

BAB II

KAJIAN PUSTAKA

A. Kajian Pustaka

1. Kemampuan Membaca

a. Pengertian Kemampuan Membaca

Kemampuan membaca merupakan kecakapan kompleks yang melibatkan proses pengenalan simbol-simbol tertulis dan pemahaman terhadap makna yang terkandung di dalamnya. Kemampuan ini tidak hanya terbatas pada kegiatan melafalkan huruf atau kata, tetapi mencakup pemahaman terhadap ide, informasi, serta pesan yang disampaikan oleh penulis melalui teks.

Menurut Sulistyowati dan Pramono (2022), kemampuan membaca dimaknai sebagai keterampilan reseptif yang memungkinkan seseorang menangkap makna dari rangkaian lambang-lambang bahasa tulis melalui proses berpikir aktif yang melibatkan pengetahuan, pengalaman, dan konteks sosial budaya. Proses membaca melibatkan kerja sama antara mata, otak, dan memori untuk mengidentifikasi kata-kata sekaligus mengaitkannya dengan makna yang telah dikenal sebelumnya.

Membaca juga merupakan aktivitas kognitif yang dinamis, di mana pembaca terus membuat prediksi, mengonfirmasi, atau merevisi pemahaman seiring dengan bertambahnya informasi yang diperoleh dari teks.

Membaca pada hakikatnya adalah proses interaktif antara pembaca dan teks, di mana pembaca tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi juga memberikan interpretasi dan tanggapan terhadap apa yang dibacanya. Kemampuan membaca yang baik memungkinkan seseorang menggali informasi, mengembangkan wawasan, dan memperkaya pengetahuan dari berbagai bidang.

Keterampilan ini menjadi pintu gerbang bagi penguasaan ilmu pengetahuan karena hampir seluruh materi pembelajaran di sekolah disampaikan melalui teks tertulis. Pendapat Subekti dan Rahayu (2023) menjelaskan bahwa membaca bukan sekadar kegiatan teknis, melainkan proses berpikir tingkat tinggi yang melibatkan kemampuan analisis, sintesis, dan evaluasi terhadap informasi yang disajikan dalam teks. Pembaca yang kompeten mampu menangkap makna tersurat dan tersirat, membedakan fakta dan opini, serta menghubungkan isi bacaan dengan pengetahuan yang telah dimilikinya. Keberhasilan dalam kegiatan membaca sangat bergantung pada kualitas proses mental yang terjadi selama membaca berlangsung.

Dalam konteks pendidikan sekolah dasar, kemampuan membaca menjadi fondasi utama bagi keberhasilan akademik siswa di semua mata pelajaran. Siswa yang telah menguasai kemampuan membaca dengan baik akan lebih mudah memahami instruksi, menyerap materi ajar, dan mengerjakan tugas-tugas yang diberikan oleh guru. Sebaliknya, kelemahan dalam kemampuan membaca dapat menjadi sumber kesulitan

belajar yang berkepanjangan dan memengaruhi prestasi siswa di berbagai bidang studi. Menurut Kusumaningrum dan Sasongko (2021), kemampuan membaca di kelas awal memiliki peran strategis karena pada masa inilah fondasi literasi dasar dibangun, yang akan sangat menentukan kelancaran belajar siswa pada jenjang pendidikan selanjutnya. Guru di kelas 2 memiliki tanggung jawab besar untuk memastikan bahwa setiap siswa telah menguasai keterampilan membaca permulaan sebelum melanjutkan ke tahap membaca pemahaman yang lebih kompleks. Pembelajaran membaca di kelas rendah harus dirancang secara sistematis dan berkesinambungan untuk mengakomodasi perbedaan kecepatan belajar setiap individu.

Kemampuan membaca dapat dibedakan menjadi beberapa tingkatan, mulai dari tingkat dasar hingga tingkat lanjut. Tingkat paling dasar adalah kemampuan mengenali huruf dan merangkai suku kata menjadi kata, yang sering disebut sebagai membaca permulaan. Tingkat selanjutnya adalah membaca lancar, di mana siswa mampu membaca teks dengan kecepatan yang wajar, intonasi yang tepat, dan tanpa banyak kesalahan. Tingkat tertinggi adalah membaca pemahaman, di mana siswa tidak hanya mampu melafalkan teks, tetapi juga memahami isi, menangkap gagasan utama, dan mampu menjelaskan kembali bacaan dengan kata-kata sendiri. Haryati dan Indriani (2022) mengungkapkan bahwa ketiga tingkatan ini saling terkait dan harus dikuasai secara bertahap, karena membaca pemahaman tidak dapat dicapai tanpa dasar

pengenalan huruf dan kelancaran yang memadai. Pada siswa kelas 2 SD, fokus pembelajaran bergeser dari membaca permulaan menuju membaca lancar dan mulai diperkenalkan dengan pemahaman teks sederhana. Kemampuan membaca pada tahap ini menjadi penentu kesiapan siswa dalam menghadapi teks-teks yang lebih kompleks di kelas-kelas selanjutnya.

Kemampuan membaca juga memiliki dimensi sosial dan kultural yang tidak dapat diabaikan, karena aktivitas membaca sangat dipengaruhi oleh lingkungan dan pengalaman berbahasa siswa di luar sekolah. Siswa yang dibesarkan dalam lingkungan yang kaya akan teks, seperti memiliki buku bacaan di rumah dan sering mendengar cerita, cenderung memiliki kemampuan membaca yang lebih baik dibandingkan siswa yang kurang mendapatkan stimulasi literasi. Faktor motivasi dan minat juga memainkan peran penting, di mana siswa yang memiliki rasa ingin tahu tinggi dan terbiasa membaca untuk kesenangan akan lebih mudah mengembangkan kemampuan membacanya.

Menurut Setyowati dan Nugroho (2020), penguasaan kosakata menjadi salah satu faktor penentu kemampuan membaca, karena semakin banyak kata yang dikuasai, semakin mudah siswa memahami isi bacaan. Pembelajaran membaca di sekolah harus mempertimbangkan semua faktor ini dan menciptakan lingkungan yang mendukung tumbuhnya budaya literasi di kalangan siswa. Guru perlu menghadirkan berbagai jenis teks yang menarik dan sesuai dengan minat siswa, sehingga

membaca tidak terasa sebagai beban, tetapi sebagai aktivitas yang menyenangkan dan bermakna.

Berdasarkan uraian tersebut, kemampuan membaca dapat dipahami sebagai keterampilan kompleks yang melibatkan aspek kognitif, linguistik, dan sosial yang saling berkaitan. Kemampuan ini berkembang secara bertahap dan memerlukan latihan yang terus-menerus serta dukungan dari berbagai pihak, termasuk guru, orang tua, dan lingkungan sekitar. Dalam pembelajaran di kelas 2 SD, kemampuan membaca menjadi kompetensi dasar yang sangat krusial dan harus menjadi perhatian utama bagi setiap guru.

Penguasaan keterampilan membaca yang baik akan memberikan bekal berharga bagi siswa untuk terus belajar dan berkembang sepanjang hayat, serta membuka peluang untuk mengakses berbagai pengetahuan yang lebih luas di masa depan. Sekolah yang berhasil menanamkan kemampuan membaca yang kuat pada siswanya akan mencetak generasi yang cerdas, kritis, dan siap menghadapi tantangan zaman.

b. Aspek-Aspek Kemampuan Membaca

Kemampuan membaca sebagai keterampilan yang kompleks terdiri atas berbagai aspek yang saling berkaitan dan berkembang secara bertahap seiring dengan pengalaman belajar siswa. Aspek-aspek tersebut secara umum dapat dikelompokkan ke dalam tiga komponen utama, yaitu pengenalan huruf dan kata (*decoding*), kelancaran membaca (*fluency*), serta pemahaman bacaan (*comprehension*). Menurut Winarsih dan

Mulyani (2021), pengenalan huruf dan kata merupakan fondasi paling dasar yang harus dikuasai siswa sebelum memasuki tahap membaca yang lebih tinggi, karena tanpa kemampuan mengenali simbol tulisan, proses pemahaman makna tidak akan pernah terjadi. Kelancaran membaca menjadi jembatan antara pengenalan kata dan pemahaman, di mana siswa yang membaca dengan lancar akan memiliki kapasitas kognitif yang lebih besar untuk memproses makna teks. Ketiga aspek ini tidak berdiri sendiri, melainkan bekerja secara simultan dan saling memengaruhi dalam setiap aktivitas membaca yang dilakukan siswa.

Aspek pertama yang sangat krusial pada siswa kelas 2 SD adalah pengenalan huruf dan kemampuan merangkai huruf menjadi suku kata dan kata utuh. Pada tahap ini, siswa belajar menghubungkan simbol-simbol grafis (huruf) dengan bunyi-bunyi bahasa yang diwakilinya, yang dalam istilah ilmu linguistik disebut sebagai kesadaran fonemik. Kemampuan ini mencakup pengenalan semua huruf alfabet, pemahaman tentang hubungan huruf dan bunyi, serta keterampilan menggabungkan bunyi-bunyi tersebut menjadi kata yang bermakna. Menurut Maulida dan Kusuma (2022), penguasaan aspek decoding pada kelas awal menjadi prasyarat mutlak bagi perkembangan kemampuan membaca pada tingkat selanjutnya. Siswa yang belum menguasai aspek ini akan kesulitan mengikuti pembelajaran karena setiap teks yang dihadapi terasa seperti rangkaian simbol asing yang tidak dapat diterjemahkan. Guru perlu memberikan latihan yang cukup dan bervariasi, seperti permainan bunyi,

kartu kata, dan aktivitas mengeja yang menyenangkan, agar siswa tidak merasa bosan dan tetap termotivasi untuk terus belajar.

