembicaraan yang bersifat filosofi seperti yang ditulis oleh Proust berjudul "*The Philosophy of Metacognisi*": *Mental Agency and Self Awareness*" (dalam Hacker, et.all., 2009).

Metakognisi dalam ilmu pendidikan dibahas oleh Graesser, et.all. (2009) dalam buku "*Handbook of Metacognition in Education*" maupun pembahasan oleh Hartman (2002) yang berjudul "*Metacognisi in Learning and Instruction: Theory Research and Practice*", juga metakognisi yang dikaitkan dengan membaca seperti yang dikemukakan oleh Nelson (1992) dengan judul "*Metacognisi Core Readings*". Tulisan-tulisan dalam buku tersebut menunjukkan bahwa pembicaraan tentang metakognisi muncul sebagai sebuah objek kajian dalam perkembangan ilmu yang semakin diminati.

Meski banyak pakar yang membahas tentang metakognisi, Flavell (1977:232) termasuk ahli pertama yang

membicarakan metakognisi sebagai bagian dari aspek belajar dan pembelajaran. Pengertian metakognisi yang dikemukakan oleh Flavell adalah sebagai berikut. "*Metacognition refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes or anything related to them, e.g., the learning-relevant properties of information or data*". Sementara Livingston (1997) mendefinisikan metakognisi sebagai *thinking about thinking* atau berpikir tentang berpikir. Lain halnya dengan pengertian yang dikemukakan oleh Nelson (1992:1) bahwa metakognisi bertumpu pada proses berpikir yang lebih kompleks. Menurut Nelson metakognisi adalah proses berpikir yang terjadi pada dua level dan memiliki relasi. Level yang dimaksud adalah "meta-level" dan "objek-level". Relasi tersebut bersifat dinamis dan saling mendominasi yang disebut kontrol dan monitoring.

Metakognisi yang dikemukakan para pakar hampir seluruhnya bermakna "berpikir tentang pemikiran", atau kesadaran kemampuan berpikir seseorang tentang proses berpikirnya sendiri. Pengertian-pengertian yang dikemukakan para ahli berikut ini menunjukkan bahwa metakognisi merupakan kegiatan berpikir yang dimaksud. Nelson (1992:1) mengemukakan definisi metakognisi bertumpu "*cognition about cognitive phenomena*" yang terjadi pada dua level dan memiliki relasi. Level yang dimaksud adalah "meta-level" dan "objek-level". Relasi tersebut bersifat dinamis dan saling mendominasi yang disebut kontrol dan monitoring. Pengertian lain dikemukakan oleh Timmermans, et. all. (dalam Artanti, 2013) bahwa metakognisi adalah proses sadar dan disengaja

yang dilakukan oleh seseorang terkait kegiatan mentalnya sendiri. Secara singkat Connie (2010) mengatakan bahwa metakognisi adalah seperangkat keterampilan yang memungkinkan peserta didik bagaimana mereka belajar dan mengevaluasi dan menyesuaikan keterampilan agar proses belajarnya efektif dan mencapai hasil yang maksimal.

Metakognisi juga sering disebut sebagai berpikir tentang berpikir. Tapi itu hanya sebuah definisi singkat. Metakognisi adalah sistem pengaturan yang membantu seseorang memahami dan mengendalikan kinerjanya sendiri. Metakognisi memungkinkan orang untuk bertanggung jawab atas pembelajaran yang mereka lakukan sendiri, yang melibatkan kesadaran akan bagaimana mereka belajar, evaluasi kebutuhan belajar mereka, menghasilkan strategi untuk memenuhi kebutuhan ini dan kemudian menerapkan strategi (Hacker, 2009). Metakognisi yang berupa strategi ini selanjutnya akan menjadi suatu keterampilan. Strategi metakognitif seringkali (tapi tidak selalu) dinyatakan oleh individu yang menggunakannya, tetapi dilakukan dalam kegiatan belajar mengajar yang berwujud kegiatan mental berupa strategi bertanya.

Kegiatan mental yang dimaksud bukan hanya kegiatan bertanya pada tataran apa, melainkan sampai pada tataran merefleksi dan menganalisis serta berpikir kritis, seperti pengertian spesifik yang dikemukakan (Khun, Schraw & Moshman, Brow, Jacobs & Paris dalam Gregory, 2002:5) yang menjelaskan bahwa metakognisi adalah kegiatan berpikir yang

didasarkan pada kegiatan yang memiliki aspek *deklarative*, *procedural*, dan *conditional knowledge*.

Dijelaskan oleh Schraw (2002:4) bahwa aspek kegiatan berpikir yang *deklarative*, adalah "*knowledge refers to knowing "about" thing*, sedangkan aspek *procedural*, mengacu pada "*how" to do things*, serta *conditional knowledge* mengacu pada "*the way and the when aspect of metacognition*". Dengan demikian, metakognisi dapat dimaknai sebagai sebuah kegiatan memahami tentang "apa" dan bagaimana memahami ilmu dengan cara tertentu sebagai bagian dari aspek metakognisi.

2. Komponen Matakognisi

Flavell (1997:3) dalam *Metacognition Core Reading* menjelaskan bahwa pemantauan mengenai berbagai macam proses metakognisi dipengaruhi oleh tindakan dan interaksi dari empat fenomena yang dapat diamati. Keempat fenomena tersebut adalah pengetahuan metakognisi, tujuan metekognisi, strategi metakognisi, dan regulasi metakognisi. Uraian mengenai empat fenomena tersebut adalah seperti berikut.

Pengetahuan metakognitif yaitu pengetahuan tentang diri sendiri sebagai pembelajar strategi, keterampilan, dan sumber-sumber belajar yang dibutuhkan untuk mencapai tujuan pada saat belajar. Pengetahuan metakognisi terbagi menjadi dua. (1) Pengetahuan deklaratif dan pengetahuan prosedur, yaitu pengetahuan tentang bagaimana menggunakan apa saja yang telah diketahui seseorang dalam aktivitas belajar untuk mencapai hasil yang maksimal. (2) Pengetahuan

kondisional, yaitu pengetahuan tentang bilamana menggunakan suatu prosedur, keterampilan, atau strategi dan bilamana hal-hal tersebut tidak digunakan, termasuk tentang alasan mengapa suatu prosedur berlangsung dan mengapa suatu prosedur lebih baik dari prosedur-prosedur lainnya.

Tujuan metakognitif berkenaan dengan kemampuan mengembangkan kebiasaan mengelola diri untuk memantau dan meningkatkan kemampuan belajar. Tujuan metakognitif juga bermakna mengembangkan kebiasaan untuk berpikir secara konstruktif untuk mengembangkan potensi diri seperti mengembangkan kebiasaan merefleksikan sesuatu seperti dalam bentuk kebiasaan bertanya, kebiasaan mencari-cari relasi tentang apa yang dipelajari.

Strategi metakognitif adalah kemampuan pembelajar untuk mengidentifikasi gaya belajar yang sesuai untuk diri sendiri dan sesuai dengan kebutuhan, strategi metakognisi juga berkaitan dengan kemampuan memantau dan meningkatkan kemampuan belajar dengan berbagai cara seperti: merangkum, membaca, mendengarkan, diskusi dan belajar kelompok. Siswa dapat membuat keputusan, memecahkan masalah, serta memadukan hubungan-hubungan pengetahuan awal dengan pengetahuan yang baru dipelajari pembelajaran.

Regulasi metakognitif berkaitan dengan kemampuan merencanakan aktivitas belajar dengan memanfaatkan informasi dan manajemen strategi pembelajaran yang digunakan. Regulasi metakognisi terbagi dua, yakni (1) kemampuan mengelola metakognisi yang berkaitan dengan kemampuan

mengelola informasi berkenaan dengan proses belajar yang dilakukan; dan (2) kemampuan memantau proses belajar dan hal lain yang berhubungan dengan proses belajar, kemampuan memantau proses belajar berkenaan dengan memantau dan membetulkan yang salah dalam belajar. Evaluasi adalah kemampuan mengetahui keefektivan strategi belajarnya, apakah ia akan mengubah strategi belajar jika mengetahui hasil belajar yang diperoleh tidak sesuai dengan harapan, menyerah pada keadaan atau mengakhiri kegiatan tersebut.

Jika Flavell (1997:3) membagi fenomena yang mempengaruhi metakognisi manusia ada empat seperti dijelaskan di atas, maka Simon & Brown (dalam Dosoete, Roeyers, & Buysse, 2001:435-436) membagi fenomena metakognisi menjadi dua, yakni pengetahuan dan keterampilan metakognisi. Oleh Simon dan Brown pengetahuan metakognisi dimaknai sebagai pengetahuan dan pemahaman pada proses kognisi yang dibagi dalam tiga pilahan komponen pengetahuan, yakni: (1) pengetahuan deklaras; (2) pengetahuan prosedural; dan (3) pengetahuan kondisional.

Uraian Simon dan Brown tentang tiga jenis pengetahuan tersebut adalah sebagai berikut. Pengetahuan deklaras merupakan pengetahuan tentang sesuatu yang mencakup pengetahuan tentang diri sendiri sebagai pelajar dan tentang faktor-faktor yang mempengaruhi pengetahuan seseorang tentang apa yang dipejarinya. Simon dan Brown memberi penekanan bahwa pengetahuan deklaras dapat digolongkan menjadi pengetahuan tentang fakta-fakta, kemampuan generalisasi, kemampuan personal, dan sikap sikap personal

dalam memahami pengetahuan. Secara rinci pengetahuan tentang fakta dikelompokkan ke dalam himpunan fakta-fakta, generalisasi-generalisasi dapat dirangkai menjadi teori atau konsep, dan kejadian yang dialami oleh pribadi dapat disusun menjadi autobiografi.

Pengetahuan prosedural adalah pengetahuan tentang kesadaran proses berpikir untuk memperoleh tujuan yang diinginkan. Selain itu, pengetahuan prosedural juga dimaknai sebagai pengetahuan yang berkaitan dengan sejumlah cara-cara untuk mencapai tujuan, serta pengetahuan tentang bagaimana terampil bekerja dan bagaimana melakukannya. Pertanda seseorang yang mempunyai pengetahuan prosedural tingkat tinggi adalah bila seseorang menggunakan strategi yang berbeda-beda untuk memecahkan permasalahan yang dihadapi.