Aspek kedua adalah kelancaran membaca (*fluency*), yaitu kemampuan membaca teks dengan kecepatan yang wajar, ketepatan pengucapan, dan intonasi yang sesuai dengan tanda baca serta makna kalimat. Siswa yang membaca dengan lancar tidak perlu menyisihkan banyak energi mental untuk mengenali kata-kata, sehingga mereka dapat memfokuskan perhatian pada pemahaman isi bacaan secara keseluruhan. Kelancaran membaca mencakup tiga dimensi: akurasi (membaca kata dengan benar), kecepatan (membaca dalam tempo yang tidak terlalu lambat atau terlalu cepat), dan ekspresi (menggunakan intonasi yang tepat). Menurut Khairani dan Syafitri (2023), kelancaran membaca merupakan indikator penting yang membedakan pembaca pemula dengan pembaca yang sudah mahir, karena pembaca yang lancar menunjukkan bahwa proses decoding telah berlangsung secara otomatis. Latihan membaca berulang (*repeated reading*), membaca bersama guru, dan membaca dalam kelompok kecil merupakan strategi yang efektif untuk meningkatkan kelancaran membaca siswa. Guru juga perlu memberikan model membaca yang baik agar siswa dapat meniru cara membaca yang benar dan ekspresif.

Aspek ketiga yang tidak kalah penting adalah pemahaman bacaan (*reading comprehension*), yaitu kemampuan menangkap makna, gagasan utama, informasi rinci, serta pesan yang terkandung dalam sebuah teks.

Pemahaman bacaan melibatkan proses kognitif yang kompleks, di mana pembaca menghubungkan informasi baru dengan pengetahuan yang telah dimilikinya, membuat inferensi, dan mengevaluasi isi bacaan secara kritis. Pada siswa kelas 2 SD, pemahaman bacaan masih berada pada tingkat dasar, seperti kemampuan menyebutkan tokoh, tempat, dan peristiwa utama dalam cerita sederhana. Menurut Hasanah dan Rahayu (2021), pemahaman bacaan membutuhkan penguasaan kosakata yang memadai, karena tanpa memahami makna kata-kata kunci, siswa tidak akan mampu menangkap isi bacaan secara utuh. Guru dapat mengembangkan pemahaman bacaan siswa melalui kegiatan tanya-jawab, menceritakan kembali isi cerita, serta membuat prediksi tentang kelanjutan cerita. Pertanyaan-pertanyaan terbuka yang mendorong siswa untuk berpikir dan berimajinasi sangat efektif untuk melatih kemampuan pemahaman tingkat awal.

Aspek keempat yang juga memengaruhi kemampuan membaca adalah penguasaan kosakata, yang berfungsi sebagai bekal utama bagi siswa dalam memahami berbagai jenis teks. Kosakata tidak hanya mencakup kata-kata yang sering digunakan dalam percakapan sehari-hari, tetapi juga kata-kata baru yang muncul dalam bacaan dan memiliki makna khusus dalam konteks tertentu. Siswa yang memiliki perbendaharaan kata yang kaya akan lebih mudah memahami teks karena mereka tidak perlu sering berhenti untuk mencari tahu arti kata yang tidak dikenal. Menurut Permatasari dan Wibowo (2022), penguasaan

kosakata memiliki hubungan timbal balik dengan kemampuan membaca, di mana membaca memperkaya kosakata dan kosakata yang luas memudahkan pemahaman bacaan. Oleh karena itu, pembelajaran membaca harus selalu diintegrasikan dengan kegiatan pengayaan kosakata, seperti membahas kata-kata sulit sebelum membaca, menggunakan kamus sederhana, dan mengadakan permainan kata yang menyenangkan. Guru perlu memilih teks-teks yang mengandung kata-kata baru yang masih dalam jangkauan pemahaman siswa, sehingga proses belajar kosakata terjadi secara alami dan tidak terasa sebagai beban tambahan.

Aspek kelima yang perlu diperhatikan adalah motivasi dan minat baca siswa, yang meskipun bersifat afektif, memiliki pengaruh yang sangat besar terhadap perkembangan kemampuan membaca. Siswa yang memiliki minat baca tinggi akan lebih sering membaca di luar jam pelajaran, sehingga kemampuannya terus terasah dan berkembang secara alami. Sebaliknya, siswa yang tidak memiliki minat membaca akan cenderung menghindari kegiatan membaca dan hanya melakukannya jika terpaksa, sehingga perkembangannya menjadi lambat. Menurut Nurhayati dan Fajriyah (2020), motivasi membaca dapat dibangun melalui penyediaan bahan bacaan yang menarik dan sesuai dengan minat siswa, seperti cerita bergambar, dongeng, atau buku tentang tema-tema yang mereka sukai. Guru juga perlu memberikan penghargaan atas usaha dan kemajuan yang dicapai siswa, sekecil apa pun, untuk menjaga

semangat belajar mereka. Suasana kelas yang nyaman dan mendukung, di mana membaca dianggap sebagai aktivitas yang menyenangkan, akan sangat membantu menumbuhkan motivasi intrinsik siswa untuk terus meningkatkan kemampuan membacanya.

Berdasarkan seluruh uraian tersebut, aspek-aspek kemampuan membaca mencakup dimensi kognitif (decoding, kelancaran, pemahaman, kosakata) dan dimensi afektif (motivasi dan minat) yang saling terkait dan harus dikembangkan secara seimbang. Guru tidak dapat hanya fokus pada satu aspek saja, misalnya hanya mengajarkan teknik membaca tanpa memperhatikan pemahaman, atau sebaliknya, karena seluruh aspek ini bekerja dalam satu kesatuan yang utuh. Dalam konteks siswa kelas 2 SD yang memiliki tingkat kemampuan heterogen, guru perlu melakukan asesmen awal untuk mengetahui posisi setiap siswa pada setiap aspek tersebut. Hasil asesmen ini kemudian menjadi dasar bagi guru untuk merancang strategi adaptasi yang tepat, yaitu memberikan perlakuan yang berbeda bagi siswa yang masih lemah pada aspek decoding dan bagi siswa yang sudah siap untuk tantangan pemahaman yang lebih kompleks. Penguasaan seluruh aspek kemampuan membaca secara bertahap akan membawa siswa pada tingkat literasi yang memadai, yang menjadi bekal penting bagi kesuksesan akademik mereka di masa depan.

c. Tingkatan Kemampuan Membaca pada Siswa Kelas 2 SD

Kemampuan membaca pada siswa sekolah dasar tidak muncul secara tiba-tiba, melainkan berkembang melalui tahapan-tahapan yang bersifat hierarkis dan berkesinambungan. Setiap tingkatan memiliki ciri khas dan tuntutan keterampilan yang berbeda, sehingga guru perlu memahami secara mendalam karakteristik setiap tahap untuk dapat memberikan bimbingan yang sesuai. Menurut Wahyuningsih dan Puspita (2021), tingkatan kemampuan membaca pada siswa kelas 2 SD secara umum dapat diklasifikasikan ke dalam empat tahap, yaitu tahap pra-membaca, tahap membaca permulaan, tahap membaca lancar, dan tahap membaca pemahaman awal.

Keempat tahap ini tidak selalu dilalui oleh setiap siswa dalam waktu yang bersamaan, karena kecepatan perkembangan literasi sangat dipengaruhi oleh faktor kematangan kognitif, pengalaman belajar, serta dukungan lingkungan. Guru perlu melakukan pemetaan yang akurat terhadap posisi setiap siswa pada tingkatan-tingkatan ini agar dapat merancang intervensi yang tepat sasaran.

Tahap pertama adalah pra-membaca, yang biasanya dialami oleh siswa sebelum mereka benar-benar mampu mengenali huruf dan membaca kata. Pada tahap ini, siswa mulai menunjukkan kesadaran bahwa tulisan memiliki makna dan bahwa buku mengandung cerita atau informasi yang dapat diakses melalui kegiatan membaca. Siswa pada tahap pra-membaca sering kali berpura-pura membaca dengan melihat

gambar dan menebak-nebak isi cerita berdasarkan ilustrasi yang tersedia. Menurut Dewi dan Astuti (2022), siswa di tahap ini belum menguasai hubungan antara huruf dan bunyi secara konsisten, tetapi mereka sudah mulai mengenali beberapa huruf yang sering muncul di lingkungan sekitar, seperti huruf pada nama sendiri atau tulisan di papan nama kelas. Kegiatan yang tepat untuk siswa pada tahap ini adalah membaca nyaring oleh guru, bercerita dengan gambar, serta permainan mengenali huruf dan bunyi. Guru perlu memberikan banyak paparan terhadap teks dan suasana yang kaya akan bahasa agar siswa terbiasa dengan dunia literasi dan termotivasi untuk belajar membaca.

Tahap kedua adalah membaca permulaan, di mana siswa mulai belajar mengenali huruf, merangkai suku kata, dan membaca kata-kata sederhana secara terbimbing. Pada tahap ini, siswa masih sangat bergantung pada bimbingan guru dan sering kali membaca dengan cara mengeja atau menyebutkan huruf per huruf sebelum berhasil membentuk kata utuh. Menurut Ningsih dan Rahmawati (2023), siswa pada tahap membaca permulaan masih memerlukan waktu yang cukup lama untuk memproses setiap kata yang dibaca, sehingga membaca terasa lambat dan melelahkan.

Penguasaan huruf dan bunyi pada tahap ini belum sepenuhnya otomatis, sehingga siswa sering melakukan kesalahan dalam membedakan huruf yang mirip secara visual, seperti b-d atau p-q. Guru pada tahap ini perlu menyediakan latihan yang intensif dan berulang

dengan menggunakan kartu huruf, media bergambar, serta buku-buku dengan teks pendek dan kosakata yang sangat sederhana. Penggunaan metode suku kata atau metode fonik sangat membantu siswa dalam membangun fondasi decoding yang kuat dan percaya diri untuk melanjutkan ke tahap berikutnya.

Tahap ketiga adalah membaca lancar, di mana siswa sudah mulai mampu membaca teks pendek dengan kecepatan yang lebih baik, kesalahan yang minimal, dan intonasi yang mulai menunjukkan pemahaman terhadap tanda baca. Siswa pada tahap ini sudah tidak perlu lagi mengeja setiap kata secara terpisah, karena proses pengenalan kata sudah mulai berlangsung secara otomatis. Menurut Fitriana dan Hidayati (2021), kelancaran membaca merupakan pencapaian penting yang menandai transisi siswa dari pembelajaran membaca (*learning to read*) menjadi membaca untuk belajar (*reading to learn*). Siswa yang sudah lancar membaca dapat mengalokasikan lebih banyak perhatiannya pada pemahaman isi bacaan, daripada terus-menerus sibuk dengan proses decoding yang melelahkan.