Pengetahuan kondisional berkenaan dengan pengetahuan tentang kesadaran akan kondisi yang mempengaruhi pembelajar. Selain itu, Simon dan Brown menjelaskan bahwa pengetahuan kondisional juga berkaitan dengan pengetahuan argumentatif tentang mengapa menggunakan suatu strategi tertentu dan mengapa menggunakan strategi yang lain.

Dijelaskan juga bahwa metakognisi keterampilan adalah keterampilan yang berkaitan dengan kemampuan pengendalian diri individu ketika proses berpikir atau proses belajar berlangsung. Ada empat jenis keterampilan metakognisi yang dikemukakan oleh Simon dan Brown. Keempat keterampilan metakognisi tersebut adalah (1) memprediksi; (2) merencanakan; (3) memantau; dan (4) mengevaluasi.

Sesuai makna kata prediksi, maka yang dimaksud dengan keterampilan memprediksi merupakan keterampilan dalam membuat perkiraan atau meramalkan sesuatu yang akan terjadi setelah melalui proses belajar. Keterampilan merencanakan adalah keterampilan merancang atau menyusun "*desain plan*" tentang apa yang akan dilakukan sebelum belajar. Keterampilan memonitor merupakan keterampilan yang berkaitan dengan kesadaran dan pemahaman pembelajar tentang tugas belajar yang dijalankannya. Keterampilan mengevaluasi yakni keterampilan melakukan penilaian terhadap produk dan proses pengaturan belajar pembelajar.

3. Aktivitas Proses Berpikir dalam Metakognisi

Berdasarkan apa yang dikemukakan oleh Schraw tersebut dapat dipahami bahwa metakognisi bukan hanya kegiatan berpikir tentang pemikirannya, tetapi lebih ditekankan pada kegiatan "apa yang dipikirkannya", "bagaimana melakukan apa yang diketahuinya", dan "kapan serta dimana, apa yang dipikirkannya diterapkan". Pendapat Schraw di atas juga dapat dimaknai bahwa metakognisi merupakan kegiatan berpikir yang menghendaki adanya monitoring dan kontrol terhadap apa yang dipikirkan oleh seseorang tentang apa yang dipikirkannya.

Kegiatan monitoring dan kontrol terhadap pemikiran tersebut oleh Martinez (2006:696) diklasifikasikan ke dalam tiga kategori. Ketiga kategori tersebut adalah (1) metamemori dan metapemahaman; (2) pemecahan masalah; dan (3) berpikir kritis. Ketiga kategori konsep metakognisi inilah yang

akan dijadikan tumpuan klasifikasi metakognisi dalam membaca. Sementara Marzano (1998:60) menyatakan bahwa metakognisi adalah rencana dari metakognisi yang berwujud tanggung jawab untuk mengidentifikasi dan mengaktifkan kemampuan, taktik, dan proses tertentu yang dilakukan dan digunakan dalam mencapai tujuan pembelajaran.

Berdasarkan definisi-definisi metakognisi yang dikemukakan di atas, ada enam hal yang dapat menjadi indikator tentang metakognisi. Berdasarkan pengertian metakognisi di atas, maka yang dimaksud dengan metakognisi dalam penelitian ini adalah: (1) metakognisi adalah proses kognitif yang dapat dimanfaatkan untuk memahami sesuatu yang berwujud aktivitas; (2) metakognisi yang berwujud aktivitas atau proses kognitif tersebut adalah berupa pengetahuan dan kesadaran; (3) metakognisi adalah kemampuan yang dimiliki seseorang yang berfungsi mengarahkan proses kognisi yang terjadi pada diri sendiri; (4) metakognisi merupakan kemampuan belajar yang dilakukan dengan tahap perencanaan, pemantauan, dan evaluasi; (5) metakognisi merupakan aktivitas metakognisi atau berpikir tingkat tinggi atau berpikir kritis; dan (6) metakognisi adalah kemampuan bertanya terkait dengan apa yang dibaca atau yang dipikirkannya.

4. Metakognisi dalam Membaca

Membaca sebagai sebuah proses mental yang mengkonstruksi makna memiliki relasi dengan metakognisi. Relasi antara membaca dengan metakognisi dapat diketahui dari proses yang terjadi antara pembaca dengan teks yang dibaca

yang dilakukan dengan beberapa kegiatan berpikir guna memahami teks yang dibaca. Berdasarkan tiga kategori metakognisi di atas, maka metakognisi membaca dapat dijabarkan sebagai berikut.

Kegiatan metamemori atau metapemahaman mencakup 4 kegiatan. (1) Membaca ulang teks secara perlahan-lahan atau membaca ulang dalam hati. (2) Menvisualisasikan ide, informasi, atau penjelasan yang terdapat dalam teks dalam bentuk diagram, gambar atau contoh, mengajukan pertanyaan terhadap apa yang dibaca sebagai upaya untuk memahami isi teks secara komprehensif. (3) Membuat pertanyaan terhadap isi teks yang tidak dipahami. (4) Membuat desain korelasi dan perbedaan tentang isi teks yang dibaca.

Kegiatan pemecahan masalah diwujudkan dengan aktivitas berikut. (1) Mencari jawaban atas sejumlah pertanyaan yang diajukan terkait dengan isi teks yang dibaca. (2) Menemukan kelogisan, rasionalitas, dan kekoheran antara pernyataan dan uraian yang tertulis dalam teks yang dibaca. (3) Menerapkan informasi yang diperoleh dalam teks dalam kegiatan sehari-hari.

5. Pandangan tentang Konsep Membaca

Berbagai konsep membaca yang dikemukakan para ahli berbeda-beda. Perbedaan pengertian tersebut dilandasi oleh argumentasi dan sudut pandang atau objek formal yang berbeda-beda pula. Konsep membaca yang diungkapkan oleh kaum konstruktivis bertumpu pada upaya mengkonstruksi makna teks yang dibaca. Beberapa kutipan konsep membaca

menurut kaum konstruktivis seperti Cambourne, Hartman, dan Goodman (dalam Ruddell, 2005:30) adalah aktivitas membangun/memahami makna ketika berinteraksi dengan teks, atau sebuah aktivitas yang menggunakan skemata untuk memahami informasi dalam teks, seperti pernyataannya *"reading is the act of constructing meaning while transacting with the text, Just as we use information stored in scehamata to understand and interact whit the word around us so do we use this knowledge to make sense of print"*.

Sementara kaum behavioristik seperti Skinner (dalam Ruddell 2005:5) mengatakan bahwa membaca adalah tindakan/prilaku/peristiwa antara pembaca dan teks untuk memahami sejumlah informasi yang terdapat dalam teks. Konsep lain tentang membaca diungkapkan oleh kaum kognitif Ahuja (2010:36) yang mengatakan membaca adalah kecakapan memaknai dan menemukan arti. Proses memaknai dan menemukan berfungsi sebagai alat atau sasaran mental ketika pembaca memperoleh makna dari bahan yang dibaca.

Ditegaskan oleh Ahuja bahwa membaca melibatkan pemahaman tidak saja pengkodean dan interpretasi tingkat harfiah dari simbol-simbol tertulis, karena tugas memahami bacaan berbeda-beda. Bagi kaum kognitif membaca setiap lambang atau tanda adalah sebuah sinyal yang membangkitkan citra atau tanda yang telah ada dalam pikiran pembaca, proses mentallah yang akan menjadikan tanda atau lambang menjadi bermakna.

Berdasarkan beberapa konsep membaca yang dikemukakan di atas, dapat disimpulkan bahwa indikator utama

sebuah aktivitas membaca adalah memahami kode, tanda, lambang yang diungkapkan oleh penulis dan diinterpretasi atau dimaknai oleh pembaca ketika kegiatan membaca. Akan tetapi yang membedakan semua proses interpretasi dan pemaknaan terhadap kode, tanda, serta lambang dalam kegiatan tersebut adalah munculnya pemahaman terhadap apa yang dibaca.

DAFTAR PUSTAKA

- Ajideh, Parviz. 2003. "Scemata Theori-Based Pre-Reading Task: A Negleted Esensial in The ESL Reading Class". *JurnalThe Reading Matrix*, 3(1). April 2003.
- Alderson, J. Charles. 2000. *Assesing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- AlSalmi, Mahfood. 2011. "Scemata (Background Knowledge) and Reading Comprehension For EFL Studend". *Research Journal Specific Education Faculty of Specific Education Mansoura University*. Diperoleh dari http://www1.-mans.edu.eg/facse/arabic/magazine/no_22/21.pdf (diunduh 6 April 2016).
- Al-Tamimi, Mubarak Omer Nasser. 2006. "The Effect of Direct Reading Strategy Instruction on Students' Reading Comprehension, Metacognitive Strategy Awareness, and Reading Attitudes Among Eleventh Grade Students in Yemen". *Thesis*. Universiti Sains Malaysia. http://www1.-mans.edu.eg/facse/arabic/magazine/no_22/21.pdf (diunduh 9 April 2016).
- Axford, B., Pam, H., & Fay, W. 2009. *Scaffolding Literacy : an Integrated and Sequential Approach to Teaching Reading, Spelling and Writing*. Australia: ACER Press.

Artanti, Yeni. 2013. "Model Pembelajaran Sastra Berbasis Metakognisi untuk Pengembangan Kemampuan Berpikir Kritis Humanis Mahasiswa". *Proposal Disertasi*. Yogyakarta: Program Pasca Sarjana Universitas Negeri Yogyakarta.

Barrett Taksonomisi. Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension. Internetten 29 Kasim 2018 'de <http://joebyrne.net/curriculum/barrett.pdf> adresinden.

Barrett, T. C. 1968. *Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension*. Discussed by Clymer, T. in "What is reading?": some current concepts. Helen M. Robinson (Ed.). *Innovation and Change in Reading Instruction*. Sixty-Seventh Yearbook: National Society for Study in Education, University of Chicago Press, 1-30.

Beck, Sarah, W. 2009. "Individual Goal and Academic Literacy : Integrating Autenticity and Eksplisicitness". *English Education*, 41(1): 31-42.