Guru dapat mendukung perkembangan kelancaran membaca melalui kegiatan membaca bersama, membaca berpasangan, serta latihan membaca berulang dengan teks-teks yang menarik dan sesuai dengan minat siswa. Pada tahap ini, siswa sudah mampu membaca teks naratif sederhana dengan pemahaman yang cukup baik, meskipun masih

memerlukan bantuan untuk menangkap makna yang lebih kompleks atau tersirat.

Tahap keempat adalah membaca pemahaman awal, di mana siswa tidak hanya mampu membaca teks dengan lancar, tetapi juga mampu menangkap gagasan utama, menyebutkan tokoh dan latar cerita, serta menceritakan kembali isi bacaan dengan kata-kata sendiri. Pada tahap ini, siswa mulai mengembangkan kemampuan inferensi sederhana, yaitu menarik kesimpulan dari informasi yang tidak dinyatakan secara eksplisit dalam teks.

Menurut Purnamasari dan Yuliana (2022), kemampuan membaca pemahaman pada siswa kelas 2 SD masih bersifat literal, di mana pemahaman terbatas pada informasi yang jelas tertulis dalam teks, belum mencapai level interpretatif atau evaluatif yang lebih tinggi. Siswa pada tahap ini sudah mampu menjawab pertanyaan siapa, apa, di mana, dan kapan, tetapi masih kesulitan dengan pertanyaan mengapa dan bagaimana yang menuntut penalaran lebih dalam. Guru perlu melatih pemahaman membaca melalui diskusi kelompok kecil, kegiatan menceritakan kembali, dan pemberian pertanyaan-pertanyaan yang mendorong siswa untuk berpikir dan menghubungkan teks dengan pengalaman pribadinya.

Selain keempat tingkatan utama tersebut, penting untuk dipahami bahwa dalam satu kelas, terutama pada kelas 2 SD, sering ditemukan siswa dengan kemampuan yang sangat bervariasi. Sebagian siswa

mungkin sudah berada pada tahap membaca lancar atau pemahaman awal, sementara sebagian lainnya mungkin masih berada pada tahap membaca permulaan atau bahkan pra-membaca. Variasi ini menuntut guru untuk tidak menerapkan pendekatan yang seragam untuk semua siswa. Menurut Mursidah dan Kurniawan (2020), keberagaman kemampuan membaca merupakan hal yang wajar dan tidak dapat dihindari, karena setiap anak memiliki kecepatan dan gaya belajar yang berbeda.

Guru yang profesional akan menyikapi keragaman ini dengan sikap positif dan merancang strategi yang mampu mengakomodasi semua tingkatan secara bersamaan. Pendekatan berdiferensiasi menjadi sangat relevan dalam situasi ini, karena guru dapat memberikan kegiatan yang berbeda untuk kelompok siswa yang berbeda berdasarkan tingkatan kemampuan mereka.

Karakteristik siswa kelas 2 SD juga perlu diperhatikan dalam memahami tingkatan kemampuan membaca, karena pada usia ini anak-anak berada pada periode transisi dari pemikiran pra-operasional menuju operasional konkret. Siswa kelas 2 SD pada umumnya sangat bergantung pada pengalaman nyata dan media visual untuk memahami konsep abstrak, termasuk dalam kegiatan membaca. Mereka lebih mudah memahami cerita yang berkaitan dengan kehidupan sehari-hari dan lebih tertarik pada buku-buku bergambar dengan teks yang tidak terlalu panjang. Menurut Rahayu dan Suryani (2023), guru kelas 2 SD perlu

memilih bahan bacaan yang memiliki keseimbangan antara teks dan ilustrasi, dengan ukuran huruf yang cukup besar dan jarak antar baris yang lega agar tidak menyulitkan mata siswa. Teks yang terlalu panjang atau kosakata yang terlalu sulit dapat menyebabkan siswa cepat lelah dan kehilangan motivasi untuk membaca. Oleh karena itu, pemilihan bahan bacaan harus mempertimbangkan tingkat perkembangan kognitif dan kemampuan bahasa siswa, serta disesuaikan dengan minat dan latar belakang mereka.

Peran guru dalam mengidentifikasi tingkatan kemampuan membaca setiap siswa sangat menentukan keberhasilan pembelajaran literasi di kelas 2 SD. Guru perlu melakukan asesmen awal yang komprehensif, misalnya melalui tes membaca kata, tes membaca teks pendek, dan wawancara sederhana, untuk memetakan posisi setiap siswa pada tingkatan-tingkatan yang telah diuraikan. Hasil pemetaan ini kemudian menjadi dasar bagi guru untuk merancang kelompok belajar yang fleksibel, di mana siswa dengan tingkat kemampuan yang sama dapat diberikan latihan yang sesuai.

Guru juga perlu memantau perkembangan siswa secara berkala dan melakukan penyesuaian kelompok jika terjadi perubahan pada kemampuan siswa. Dengan pemahaman yang mendalam tentang tingkatan kemampuan membaca, guru dapat memberikan dukungan yang tepat pada setiap siswa dan mencegah kesenjangan literasi yang semakin melebar. Upaya ini akan memastikan bahwa setiap siswa mendapatkan

haknya untuk mengembangkan kemampuan membaca secara optimal, sesuai dengan potensi dan kecepatan belajar masing-masing, serta menciptakan generasi pembaca yang kritis dan berwawasan luas.

2. Strategi Adaptasi Guru

a. Pengertian Strategi Adaptasi Guru

Strategi adaptasi guru merupakan serangkaian tindakan penyesuaian, modifikasi, dan rekayasa pedagogis yang dilakukan oleh pendidik terhadap berbagai komponen pembelajaran agar metode yang digunakan tetap relevan, aplikatif, dan mampu menjawab kebutuhan serta kondisi riil peserta didik yang beragam di dalam ruang kelas. Strategi ini tidak hanya terbatas pada perubahan teknis dalam penyampaian materi, tetapi juga mencakup penyesuaian terhadap bahan ajar, media pembelajaran, alokasi waktu, hingga pendekatan evaluasi yang digunakan.

Penelitian Lestari dan Widodo (2020) menjelaskan bahwa kemampuan guru dalam menyesuaikan strategi pengajaran dengan kondisi siswa yang berbeda-beda merupakan salah satu indikator utama profesionalisme pendidik di era Kurikulum Merdeka. Proses adaptasi ini menjadi sangat penting mengingat setiap kelompok siswa memiliki karakteristik, latar belakang, dan kecepatan belajar yang berbeda-beda. Guru yang efektif adalah guru yang mampu memodifikasi model pembelajaran sesuai dengan dinamika kelas dan kondisi siswa yang

dihadapinya. Kemampuan beradaptasi merupakan salah satu indikator profesionalisme guru dalam menjalankan tugasnya.

Strategi adaptasi guru juga dapat dimaknai sebagai bentuk kecakapan pedagogis yang dinamis, di mana seorang pendidik secara aktif mengidentifikasi kesenjangan antara desain pembelajaran yang telah direncanakan dengan realitas yang terjadi di lapangan, kemudian merumuskan langkah-langkah perbaikan secara cepat dan tepat. Dalam konteks pembelajaran yang heterogen, strategi ini mencakup upaya guru untuk mendiferensiasi instruksi, baik dari segi konten, proses, produk, maupun lingkungan belajar, agar setiap siswa mendapatkan pengalaman belajar yang optimal sesuai dengan tingkat kemampuannya.

Penelitian Suryani dan Rahayu (2021) mengungkapkan bahwa guru yang adaptif tidak akan terpaku pada satu pola mengajar yang kaku, melainkan selalu membuka diri terhadap berbagai kemungkinan perubahan dan inovasi yang dapat meningkatkan efektivitas pembelajaran. Kemampuan untuk membaca situasi kelas dan meresponsnya dengan tindakan yang sesuai menjadi inti dari strategi adaptasi ini. Perancangan pembelajaran yang baik harus selalu menyertakan mekanisme evaluasi formatif dan revisi berkelanjutan sebagai bagian dari siklus adaptasi guru terhadap kebutuhan siswa. Strategi adaptasi guru bukanlah tindakan insidental, melainkan sebuah proses sistematis yang terintegrasi dalam seluruh rangkaian kegiatan pembelajaran.

Dalam praktik pembelajaran di sekolah dasar, strategi adaptasi guru sering kali diwujudkan melalui berbagai bentuk tindakan konkret, seperti mengubah urutan penyampaian materi, menyederhanakan atau memperkaya bahan bacaan, menggunakan media alternatif yang lebih menarik, serta memberikan perlakuan khusus bagi siswa yang membutuhkan bimbingan tambahan.

Guru juga dapat menyesuaikan cara berkomunikasi dan memberikan instruksi dengan memperhatikan tingkat pemahaman siswa, misalnya dengan menggunakan kalimat yang lebih sederhana, pengulangan penjelasan, atau pemberian contoh-contoh yang lebih dekat dengan kehidupan sehari-hari siswa. Hasil penelitian Hasanah dan Fitriani (2019) menunjukkan bahwa tindakan adaptasi lainnya mencakup pengaturan posisi duduk siswa, pembentukan kelompok belajar yang seimbang, serta penjadwalan ulang kegiatan jika dirasa kurang efektif pada waktu tertentu.

Semua tindakan ini dilakukan dengan tujuan utama agar metode pembelajaran yang telah dirancang tidak kehilangan esensinya hanya karena ketidaksesuaian dengan kondisi aktual di kelas. Profesionalisme guru tidak diukur dari kemampuannya mengikuti metode baru, melainkan dari kemampuannya menyesuaikan dan memodifikasi metode tersebut berdasarkan respons dan kebutuhan aktual siswa yang dihadapi. Strategi adaptasi guru merupakan kompetensi kunci yang menentukan keberhasilan implementasi sebuah pendekatan pembelajaran baru.

Strategi adaptasi guru juga memiliki keterkaitan yang erat dengan konsep pembelajaran berdiferensiasi, yaitu pendekatan yang berupaya mengakomodasi perbedaan individu siswa melalui penyesuaian berbagai aspek pembelajaran. Dalam kerangka ini, guru tidak hanya berperan sebagai pelaksana kurikulum yang pasif, tetapi sebagai desainer pembelajaran yang aktif yang mampu merancang berbagai jalur belajar yang berbeda untuk mencapai tujuan yang sama. Penelitian Nurhayati dan Puspitasari (2022) menegaskan bahwa guru yang adaptif akan selalu mempertimbangkan bahwa setiap siswa memiliki keunikan dalam cara belajar, minat, dan tingkat kesiapan akademiknya, sehingga pendekatan satu ukuran untuk semua (*one size fits all*) tidak lagi relevan untuk diterapkan.

Strategi adaptasi menjadi sarana bagi guru untuk mewujudkan pembelajaran yang inklusif dan berkeadilan, di mana setiap siswa mendapat kesempatan yang sama untuk berkembang meskipun dengan lintasan belajar yang berbeda-beda. Pembelajaran yang efektif adalah pembelajaran yang responsif terhadap perbedaan individu, dan responsivitas tersebut hanya dapat terwujud melalui serangkaian strategi adaptasi yang direncanakan dan dilaksanakan secara sadar oleh guru. Strategi adaptasi bukanlah pilihan, melainkan keharusan dalam pengelolaan kelas yang beragam.

Strategi adaptasi guru juga mencakup aspek psikologis, yaitu kemampuan guru untuk menyesuaikan pendekatan emosional dan

motivasionalnya terhadap kondisi siswa yang berbeda-beda. Guru yang adaptif tidak hanya menyesuaikan aspek kognitif atau teknis pembelajaran, tetapi juga mampu menciptakan iklim belajar yang aman dan nyaman bagi semua siswa, termasuk mereka yang mungkin merasa tertinggal atau kurang percaya diri. Penelitian Mulyani dan Dewi (2020) menyatakan bahwa dalam situasi kelas yang heterogen, guru perlu memberikan dukungan moral dan dorongan semangat secara selektif kepada siswa yang membutuhkan, tanpa mengabaikan siswa lain yang sudah mandiri.

Pendekatan emosional ini sangat penting karena kondisi psikologis siswa sangat memengaruhi motivasi dan keterlibatannya dalam proses belajar. Siswa yang merasa dipahami dan diperhatikan oleh gurunya akan lebih termotivasi untuk berpartisipasi aktif dan berani menghadapi tantangan belajar yang lebih besar. Kecerdasan emosional seorang guru, termasuk kemampuan berempati dan membaca suasana hati siswa, sangat berpengaruh terhadap kualitas interaksi belajar-mengajar di dalam kelas. Strategi adaptasi guru meliputi tidak hanya dimensi instruksional, tetapi juga dimensi afektif yang tidak kalah pentingnya.

Keberhasilan strategi adaptasi guru sangat bergantung pada beberapa faktor pendukung, antara lain penguasaan guru terhadap materi ajar, pengalaman mengajar, ketersediaan sumber daya dan media pembelajaran, serta dukungan dari lingkungan sekolah dan rekan sejawat. Guru yang memiliki pengetahuan pedagogis yang luas dan

pengalaman yang cukup akan lebih lincah dalam merespons perubahan situasi kelas karena mereka memiliki lebih banyak opsi strategi yang dapat dipilih dan disesuaikan. Penelitian Hidayati dan Kurniawan (2021) mengungkapkan bahwa guru yang kurang persiapan atau terbatas pengetahuannya tentang pendekatan yang digunakan akan cenderung kesulitan dalam melakukan adaptasi dan akhirnya terjebak pada rutinitas mengajar yang monoton.

Pengembangan kapasitas guru melalui pelatihan, kajian reflektif, dan kolaborasi dengan sesama pendidik menjadi bagian yang tidak terpisahkan dari upaya memperkuat kemampuan adaptasi. Lingkungan sekolah yang mendukung dan terbuka terhadap inovasi juga memberikan ruang bagi guru untuk bereksperimen dan melakukan penyesuaian tanpa rasa takut akan kegagalan. Organisasi pembelajaran (*learning organization*) yang sehat adalah organisasi yang mendorong anggotanya untuk terus belajar, berefleksi, dan beradaptasi terhadap perubahan. Strategi adaptasi guru tidak dapat berjalan optimal tanpa adanya sistem pendukung yang memadai di tingkat sekolah.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat dipahami bahwa strategi adaptasi guru merupakan kompetensi kompleks yang mencakup kemampuan teknis, pedagogis, psikologis, dan kolaboratif dalam menyesuaikan pembelajaran dengan kondisi nyata siswa. Strategi ini menjadi kunci keberhasilan implementasi berbagai pendekatan pembelajaran, termasuk metode *deep learning*, karena efektivitas sebuah

metode sangat bergantung pada sejauh mana metode tersebut dapat disesuaikan dengan karakteristik dan kebutuhan spesifik peserta didik. Hasil penelitian Anggraini dan Prasetyo (2023) menegaskan bahwa guru yang adaptif akan mampu mengubah tantangan heterogenitas kemampuan membaca siswa menjadi peluang untuk menciptakan pembelajaran yang lebih kaya dan bermakna bagi semua pihak. Proses adaptasi bukanlah kelemahan atau penyimpangan dari rencana awal, melainkan bentuk nyata dari profesionalisme dan komitmen guru terhadap keberhasilan setiap siswanya. Strategi adaptasi guru memiliki peran yang sangat strategis dalam meningkatkan kualitas pembelajaran dan hasil belajar siswa di sekolah dasar

b. Aspek-Aspek Strategi Adaptasi Guru

Strategi adaptasi guru mencakup berbagai aspek yang saling terkait dan memengaruhi keberhasilan proses penyesuaian pembelajaran dengan kondisi siswa. Aspek-aspek tersebut secara umum dapat diklasifikasikan ke dalam dimensi perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran. Penelitian Wulandari dan Saputro (2021) mengidentifikasi bahwa ketiga dimensi ini menjadi fondasi utama yang menentukan sejauh mana guru mampu merespons kondisi kelas yang dinamis dan beragam. Dalam dimensi perencanaan, guru melakukan modifikasi terhadap tujuan, materi, dan media pembelajaran sebelum kegiatan dimulai. Pada dimensi pelaksanaan, guru menyesuaikan metode, teknik penyampaian, serta alokasi waktu berdasarkan respons siswa selama proses berlangsung.

Sementara pada dimensi evaluasi, guru mengubah bentuk dan instrumen penilaian agar sesuai dengan tingkat kemampuan siswa yang heterogen tanpa mengurangi esensi capaian pembelajaran yang diharapkan.

Secara lebih terperinci, aspek strategi adaptasi guru dapat dibedakan menjadi adaptasi konten, adaptasi proses, dan adaptasi produk pembelajaran. Adaptasi konten berkenaan dengan penyesuaian tingkat kedalaman, keluasan, dan kompleksitas materi yang disampaikan agar siswa dengan berbagai tingkat kemampuan tetap dapat mengakses informasi secara bermakna. Penelitian Kartikasari dan Handayani (2022) menegaskan bahwa adaptasi proses mencakup perubahan strategi penyampaian, durasi setiap tahapan kegiatan, serta pola interaksi antara guru dan siswa selama pembelajaran berlangsung. Adaptasi produk berkaitan dengan fleksibilitas bentuk tugas atau luaran akhir yang diharapkan dari siswa, seperti memberikan pilihan antara menulis ringkasan, menggambar peta konsep, atau menceritakan ulang secara lisan. Ketiga aspek ini harus berjalan secara terpadu dan saling mendukung agar tujuan pembelajaran dapat tercapai secara optimal bagi seluruh siswa.

Dalam konteks pembelajaran membaca di kelas 2 sekolah dasar, aspek adaptasi yang paling krusial adalah penyesuaian bahan bacaan dan tingkat dukungan bimbingan yang diberikan kepada siswa. Guru perlu menyediakan teks dengan tingkat kesulitan yang bervariasi, mulai dari bacaan dengan kalimat pendek dan kosakata sederhana hingga bacaan

yang lebih kompleks dengan struktur kalimat majemuk. Studi oleh Permata dan Yulianto (2020) menunjukkan bahwa pengelompokan siswa secara fleksibel berdasarkan tingkat kemampuan membaca menjadi salah satu bentuk adaptasi manajerial yang sangat efektif dalam mengelola kelas heterogen. Pengaturan posisi duduk, pembagian waktu bimbingan individual, dan alokasi perhatian guru kepada seluruh kelompok siswa juga termasuk dalam aspek manajemen kelas yang tidak dapat diabaikan. Semua tindakan tersebut dirancang untuk memastikan bahwa tidak ada siswa yang terabaikan atau merasa terlalu terbebani selama proses pembelajaran membaca berlangsung.

Selain aspek teknis-instruksional, strategi adaptasi guru juga mencakup aspek sosial-emosional yang memiliki peran sangat penting dalam menciptakan iklim belajar yang kondusif. Guru yang adaptif mampu membaca suasana hati dan tingkat kepercayaan diri siswa, terutama bagi mereka yang masih mengalami kesulitan dalam membaca. Penelitian Farida dan Agustin (2023) mengungkapkan bahwa pemberian penguatan positif, pujian atas usaha yang telah dilakukan, dan penghargaan terhadap kemajuan kecil merupakan bentuk adaptasi afektif yang signifikan dalam meningkatkan motivasi belajar siswa. Guru juga perlu menyesuaikan gaya komunikasinya, misalnya menggunakan nada suara yang lebih lembut dan kalimat yang lebih sederhana saat berinteraksi dengan siswa yang pemalu atau kurang percaya diri. Aspek sosial-emosional ini membantu mempertahankan semangat belajar siswa

dan mencegah munculnya rasa frustrasi akibat ketidakmampuan mengikuti kecepatan teman-temannya yang lebih mahir membaca.