Bloom, B. S. (Ed.). 1956. *Taxonomy of Educatiobal Objectives: The Clasificationof Educational Goals, Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: McKay.

Cladwell, J. S. 2008. *Reading Assessment: A Primer for Teacher and Coach*. New York: The Guilford Press.

- Bowler, P.J. 2002 . *The Environmental Sciences*. Fontana : London.
- Brock, P. 2002. "Australian Perspective on The Assessment of Reading: Can a National Approach to Literacy Assessment Be Daring and Progressive?" dalam C. Harrison & T. Salinger (Ed.), *Assessing Reading 1: Theory and Practice*. London: Taylor and Francis E-Lab. Hlm. 63-83.
- Brown, Douglas, H. 2008. *Principles of Language Learning and Teaching*.
- Cambell, H. & Salinger, T. 2002 "The National Assesment of Reading in The USA". (Ed.), *Assessing Reading 1: Theory and Practice*. London: Taylor and Francis E-Lab. Hlm. 96-109.
- Chair & Catherine, S. 2012. RAND. Reading Study Group. *Reading for Understanding: Toward and R&D Program in Reading Comprehension*. Pittsburg: RAND Education.
- Coyle, D. 2005. "Developing CLIL: *Towards a Theory of Practice*" dalam *Monograph 6*. Barcelona: APAC. Hlm. 5-29.

Coyle, D., Philip, H., & David, M. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cox, Carole. 1999. *Teaching Language Arts*. Boston: Allyn and Bacon.

Departemen Agama . 2007. *Al-Quran*. Jakarta.

Delaney, Yuly Asencio. 2008. "Investigating the Reading-to-Write Construct". *Journal of English for Academic Purposes*. <http://www.journals.elsevier.com/journal-of-english-for-academic-purposes>.

Efklides, Anastasia. 2002. The Systemic Nature of Metacognitive Experiences: Feelings, Judgments, and their Interrelation, dalam *Metacongnition Process, Function, and Use*. Kluwer Academic Publishers. United States of America.

Estes, W. K. 1950. "Toward a Statistical Theory of Learning". *Psychological Review*, 57: 94-107.

Farr, R. 1984. *What Can be Measured?* Cinemark, Del: International Reading Association.

Fitrawati, Yosi Wiryani. 2017. "Improving Reading Comprehension Of Senior High School Students By Using Porpe Strategy". *Journal of English Language Teaching*, 6(1).

Padang: Faculty of Languages and Arts State University of Padang.

Flavell, H. J. 1997. *Metacognitif dan Cognitive Monitoring : A New Area of Cognitif-Development Inquiri dalam Metacognition Core Reading*. London: Allyndan Bacon.

Graham & Hebert. 2010. *Writing to Read A Report from Carnegie Cooperation of New York Evidence for How Writing Can Improve Reading* New York: The Alliance for Excellent Education.

Guthrie, E.R. 1952. *The Psychology of Learning* (Revised Ed.). New York: Harper and Row.

Hacker, D. J., Matt, C. K., & John, C.K. 2009. "Writing is Applied Metacognition" dalam Douglas J. H., John, D., & Arthur, C. G. (Ed.), *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Routledge.

Handayani, L. & Syafa'ah, H. K. "Pengembangan *Metacognitive Self-Assessment* untuk Mengukur Keterampilan Berpikir Evaluasi dalam Membaca Teks Sains Berbahasa Inggris. *Jurnal Physics Education*. Diperoleh dari <http://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/upej> (diunduh 6 Mei) 2018). Jurusan Fisika, Fakultas Matematika dan Ilmu Pengetahuan Alam Universitas Negeri Semarang, Indonesia, 50229.

Harjasujana, A., Slamet, & Yeti, M. 1997. Jakarta. Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.

Harris, K. A. & Lilis, S. 1997. *Membaca I*. Jakarta:Universitas Terbuka.

Harris, K.A. & Lilis, S. 1998. "Materi Pokok Membaca 1". *Modul*. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan. Proyek Penataran Guru SLTP Setara D3.

Harris,B.L, & Myers, S. S. 2004. *Teacher'Guide Manual for Formulating Reading Comprehension Quistion*. The New Horison for Primary School (NHP) is a Seven-Yers, Join Initiati of Government of Jamica (GOJ) and the United States Agansi for International Development (USAID).

Harris, A.J. & Sipay, E.R. 1980. *How to Increase Reading Ability*. New York:Longman.

Harrison, C. & Salinger, T. (Ed.). 2002 . *Assessing Reading 1: Theory andpractice*. New York: Taylor & Francis e-Library.

Hergenhahn,B.R. & Olson, M. H. 2002. *Teori of Learning*. (terjemahan) Kencana Prenada Media Group: Jakarta.

Haryadi, N.S. 2017. "Peningkatan Keterampilan Membaca Pemahaman untuk Menemukan Gagasan Utama dengan

Metode P2R dengan Teknik Diskusi pada Kelas V Madrasah Ibtidaiyah Tarbiyatul Athfal Wedung Demak". *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*, 5(2): 30-38. Diperoleh dari <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/jpbsi/search/search>.