Strategi adaptasi guru juga mencakup aspek kolaboratif, yaitu kemampuan guru untuk bekerja sama dengan berbagai pihak dalam rangka mendukung keberhasilan adaptasi pembelajaran. Guru tidak dapat melakukan seluruh penyesuaian secara mandiri tanpa dukungan dari rekan sejawat, kepala sekolah, maupun orang tua siswa. Penelitian Anggraini dan Prasetyo (2023) menambahkan bahwa diskusi antarguru dalam forum musyawarah guru mata pelajaran menjadi sarana yang efektif untuk bertukar pengalaman dan strategi adaptasi yang telah terbukti berhasil di lapangan. Keterlibatan orang tua juga menjadi aspek penting, terutama dalam memberikan pendampingan membaca di rumah yang selaras dengan pendekatan yang digunakan guru di sekolah. Kolaborasi ini memperluas ruang adaptasi guru karena masukan dan informasi dari berbagai sumber membantu guru memahami kondisi siswa secara lebih menyeluruh.

Aspek lain yang tidak kalah penting dalam strategi adaptasi guru adalah aspek reflektif, yaitu kemampuan guru untuk secara terus-menerus mengevaluasi dan memperbaiki praktik adaptasi yang telah dilakukan. Proses refleksi ini mencakup kegiatan mengamati kembali jalannya pembelajaran, mencatat kendala-kendala yang muncul, serta merumuskan perbaikan untuk pertemuan selanjutnya. Hasil penelitian Suhartini dan Maulana (2021) menunjukkan bahwa guru yang secara

rutin melakukan refleksi tertulis terhadap pembelajarannya cenderung lebih cepat menemukan pola adaptasi yang paling sesuai dengan karakteristik siswanya. Refleksi juga membantu guru menghindari pengulangan kesalahan yang sama dan mendorong munculnya inovasi-inovasi baru yang lebih efektif. Dengan demikian, aspek reflektif menjadi pengikat yang menyatukan seluruh aspek lainnya dan memastikan bahwa strategi adaptasi yang dilakukan terus berkembang seiring dengan dinamika kebutuhan siswa di dalam kelas.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat dipahami bahwa aspek-aspek strategi adaptasi guru mencakup dimensi yang sangat luas, meliputi teknis-pedagogis, manajerial, sosial-emosional, kolaboratif, hingga reflektif. Seluruh aspek ini bekerja secara sinergis dan saling mempengaruhi satu sama lain. Penelitian Mardiana dan Hakim (2022) menegaskan bahwa guru yang mampu menguasai dan mengintegrasikan berbagai aspek adaptasi tersebut akan lebih berhasil dalam menciptakan pembelajaran yang inklusif dan responsif terhadap keberagaman siswa. Penguasaan terhadap berbagai aspek ini menjadikan guru lebih siap dan percaya diri dalam menghadapi tantangan heterogenitas kemampuan membaca, khususnya ketika menerapkan pendekatan pembelajaran yang relatif baru seperti metode *deep learning*. Kemampuan untuk mengelola seluruh aspek adaptasi secara terpadu merupakan ciri utama dari guru profesional yang berorientasi pada keberhasilan semua peserta didik tanpa terkecuali.

c. Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Strategi Adaptasi Guru

Keberhasilan guru dalam melakukan strategi adaptasi tidak terjadi secara otomatis, melainkan dipengaruhi oleh berbagai faktor yang berasal dari dalam diri guru maupun dari lingkungan luar. Faktor-faktor tersebut secara garis besar dapat dikelompokkan menjadi faktor internal dan faktor eksternal yang saling berinteraksi dan memengaruhi kualitas adaptasi yang dilakukan. Penelitian Susanti dan Nugroho (2020) mengungkapkan bahwa faktor internal mencakup kompetensi pedagogis, pengalaman mengajar, keyakinan guru terhadap pendekatan yang digunakan, serta motivasi untuk terus memperbaiki praktik pembelajaran. Sementara faktor eksternal meliputi dukungan dari pimpinan sekolah, ketersediaan sarana dan prasarana pembelajaran, serta kebijakan kurikulum yang berlaku. Kedua kelompok faktor ini bekerja secara simultan dan menentukan sejauh mana guru mampu menyesuaikan metode pembelajaran dengan kondisi heterogen siswa di dalam kelas.

Faktor internal pertama yang sangat menentukan adalah pengalaman mengajar dan pengetahuan pedagogis yang dimiliki oleh guru. Guru yang telah lama berkecimpung di dunia pendidikan cenderung memiliki repertoar strategi yang lebih kaya dan lebih lincah dalam merespons situasi kelas yang berubah-ubah. Penelitian Rahmawati dan Hidayat (2021) menambahkan bahwa guru dengan pengalaman mengajar yang panjang lebih mampu mengantisipasi kesulitan belajar

siswa dan lebih cepat menemukan alternatif solusi ketika rencana awal tidak berjalan sesuai harapan. Pengetahuan pedagogis yang luas memungkinkan guru untuk memahami berbagai model pembelajaran dan menyesuaikannya dengan karakteristik siswa tanpa harus merasa canggung atau ragu-ragu. Sebaliknya, guru pemula atau yang terbatas pengetahuannya tentang pendekatan pembelajaran inovatif sering kali kesulitan melakukan adaptasi karena merasa terikat pada prosedur baku yang telah diajarkan selama pelatihan. Pengalaman dan pengetahuan ini menjadi modal dasar yang memungkinkan guru bergerak secara fleksibel dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran yang responsif.

Faktor internal lainnya adalah motivasi dan sikap profesional guru terhadap tugasnya, yang sangat memengaruhi kesediaan guru untuk keluar dari zona nyaman dan mencoba pendekatan baru. Guru yang memiliki motivasi tinggi akan secara aktif mencari informasi, mengikuti pelatihan tambahan, dan berinisiatif untuk melakukan percobaan-percobaan kecil di dalam kelas. Penelitian Lestari dan Kurniasih (2022) menunjukkan bahwa kreativitas guru dalam mengembangkan media alternatif dan modifikasi bahan ajar juga menjadi faktor internal yang penting, karena kreativitas memungkinkan guru untuk menciptakan variasi pembelajaran yang sesuai dengan minat dan kebutuhan siswa yang beragam. Sikap terbuka terhadap kritik dan saran dari rekan sejawat atau pengawas juga menunjukkan kesiapan guru untuk terus belajar dan memperbaiki diri. Motivasi dan kreativitas ini menjadi motor penggerak

yang mendorong guru untuk tidak sekadar menjalankan rutinitas, tetapi senantiasa mencari cara terbaik agar semua siswa dapat mencapai kompetensi yang diharapkan.

Selain faktor internal, faktor eksternal dari lingkungan sekolah juga memiliki pengaruh yang signifikan terhadap strategi adaptasi yang dilakukan guru. Dukungan dari kepala sekolah dalam bentuk kebijakan yang memberi ruang gerak dan otonomi bagi guru untuk bereksperimen menjadi faktor penting yang tidak dapat diabaikan. Penelitian Pratiwi dan Santoso (2020) mengemukakan bahwa ketersediaan sarana dan prasarana, seperti buku bacaan bertingkat, media pembelajaran interaktif, dan akses terhadap sumber belajar digital, sangat menentukan ragam adaptasi yang dapat dilakukan guru di dalam kelas. Sekolah yang menyediakan sumber daya yang memadai akan memudahkan guru untuk menyesuaikan bahan ajar dan media sesuai dengan tingkat kemampuan siswa yang berbeda-beda. Sebaliknya, keterbatasan fasilitas justru menghambat kreativitas guru dan memaksa mereka untuk terus menggunakan pendekatan yang monoton dan kurang variatif.

Faktor eksternal yang tidak kalah penting adalah dukungan dari rekan sejawat dan komunitas profesional guru, yang menyediakan ruang untuk berbagi pengalaman dan strategi adaptasi yang telah terbukti efektif. Forum komunikasi seperti musyawarah guru mata pelajaran, kelompok kerja guru, atau kegiatan in-house training menjadi wahana yang sangat berharga bagi guru untuk saling belajar dan memperkaya

wawasan tentang berbagai teknik adaptasi. Hasil studi Hermawan dan Sari (2023) menunjukkan bahwa guru yang terlibat aktif dalam komunitas belajar profesional cenderung lebih percaya diri dan lebih berani melakukan inovasi dalam pembelajarannya. Selain itu, dukungan dari orang tua siswa juga menjadi faktor eksternal yang membantu kelancaran adaptasi, misalnya ketika orang tua bersedia melanjutkan pendampingan belajar di rumah sesuai dengan arahan guru. Keterlibatan orang tua ini memperluas jangkauan adaptasi guru di luar jam sekolah dan menciptakan kesinambungan pengalaman belajar bagi siswa.

Sinergi antara faktor internal dan eksternal menciptakan kondisi yang optimal bagi guru untuk mengembangkan strategi adaptasi yang efektif dan berkelanjutan. Guru yang memiliki kompetensi dan motivasi tinggi, didukung oleh lingkungan sekolah yang kondusif dan kolegal, akan mampu melakukan adaptasi secara lebih terencana, sistematis, dan berorientasi pada hasil. Penelitian Fauziah dan Ramadhan (2022) menegaskan bahwa interaksi antara faktor internal dan eksternal ini bersifat dinamis, di mana dukungan eksternal dapat memperkuat motivasi internal guru, dan sebaliknya, motivasi internal yang tinggi dapat mendorong guru untuk mencari dukungan eksternal yang dibutuhkan. Ketika semua faktor ini berjalan seimbang, guru tidak hanya mampu mengatasi tantangan heterogenitas siswa, tetapi juga mampu menciptakan pembelajaran yang lebih bermakna dan inklusif. Sekolah yang secara sadar membangun ekosistem pendukung bagi guru akan

melihat peningkatan kualitas adaptasi pembelajaran yang berdampak langsung pada kemajuan seluruh siswa, tanpa terkecuali

3. Metode *Deep Learning*

a. Pengertian Metode *Deep Learning*

Metode *deep learning* atau pembelajaran mendalam merupakan pendekatan pembelajaran yang menekankan pada proses pemahaman konsep secara utuh dan menyeluruh, di mana siswa tidak hanya sekadar mengingat atau menghafal informasi secara terpisah, tetapi diajak untuk membangun makna melalui keterkaitan antarmateri dan pengalaman nyata. Pendekatan ini berorientasi pada pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi, kolaborasi, dan refleksi kritis terhadap materi yang dipelajari. Penelitian Setiawan dan Lestari (2021) mendefinisikan *deep learning* sebagai proses kognitif yang melibatkan aktivitas mental mendalam, seperti menganalisis, mensintesis, dan mengevaluasi informasi untuk menghasilkan pemahaman yang bertahan lama.

Berbeda dengan pendekatan *surface learning* yang hanya menekankan penghafalan fakta, *deep learning* mendorong siswa untuk bertanya, mencari hubungan sebab-akibat, dan mengaitkan pengetahuan baru dengan struktur kognitif yang telah dimiliki sebelumnya. Proses ini memungkinkan siswa untuk mentransfer pengetahuan ke dalam konteks baru yang lebih kompleks dan tidak terduga.

Dalam konteks pendidikan, metode *deep learning* berakar dari teori konstruktivisme yang memandang belajar sebagai proses aktif di

mana siswa membangun pengetahuannya sendiri melalui pengalaman dan interaksi dengan lingkungan. Siswa tidak ditempatkan sebagai penerima informasi pasif, melainkan sebagai subjek yang secara aktif terlibat dalam proses berpikir untuk menemukan dan memaknai pengetahuan. Studi oleh Pramudya dan Wulandari (2020) mengungkapkan bahwa metode *deep learning* menuntut guru untuk merancang pembelajaran yang kaya akan tantangan intelektual, di mana siswa didorong untuk menggali pertanyaan-pertanyaan esensial dan mengeksplorasi berbagai sudut pandang terhadap suatu topik. Pendekatan ini menekankan pentingnya proses berpikir metakognitif, yaitu kemampuan siswa untuk menyadari, memantau, dan mengatur proses belajarnya sendiri. Guru dalam kerangka ini berfungsi sebagai fasilitator yang menyediakan scaffolding atau dukungan belajar yang membantu siswa mencapai tingkat pemahaman yang lebih tinggi.

Karakteristik utama dari metode *deep learning* mencakup beberapa elemen kunci, yaitu pembelajaran yang bermakna (*meaningful learning*), pembelajaran berbasis masalah atau proyek, serta pembelajaran yang reflektif dan kolaboratif. Pembelajaran bermakna terjadi ketika siswa mampu menghubungkan informasi baru dengan konsep yang sudah mereka ketahui, sehingga pengetahuan tidak mudah dilupakan dan dapat diterapkan dalam situasi berbeda. Penelitian Utami dan Cahyono (2022) menambahkan bahwa dalam pembelajaran yang mendalam, siswa juga dilatih untuk mengembangkan disposisi berpikir kritis, seperti

kecenderungan untuk mempertanyakan kebenaran informasi, mencari bukti, dan mengevaluasi argumen secara logis. Elemen kolaboratif sangat penting karena diskusi dan tukar pikiran antarsiswa memicu munculnya pemahaman yang lebih kaya melalui paparan terhadap perspektif yang beragam. Selain itu, refleksi menjadi bagian integral yang memungkinkan siswa meninjau kembali proses belajarnya dan mengidentifikasi area yang masih perlu ditingkatkan.

Penerapan metode *deep learning* dalam konteks Kurikulum Merdeka sejalan dengan tujuan penguatan kompetensi literasi yang bersifat fungsional dan kontekstual. Kurikulum ini menekankan bahwa siswa tidak hanya memiliki pengetahuan prosedural atau faktual, tetapi juga mampu menggunakan pengetahuan tersebut untuk memecahkan masalah dalam kehidupan sehari-hari.

Penelitian Nurjanah dan Hidayat (2023) menyatakan bahwa *deep learning* menjadi strategi yang tepat untuk mencapai tujuan tersebut karena pendekatan ini menggeser fokus pembelajaran dari penguasaan konten semata menuju pengembangan kemampuan berpikir dan karakter belajar mandiri. Guru diharapkan mampu menyusun kegiatan pembelajaran yang mendorong siswa untuk memproses informasi secara kritis, bukan sekadar meniru atau mengulang. Lingkungan belajar yang aman dan terbuka menjadi prasyarat penting agar siswa berani mengemukakan gagasan, melakukan kesalahan, dan belajar dari kesalahan tersebut tanpa rasa takut. Suasana seperti ini memungkinkan

terjadinya eksplorasi intelektual yang menjadi ciri khas pembelajaran mendalam.

Keterkaitan antara metode *deep learning* dengan pembelajaran membaca di kelas 2 sekolah dasar sangat erat, mengingat esensi membaca bukanlah sekadar aktivitas melafalkan teks, melainkan proses memahami, menginterpretasi, dan mengaitkan makna bacaan dengan pengalaman pribadi siswa. Metode *deep learning* mengajak siswa untuk melakukan kegiatan membaca yang bersifat aktif dan interaktif, misalnya dengan mengajukan pertanyaan terhadap teks, memprediksi kelanjutan cerita, serta menghubungkan karakter atau peristiwa dalam bacaan dengan situasi nyata di sekitar mereka. Kajian Kusumawati dan Firmansyah (2022) menegaskan bahwa pendekatan ini sangat relevan untuk mengatasi permasalahan siswa yang hanya mampu membaca kata tanpa memahami isi bacaan, karena *deep learning* memaksa siswa untuk menggali makna pada level yang lebih dalam.

Guru dapat merancang pertanyaan-pertanyaan pemantik yang bersifat terbuka dan menantang, sehingga siswa tidak puas dengan jawaban tunggal, tetapi justru termotivasi untuk mencari pemahaman yang lebih komprehensif. Penggunaan teks-teks yang dekat dengan dunia anak dan diskusi kelompok kecil semakin memperkuat proses konstruksi makna yang menjadi inti dari pembelajaran mendalam.

Implementasi metode *deep learning* membutuhkan perubahan paradigma yang signifikan dari pihak guru dalam memandang proses

pembelajaran dan peran mereka di dalamnya. Keberhasilan pendekatan ini tidak terletak pada kelengkapan perangkat pembelajaran, tetapi pada kualitas interaksi pembelajaran yang mampu menggerakkan siswa untuk berpikir lebih dalam dan lebih luas. Temuan Mulyati dan Zainuddin (2021) menunjukkan bahwa guru yang berhasil menerapkan *deep learning* adalah guru yang mampu mendesain aktivitas belajar yang menantang, mendorong kemandirian belajar, dan memberikan umpan balik yang bersifat konstruktif dan memperkaya pemahaman.

Siswa dalam kelas *deep learning* cenderung lebih aktif bertanya, lebih percaya diri dalam mengemukakan pendapat, dan lebih antusias dalam mengeksplorasi topik pembelajaran. Kemampuan untuk mengaitkan topik baru dengan pengetahuan lama menjadi indikator keberhasilan yang terlihat dari meningkatnya kualitas jawaban dan argumentasi siswa selama proses pembelajaran berlangsung. Metode *deep learning* menawarkan peluang besar untuk meningkatkan kualitas literasi siswa, khususnya jika diintegrasikan dengan strategi adaptasi yang tepat untuk mengakomodasi keragaman kemampuan membaca di dalam kelas.

b. Karakteristik Metode *Deep Learning*

Metode *deep learning* memiliki sejumlah karakteristik khas yang membedakannya dari pendekatan pembelajaran konvensional yang lebih menekankan pada penghafalan dan pengulangan. Karakteristik pertama adalah penekanan pada pemahaman konsep secara mendalam dan

bermakna, di mana siswa tidak hanya diminta untuk mengingat fakta, tetapi juga untuk menjelaskan hubungan antarkonsep dan menerapkannya dalam situasi yang beragam. Menurut Suryanto dan Wijayanti (2022), *deep learning* dicirikan oleh adanya aktivitas berpikir tingkat tinggi seperti menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta, yang merupakan level tertinggi dalam taksonomi kognitif. Siswa dalam model ini didorong untuk menggali pertanyaan "mengapa" dan "bagaimana" secara terus-menerus hingga menemukan pemahaman yang utuh. Proses ini memerlukan waktu dan kesabaran, tetapi hasilnya berupa pengetahuan yang bertahan lama dan dapat digunakan dalam konteks kehidupan nyata. Ciri ini menjadikan *deep learning* sangat berbeda dari pendekatan *surface learning* yang hanya berorientasi pada hafalan jangka pendek.

Karakteristik kedua adalah keterlibatan aktif siswa secara fisik, mental, dan emosional dalam seluruh rangkaian kegiatan pembelajaran. Siswa tidak hanya duduk diam mendengarkan penjelasan guru, tetapi dilibatkan dalam diskusi, eksperimen pemikiran, pemecahan masalah, dan proyek kolaboratif yang menantang. Pembelajaran dalam *deep learning* bersifat student-centered, di mana peran guru bergeser dari penyampai informasi menjadi fasilitator dan mitra belajar. Pendapat Yulianti dan Mahendra (2021) menegaskan bahwa siswa ditempatkan sebagai subjek yang memiliki otonomi untuk menentukan cara belajarnya sendiri, dengan bimbingan guru yang bersifat fleksibel dan

adaptif. Aktivitas belajar yang interaktif dan partisipatif menciptakan pengalaman yang lebih berkesan dan meningkatkan motivasi intrinsik siswa. Keterlibatan emosional juga menjadi komponen penting, karena siswa yang memiliki ikatan emosional positif terhadap materi pembelajaran cenderung lebih tekun dan lebih tahan terhadap kesulitan. Guru yang mampu menciptakan suasana belajar yang menyenangkan dan aman akan memperkuat keterlibatan emosional siswa dalam proses pembelajaran.