Horner, Sue. 2002. "Assessing Reading in The English National Curriculum" dalam C. Harrison & T. Salinger, (Ed.), *Assessing Reading 1: Theory and Practice*. London: Taylor and Francis E-Lab.

Heather, H. Koons. 2008. "The Reading-Writing Connection: An Investigasi of the Relationship Between Reading Ability and Writing Quality Across Multiple Grades and Three Writing Discourse Modes". *Dissertation*. Submitted to the Faculty of the University of North Carolina.

Hergenhahn, B.R. & Olson, M.H. &. 2002. *Teori of Learning*. Jakarta: Kencana Prenada Media Group.

Hsiona, S., Stuart, M., Aaron W., & Mei, L.K. 2014. "Improving Achievemen in Secondary Scholl: Impach of a Literacy Project on Reading Comprehension and Secondary School Qualification. *Jurnal Reading Research Quarterly*, 49(13): 305-325.

- Indrawati, Sri, dkk 2008. "Peningkatan Keterampilan Membaca Melalui Pemetaan Skemata isi dan Struktur Teks". *Jurnal Forum Pendidikan*, 28(1). September. Palembang: Universitas Sriwijaya Palembang.
- Indrawati, Sri. 1996. "Pengaruh Konteks Visual terhadap Pemahaman Bacaan Murid Sekolah Dasar". *Jurnal Ilmu Pendidikan*. Malang: IKIP Malang.
- Iwai, Yuko. 2011. "The Effects of Metacognitive Reading Strategies: Pedagogical Implementations for EFL/ESL Teacher". *Jurnal The Reading Matrix*, 11(2): 150-159.
- John. B., Bourmont. 1969. "An Operational Definition of Comprehension Instruction" dalam K. S. Godman T.J Fleming (Ed.), *Psikologi dan Teaching of Reading*. Newark, Del: International of Reading Association.
- Juel, Connie. 2010. "Taking a Long View of Reading Development" dalam Kucan et al. (Ed.), *Bringing Reading Research To Life*. New York :The Guilford Press.
- Joyce, B., Marsha, W., & Emily, C. 2011. *Models of Teaching: Model-model Pengajaran*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Kuswana, Sunaryo, W. 2011. *Taksonomi Berpikir*. Bandung: PT. Remaja Rosda Karya.

Kementrian Pendidikan dan Kebudayaan. *Standar Isi Kurikulum 2013*. Jakarta.

Kementrian Pendidikan dan Kebudayaan. *Laporan Balitbang*. <http://weblitbang.kemdikbud.go.id/index.php/survei-internasional-pisa>(diunduh 25 November 2013).

Khun, D. & Dean, D.J. 2004. "Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice". *Jurnal Theory into Practice*, 43(4): 268-280.

Krathwohl, D.R. ed. et.all. 1964. *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II, Affective Domain*. New York: David McKay.

Listiani, Beniati. 2012. "Pengembangan Model Instrumen Membaca Pemahaman Sekolah Menengah Pertama". *Tesis*. Yogyakarta: Program Pasca Sarjana Universitas Negeri Yogyakarta.

Livingston, Jeniver, A. 1997. Metacognition: On Overview. Diperoleh dari <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/Cep564/Metacog.html> (diunduh 24 Februari 2007).

Li, X., Jun, W., & Wei-hua, W. 2006. *Analysis of Schema Theory and Its Influence on Reading*. School of Foreign Languages, Wuhan University of Technolog, Wuhan 430070, China. 2 April 2016.

- Margaret, G.M., & Isabel L.B. 2009. "The Role of Metacognition in Understanding and Supporting Reading Comprehension" dalam Douglas J.H., John, D., & Arthur, C.G. (Ed.), *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Routledge.
- Marsh, D., Do, C., & Philip, H.2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinez, Michael, E. 2006. What Is Metacongntion? Phi Dellta Kappan <http://www.gse.uci.edu/person/martinezm/docs/martines.metacongntive.pdf>. (diunduh 23 Maret 2015).
- Marzano, R. J. 1998. *A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction*. Aurora, CO: McREL.
- Meiner, Bernhard. 2002. *Membina Baca Anak*. Bandung: Remaja Rosda Karya.
- Mehrpour, S, dkk. 2012. "Teaching Reading Comprehension Strategies to Iranian EFL Pre-University Students". *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*,4(1): 22-34. Spring 2012, Ser. 66/4 (Previously *Journal of Social Sciences & Humanities*).

- Meurer, Luiz, Jose. 2000. *Scemata for Reading and Reading Comprehension*. <https://www.idealsIllinois.Edu/Pdf> (diunduh 3 Agustus 2016).
- Morris, A. Dan Dore, S.N. 1990. *Learning To Learn From Text. Effective Reading In The Content Areas*. Nort Ryde. Amerika Serikat: Addyson-Wesley Publishing Company.
- Munsakon, N. 2014. "Skemata as a Springboard for Profesional Reading Competence: Activing Schema via Self-Generated Quistioning". *International Jurnal of Information and Educational Tecnology*, 5(4): 44-54.
- Musfiroh, T. & Beniati, L. 2013. "Konstruk Kompetensi Literasi Berbasis Konteks Indonesia". *Laporan Penelitian*. LPPMP. Yogyakarta: Universitas Negeri Yogyakarta.
- Naibaho, K. 2007. "Menciptakan Generasi Literat Melalui Perpustakaan". *Makalah*. Lomba Penulisan Artikel Tentang Perpustakaan Nasional Republik Indonesia. Jakarta: Perpustakaan Nasional Indonesia.
- Nazir, Moh. 2013. *Metode Penelitian*. Jakarta: Ghalia Indonesia.
- Nunan, D. 1992. *Mengembangkan Pemahaman Wacana. Teori dan Praktek*. Jakarta: PT. Beria Indak Perkasa.