Karakteristik ketiga dari metode *deep learning* adalah pendekatan yang bersifat kontekstual dan terintegrasi, di mana materi pembelajaran tidak disajikan secara terpisah-pisah, tetapi dalam kerangka yang saling terhubung dan relevan dengan kehidupan siswa. Pengetahuan diajarkan sebagai suatu sistem yang utuh, sehingga siswa melihat bagaimana berbagai konsep saling berkaitan dan dapat diaplikasikan secara bersamaan.

Menurut Fitriani dan Kurniawan (2023), pendekatan tematik atau berbasis masalah menjadi sarana yang efektif untuk mewujudkan keterpaduan ini, karena siswa dihadapkan pada situasi nyata yang memerlukan pemecahan dengan melibatkan berbagai disiplin ilmu. Dalam konteks pembelajaran membaca, pendekatan kontekstual berarti teks yang dibaca tidak dipelajari secara terisolasi, tetapi dikaitkan dengan pengalaman siswa, isu-isu sekitar, atau mata pelajaran lain. Siswa diajak untuk melihat bagaimana bacaan tersebut bermakna bagi kehidupan

mereka sehari-hari, bukan sekadar latihan teknis semata. Koneksi antarpengertian ini memperkuat jejaring kognitif siswa dan memudahkan transfer belajar ke situasi baru.

Karakteristik keempat adalah adanya proses refleksi dan umpan balik yang berkelanjutan, di mana siswa secara rutin diajak untuk meninjau kembali apa yang telah dipelajari dan bagaimana proses belajar tersebut berlangsung. Refleksi dapat dilakukan secara individu melalui jurnal belajar, ataupun secara kolektif dalam diskusi kelas untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan pemahaman.

Kegiatan refleksi ini membantu siswa mengembangkan kesadaran metakognitif, yaitu kemampuan untuk memahami dan mengatur proses berpikirnya sendiri. Pernyataan Hamidah dan Prasetyo (2022) menekankan bahwa umpan balik dalam *deep learning* tidak bersifat menghakimi, tetapi konstruktif dan berorientasi pada perbaikan, sehingga siswa melihat kesalahan sebagai bagian alami dari proses belajar.

Guru memberikan umpan balik yang spesifik dan terarah, bukan sekadar nilai atau pujian umum, sehingga siswa mengetahui secara jelas area mana yang perlu ditingkatkan. Proses refleksi dan umpan balik yang teratur menjadikan pembelajaran sebagai siklus yang terus bergerak maju menuju pemahaman yang lebih matang.

Karakteristik kelima adalah pembelajaran yang kolaboratif dan dialogis, di mana interaksi sosial antarsiswa menjadi bagian integral dari

proses konstruksi pengetahuan. Diskusi kelompok, tukar pendapat, dan kerja sama dalam proyek memungkinkan siswa untuk terpapar pada berbagai sudut pandang yang memperkaya pemahaman mereka terhadap suatu topik. Melalui dialog, siswa dilatih untuk mengemukakan argumen, mendengarkan pendapat orang lain, dan mencapai kesepakatan bersama yang didasarkan pada penalaran yang logis.

Kajian Rahayu dan Subekti (2021) mengungkapkan bahwa interaksi sosial dalam *deep learning* juga berfungsi sebagai zona perkembangan proksimal, di mana siswa yang lebih mampu membantu siswa yang masih kesulitan melalui bimbingan teman sebaya. Guru berperan sebagai pengatur dinamika kelompok dan memastikan bahwa setiap anggota kelompok memiliki kesempatan yang sama untuk berkontribusi. Lingkungan belajar yang kolaboratif menumbuhkan rasa tanggung jawab bersama dan sikap saling menghargai antar siswa, yang merupakan keterampilan sosial penting untuk kehidupan di masa depan.

Karakteristik keenam adalah orientasi pada proses berpikir kritis dan pemecahan masalah, di mana siswa dilatih untuk tidak mudah menerima informasi begitu saja tanpa melakukan verifikasi dan evaluasi terlebih dahulu. Siswa didorong untuk mengajukan pertanyaan-pertanyaan kritis, membandingkan berbagai sumber informasi, serta menarik kesimpulan berdasarkan bukti yang tersedia. Pendekatan ini sangat relevan dengan tuntutan abad ke-21 yang menekankan kemampuan berpikir kritis dan literasi informasi. Menurut Susilo dan

Haryanti (2020), pembelajaran *deep learning* mengajarkan siswa untuk melihat masalah dari berbagai perspektif dan mencari solusi kreatif yang tidak terpikirkan sebelumnya. Dalam pembelajaran membaca, keterampilan berpikir kritis berarti siswa tidak hanya memahami isi teks, tetapi juga mampu menilai kredibilitas penulis, mengidentifikasi bias, dan menafsirkan makna tersirat yang tidak dinyatakan secara eksplisit. Kemampuan ini menjadi bekal penting bagi siswa untuk menghadapi arus informasi yang semakin deras dan kompleks.

Berdasarkan seluruh uraian tersebut, karakteristik metode *deep learning* mencakup berbagai dimensi yang saling melengkapi, mulai dari pendalaman kognitif, keterlibatan aktif, pendekatan kontekstual, refleksi berkelanjutan, kolaborasi, hingga pengembangan kemampuan berpikir kritis. Semua karakteristik ini dirancang untuk menciptakan pengalaman belajar yang holistik dan transformatif, yang tidak hanya meningkatkan penguasaan konten, tetapi juga membentuk karakter belajar seumur hidup pada diri siswa.

Penerapan karakteristik-karakteristik tersebut membutuhkan komitmen dan kreativitas guru dalam merancang kegiatan pembelajaran yang dinamis dan responsif terhadap kebutuhan siswa. Sekolah yang berhasil mengimplementasikan *deep learning* akan menghasilkan lulusan yang tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga tangguh dalam menghadapi tantangan dan adaptif terhadap perubahan zaman.

c. Prinsip-Prinsip Penerapan Metode *Deep Learning*

Penerapan metode *deep learning* di dalam kelas tidak dapat dilakukan secara sembarangan, melainkan harus berlandaskan pada sejumlah prinsip fundamental yang menjadi panduan bagi guru dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran. Prinsip pertama adalah pembelajaran berpusat pada siswa (*student-centered learning*), di mana seluruh aktivitas belajar dirancang untuk mendorong siswa mengambil peran aktif dalam membangun pengetahuannya sendiri. Guru dalam kerangka ini bertindak sebagai fasilitator yang menyediakan sumber belajar, mengajukan pertanyaan pemantik, dan memberikan bimbingan saat siswa mengalami kesulitan.

Menurut Arifin dan Suryani (2022), prinsip *student-centered* menuntut guru untuk memahami karakteristik, minat, dan gaya belajar setiap siswa agar dapat menyesuaikan pendekatan yang digunakan. Siswa diberikan kebebasan untuk mengeksplorasi topik sesuai dengan cara yang paling efektif bagi mereka, tanpa harus terikat pada satu metode tunggal yang kaku. Otonomi belajar ini meningkatkan rasa tanggung jawab siswa terhadap proses belajarnya sendiri dan mendorong kemandirian yang berkelanjutan.

Prinsip kedua adalah pembelajaran yang bermakna dan kontekstual, yaitu kegiatan belajar harus selalu dikaitkan dengan pengalaman nyata dan situasi kehidupan siswa sehari-hari. Materi yang diajarkan tidak disajikan sebagai informasi abstrak yang terlepas dari

realitas, melainkan sebagai pengetahuan yang memiliki kegunaan dan relevansi langsung bagi siswa. Konsep ini sejalan dengan pandangan Handayani dan Nugraha (2021) yang menekankan bahwa pembelajaran akan lebih efektif jika siswa dapat melihat hubungan antara apa yang dipelajari dengan lingkungan di sekitarnya. Dalam konteks pembelajaran membaca, prinsip ini berarti teks yang dibaca harus berkaitan dengan dunia anak, seperti cerita tentang pengalaman sehari-hari, hewan peliharaan, atau permainan tradisional.

Siswa diajak untuk menghubungkan isi bacaan dengan peristiwa yang pernah mereka alami, sehingga pemahaman tidak bersifat hafalan, tetapi benar-benar tertanam dalam struktur kognitif mereka. Keterkaitan dengan konteks nyata juga meningkatkan daya ingat dan kemampuan siswa dalam menerapkan pengetahuan di luar lingkungan sekolah.

Prinsip ketiga adalah pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi atau *higher order thinking skills* (HOTS), di mana pembelajaran tidak berhenti pada level mengingat dan memahami, tetapi terus melangkah menuju kemampuan menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta. Guru merancang pertanyaan-pertanyaan yang tidak memiliki jawaban tunggal, melainkan membutuhkan penalaran dan pertimbangan dari berbagai sudut pandang. Permana dan Lestari (2023) menyatakan bahwa dorongan untuk berpikir kritis merupakan inti dari *deep learning*, karena tanpa aktivitas kognitif yang mendalam, pembelajaran hanya akan menghasilkan pengetahuan yang dangkal dan cepat dilupakan. Dalam

kegiatan membaca, siswa tidak hanya ditanya tentang "apa yang terjadi" dalam cerita, tetapi juga diminta untuk menjelaskan "mengapa hal itu terjadi" dan "bagaimana jika keadaannya berbeda". Pertanyaan-pertanyaan terbuka ini merangsang siswa untuk menggali makna yang lebih dalam dan mengembangkan kemampuan analitis yang sangat berharga untuk jenjang pendidikan selanjutnya.

Prinsip keempat adalah pembelajaran kolaboratif dan dialogis, di mana interaksi antarsiswa menjadi sarana utama untuk memperkaya pemahaman melalui diskusi dan tukar pendapat. Siswa ditempatkan dalam kelompok-kelompok kecil yang heterogen, sehingga terjadi proses saling mengajar dan saling belajar di antara mereka. Menurut Wahyuni dan Saputra (2020), diskusi yang terstruktur memungkinkan siswa untuk menguji gagasan mereka, mendengar sudut pandang berbeda, dan mencapai kesepakatan bersama yang lebih matang.