- Nelson, Thomas O. (Ed.). 1992. *Metacognition: Core Reading*. Boston: Allyn and Bacon.
- Paszylk & Barbara, L. 2010. Integrating Reading and Writing into the Context of CLIL Classroom: Some Practical Solutions. The Academy of Technology and Humanities (Poland) dalam International CLIL Research Journal. Hlm. 23-34. (diunduh 3 April 2010).
- Perfetti, C.A., Nicole, L., & Jane, O. 2010. *The Acquisition of Reading Comprehension Skill*. <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/The%20Acquisition%20of%20Reading%20Comprehension%20Skill.pdf> (diunduh 23 Maret 2014).
- Pelenkahu, Noldy. 2006. "Hubungan antara Pengetahuan Awal dan Penguasaan Kosakata terhadap Keterampilan Membaca Pemahaman". *Artikel Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, No.063, Tahun ke-12. Jakarta: STIE Setia Budi Jakarta.
- Piaget, J. 1966. *Psychology of Intellegency Totowa*. Trans. New York: Columbia University Press.
- Pratama, H.A.A., Haryadi, & Tommi, Y. 2017. "Peningkatan Keterampilan Membaca Cepat untuk Menemukan Ide Pokok dengan Menggunakan Strategi Membaca Fleksibel dan Metode Think, Pair, And Share". *Jurnal Pendidik-*

an Bahasa dan Sastra Indonesia, 4(2):23-29. Diperoleh dari <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/jpbsi/-search/search> (diunduh 8 Mei 2018).

Prayitni, T. Endah. 2011. "Pengembangan Bahan Ajar Membaca Kritis Berbasis Intervensi Responsif dengan Multimedia". *Disertasi*. Malang: Program Pascasarjana Universitas Negeri Malang.

Pratiwi, Yuni. 2010. "Pengembangan Kompetensi Teks dalam Pembelajaran Prosa Fiksi". *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*. Malang: IKIP Malang.

Purwanitaningrum, E., Subyantoro, & Haryadi, H., 2017. "Membaca Cepat Untuk Menyimpulkan Isi Bacaan Menggunakan Teknik Tayang Kilas Dengan Media Film Terjemahan". *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*, 3(1). Diperoleh dari <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/jpbsi/search/search>.

Ruddell, R. Martha. 2005. *Teching Content Reading and Writing*. Four Edition. USA: Hermitage Publishing Seviles.

Rudell, Robert, B. 1978. "Developing Comprehensive Abilities: Implications From Research for an Instructional Framework" in S.J Samuels (Ed.), *What Research has to Say about Reading Instruction*. Newark, Del: International Reading Association.

Roberta, M. Golinkof. 1975-1976. A Comprison of Reading Comprehensien Process in Good and Poor Compe-rehenders. *Reading Researc Quarter*.

Salinger, T. & Campbell, J. 2002. "The National Assessment of Reading in theUSA " dalam C. Harrison & T. Salinger (Ed.), *Assessing Reading 1: Theoryand Practice*. London: Taylor and Francis E-Lab.

Supriyono. 2016. Membimbing Siswa Membaca Cerdas dengan Taksonomi Barret. <http://awidiyarso65.files.wordpress.com>.

Subyantoro. 2014. "Pengembangan Buku Pengayaan Meng-apresiasi Dongeng Bermuatan Ungkapan Jawa Berdasar-kan Kurikulum 2013 Bagi Peserta Didik SD Kelas IV". *Laporan Penelitian*. Semarang: Universitas Negeri Se-marang.

Subyantoro, dkk. 2016. "Pengembangan Model Pembelajaran Induktif dengan Media Gambar Seri yang Bermuatan Ni-lai Karakter untuk Meningkatkan Kompetensi Menulis Pa-ragraf Peserta Didik Kelas III". *Jurnal Lingua XII (1) LINGUA*. <http://journal.unnes.ac.id/nju/index.php/-lingua>.

Schraw, G. & Moshman, D. 1995. *Metacongitive Theories*. http://digitalcommons.unl.edu/cg_i/viecontent.cgi?

articals=10407context+edpsyhpapers (diunduh 23 Maret 2015).

- Silviana, A. M., Mukh, D., & Haryadi, H. "Peningkatan Mem-baca Pemahaman Cerpen Menggunakan Strategi Meta-kognitif dan Teknik Membaca Retensi". *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*, 3(1). Diperoleh dari <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/jpbsi/search/-search>.
- Subali, Bambang. 2011. "Pengukuran Kreativitas Keterampilan Proses Sains dalam Konteks Assessment for Learning". *Cakrawala Pendidikan*, 130-144.
- Sugiono. 2010. *Metode Penelitian Pendidikan Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif dan R&D*. Cetakan ke-11. Bandung: CV. Alfabeta.
- Soleimani, H., & Sajadeh, H. 2013. "The Effect of Teaching Reading Comprehension Strategies on Iranian EFL Pre-University Students' Reading Comprehension Ability". *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 5(5), hlm. 594-600. Diperoleh dari www.irjabs.com.
- Smith, F. 1985. *Understanding Reading: A Psycholinguistik Analysis of Reading and Learning to Read*. New York : Holt Renihart and Winston.

- Suryaman, Maman. 2001. "Model Pembelajaran Membaca Berbasis Bacaan dan Pembaca. (Studi tentang Bacaan Fiksi dan Non Fiksi dan tentang Pembaca Siswa SLTP)". *Disertasi*. Bandung: Program Pasca Sarjana Universitas Pendidikan Indonesia.
- Supriyanto, dkk. 2015. "Pengembangan Buku Pengayaan Menulis Cerita Anak Bermuatan Nilai Karakter Berdasarkan Pendekatan CLIL untuk Siswa Sekolah Dasar Kelas Tinggi. *Seloka: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*. Diperoleh dari <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/seloka>(diunduh 28 April 2018).
- Sadoski, Mark. 2004. *Conceptual Foundation of Teaching Reading*. The Guilford Press A Division of Guilford Publications, Inc. 72 Spring Street, New York, NY 10012.
- Suhardi & Zamzani. 2005. "Strategi Pendayagunaan Skemata Mahasiswa dalam Pembelajaran Membaca: Upaya Peningkatan Efektivitas Membaca". *Litera*, 4(2): 189-204. Juli 2005. Yogyakarta: Fakultas Bahasa dan Seni, Universitas Negeri Yogyakarta.
- Scott, E. Sarah. 2009. "Knowledge For Teaching Reading Comprehension: Mapping Terrain". *Disertation*. USA: The University of Michigan.

- Shin, J., Deno, S.L., & Espin, C. 2000. "Technical Adequacy of The Maze Task for Curriculum-Based Measurement of Reading Growth". *The Journal of Special Education*, 34(3): 164-172.
- Syamsi, K. & Ari, K. 2005. "Upaya Peningkatan Pemahaman Membaca Melalui Siswa Kelas II SMP N I Yogyakarta". *Laporan Penelitian*. Yogyakarta: Lembaga Penelitian Universitas Negeri Yogyakarta.
- Syamsi, Kastam. 2012. "Model Perangkat Pembelajaran Menulis Berdasarkan Pendekatan Roses Genre Bagi Siswa SMP". *Disertasi*. Malang: Program Pascasarjana Universitas Negeri Malang.
- Slavin, R. 2003. *Educational Psycology: The Theory and Practice*. Boston Amerika Serikat: Allynand Bacon.
- Slavin, R. E. & Nancy, M.A. 2014. *Membaca Membuka Pintu Dunia. Program "Success For All" Model yang Jelas dan Kuat untuk Meningkatkan Kemampuan Membaca Anak Sekolah Dasar*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Tierney, R. J., Readence, J.E., & Dieshner, E.K. 1990 . *Reading Strategies and Practices: A compendium III*. Boston: Allyn and Bacon.

- Tompkins, Gael. E. 2006. *Literacy for The 21st Century a Balance Approach*. Firth Edition. Boston Amerika Serikat: Allynand Bacon.
- UNESCO. 2007. Education for All by 2015: Will We Make It? EFA Global Monitoring *Report 2008*. UK: Oxford University Press.
- UNESCO. 2007. *Literacy Initiative for Empowerment 2006-2015. Vision and Strategy Paper* (3rd. Edition). Unesco Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO. 2014. *Reading in the Mobile Era: A Study of Mobile Reading in Developing Countries*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vacca, R.T. & Joanne L.V. 1989. *Content Area Reading*. London: Scott, Foresman and Company.
- Vora, Prafulla. 2014. "Comparative Study of Different Views of Reading Comprehension" dalam Shubha Tiwari (Ed.), *Jurnal Educational In India*, 2: 102.
- Zuchdi, Darmiyati. 2004. "Peningkatan Kemampuan Memahami Bacaan dan Kemandirian dengan Teknik Rencana Prabaca. *Litera: Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Pengajarannya*, 3(2). Juli 2004.

- Zuchdi, Darmiyati. 2006. *Strategi Meningkatkan Kemampuan Membaca: Peningkatan Komprehensi*. Yogyakarta: UNY Press.
- Widdowson, H.G. 1983. *Learning Purpose and Language* Oxford: Oxford University Press.
- Willis, Judy. 2008. *Teaching the Brain to Read: Strategies for improving Fluency, Vocabulary, and Comprehension*. Virginia USA. Assisatation for Supervision and Curriculum Developmen.
- Winograd, Peter.1979. *Scemata for Reading and Reading Comprehension Performance*. Canney University of Idaho University of Illinois at Urbana-Champaign.