Guru bertanggung jawab untuk menciptakan suasana yang aman dan mendukung, di mana setiap siswa merasa nyaman untuk berbicara tanpa takut dikritik atau diejek. Prinsip kolaboratif ini juga melatih keterampilan sosial seperti mendengarkan aktif, menghargai pendapat orang lain, dan bekerja dalam tim. Keterampilan-keterampilan ini sangat diperlukan tidak hanya dalam konteks akademik, tetapi juga dalam kehidupan bermasyarakat yang semakin kompleks.

Prinsip kelima adalah adanya proses refleksi dan umpan balik yang berkelanjutan, baik oleh guru maupun oleh siswa sendiri. Kegiatan

refleksi dilakukan secara rutin di akhir setiap sesi pembelajaran untuk meninjau kembali apa yang telah dipelajari dan bagaimana proses belajar tersebut berlangsung. Guru memberikan umpan balik yang bersifat konstruktif dan spesifik, yang tidak hanya menyoroti kesalahan, tetapi juga memberikan arahan jelas tentang cara memperbaikinya.

Siswa juga didorong untuk melakukan refleksi diri melalui jurnal belajar atau diskusi singkat tentang pengalaman mereka selama pembelajaran. Mumpuni dan Hidayati (2022) menegaskan bahwa refleksi membantu siswa mengembangkan kesadaran metakognitif, yaitu kemampuan untuk menyadari kekuatan dan kelemahan mereka sendiri dalam proses belajar. Melalui refleksi, siswa belajar untuk mengidentifikasi strategi belajar yang paling efektif bagi mereka dan menghindari pengulangan kesalahan yang sama di masa mendatang.

Prinsip keenam adalah fleksibilitas dan adaptabilitas dalam pelaksanaan pembelajaran, di mana guru tidak terpaku pada rencana pembelajaran yang telah disusun secara kaku. Guru yang menerapkan *deep learning* harus peka terhadap dinamika kelas dan siap melakukan penyesuaian sewaktu-waktu jika situasi memerlukan perubahan. Misalnya, jika siswa terlihat kelelahan atau kehilangan konsentrasi, guru dapat mengganti kegiatan dengan permainan atau diskusi ringan untuk mengembalikan semangat belajar. Pernyataan Anggraeni dan Kusumo (2021) menyoroti bahwa fleksibilitas ini juga mencakup penyesuaian tingkat kesulitan materi, durasi setiap tahapan, dan jenis media yang

digunakan, semuanya disesuaikan dengan kondisi dan respons siswa di lapangan. Prinsip fleksibilitas ini sejalan dengan hakikat strategi adaptasi yang menjadi fokus utama dalam penelitian ini, karena keberhasilan *deep learning* sangat tergantung pada kemampuan guru untuk menyesuaikan pendekatan dengan kondisi nyata siswa yang heterogen.

Prinsip ketujuh adalah integrasi teknologi dan media pembelajaran yang mendukung proses eksplorasi dan pendalaman materi. Dalam era digital, pemanfaatan teknologi bukan lagi pilihan, melainkan kebutuhan untuk menciptakan pembelajaran yang menarik dan relevan. Penggunaan video interaktif, simulasi, permainan edukatif, atau platform belajar daring dapat memperkaya pengalaman belajar siswa dan menyajikan informasi dalam berbagai format yang mudah dipahami.

Guru perlu memilih media yang tepat dan sesuai dengan tujuan pembelajaran, bukan sekadar menggunakan teknologi untuk tujuan seremonial semata. Menurut Sari dan Rahardjo (2023), integrasi teknologi dalam *deep learning* harus selalu diarahkan untuk memperdalam pemahaman dan mendorong keterlibatan aktif siswa, bukan menggantikan peran guru sebagai fasilitator utama. Teknologi berfungsi sebagai alat bantu yang memperluas akses siswa terhadap sumber belajar dan memberikan variasi dalam proses pembelajaran agar tidak monoton.

Berdasarkan keseluruhan prinsip di atas, penerapan metode *deep learning* membutuhkan perencanaan yang matang sekaligus keluwesan

dalam pelaksanaannya. Ketujuh prinsip tersebut saling berkaitan dan harus diterapkan secara terpadu untuk menciptakan pengalaman belajar yang benar-benar mendalam dan transformatif. Guru yang berhasil mengintegrasikan seluruh prinsip ini akan mampu membawa siswanya pada tingkat pemahaman yang lebih tinggi, sekaligus menumbuhkan kecintaan belajar yang bertahan sepanjang hayat. Pembelajaran yang mengutamakan makna, keterlibatan aktif, kolaborasi, refleksi, dan fleksibilitas merupakan ciri dari pendidikan yang berkualitas dan berorientasi pada pengembangan manusia secara utuh.

d. Langkah-Langkah Penerapan Metode Deep Learning di Kelas

Penerapan metode *deep learning* di dalam kelas memerlukan langkah-langkah sistematis yang dirancang untuk membimbing siswa mencapai pemahaman yang mendalam secara bertahap. Langkah-langkah ini tidak bersifat kaku, melainkan bersifat fleksibel dan dapat disesuaikan dengan kondisi siswa, materi ajar, serta ketersediaan waktu dan sumber daya yang ada.

Menurut Indrawati dan Purnomo (2022), langkah-langkah penerapan *deep learning* harus dimulai dari pemetaan pengetahuan awal siswa sebelum memasuki inti pembelajaran, karena pemahaman yang mendalam tidak dapat dibangun di atas fondasi yang kosong atau keliru. Pemetaan ini dilakukan melalui pretes sederhana, tanya-jawab singkat, atau kegiatan brainstorming yang menggali apa yang sudah diketahui siswa tentang topik yang akan dipelajari. Kegiatan ini menjadi jembatan

yang menghubungkan pengetahuan lama dengan pengetahuan baru yang akan diperkenalkan. Guru juga memanfaatkan tahap ini untuk mengidentifikasi tingkat kesiapan dan minat siswa sehingga dapat menentukan pendekatan yang paling sesuai untuk setiap kelompok.

Langkah kedua dalam penerapan *deep learning* adalah perumusan pertanyaan esensial yang menjadi pemantik utama bagi seluruh kegiatan pembelajaran. Pertanyaan esensial adalah pertanyaan terbuka yang tidak memiliki jawaban tunggal dan memicu rasa ingin tahu siswa untuk menggali informasi lebih dalam. Guru mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang bersifat mendasar, seperti "Mengapa peristiwa ini bisa terjadi?" atau "Bagaimana pengaruh hal ini terhadap kehidupan kita sehari-hari?" Sebagaimana dikemukakan oleh Hasanah dan Fitriani (2021), tahap perencanaan yang efektif mencakup perumusan pertanyaan esensial yang dapat membimbing siswa dalam melakukan eksplorasi dan konstruksi makna secara mandiri.

Pertanyaan-pertanyaan ini kemudian menjadi benang merah yang menghubungkan seluruh rangkaian kegiatan pembelajaran, mulai dari eksplorasi awal hingga penarikan kesimpulan akhir. Guru memastikan bahwa setiap siswa memahami pertanyaan esensial tersebut dan terdorong untuk mencari jawabannya melalui berbagai sumber dan aktivitas yang akan dilakukan.

Langkah ketiga adalah tahap eksplorasi dan pendalaman materi, yang merupakan inti dari proses *deep learning*. Pada tahap ini, siswa

diberikan kesempatan seluas-luasnya untuk menggali informasi, melakukan pengamatan, membaca berbagai sumber, berdiskusi, dan mengerjakan tugas-tugas yang menantang secara kognitif. Guru berperan sebagai pemandu yang menyediakan bahan bacaan bertingkat, media interaktif, dan berbagai sumber belajar lainnya yang dapat diakses oleh semua siswa sesuai dengan tingkat kemampuan masing-masing. Pendapat Mulyono dan Rahardjo (2023) menegaskan bahwa tahap eksplorasi merupakan jantung dari *deep learning* karena di sinilah proses asimilasi dan akomodasi pengetahuan terjadi secara intensif.

Kegiatan pada tahap ini dapat berupa membaca teks secara mendalam, melakukan percobaan sederhana, mengamati video, atau mengerjakan proyek kelompok yang menuntut kolaborasi. Siswa didorong untuk mencatat hal-hal penting, mengajukan pertanyaan lanjutan, dan menghubungkan informasi baru dengan pengalaman mereka sendiri.

Langkah keempat adalah tahap elaborasi atau penguatan pemahaman, di mana siswa diajak untuk mengolah informasi yang telah dikumpulkan dan mengorganisasikannya ke dalam struktur pengetahuan yang lebih teratur. Pada tahap ini, siswa diminta untuk menyusun peta konsep, membuat rangkuman, menyusun laporan, atau mempresentasikan hasil diskusi kelompok di depan kelas. Kegiatan elaborasi memungkinkan siswa untuk memproses informasi secara aktif, bukan sekadar menerima secara pasif, sehingga pengetahuan menjadi

lebih tertanam dan mudah diingat. Menurut Lestari dan Widodo (2022), tahap pemantapan dilakukan melalui kegiatan diskusi dan presentasi yang memungkinkan terjadinya pertukaran gagasan antar siswa dari berbagai sudut pandang. Guru memberikan penguatan terhadap konsep-konsep penting dan meluruskan kesalahpahaman yang mungkin muncul selama proses eksplorasi. Umpan balik yang diberikan guru pada tahap ini sangat berharga karena membantu siswa menyadari area mana yang masih perlu diperbaiki dan mana yang sudah dikuasai dengan baik.

Langkah kelima adalah tahap refleksi dan evaluasi, di mana siswa dan guru secara bersama-sama meninjau kembali seluruh proses belajar yang telah dilalui. Refleksi dapat dilakukan melalui berbagai cara, seperti menulis jurnal belajar, mengisi lembar evaluasi diri, atau berdiskusi kelompok tentang pengalaman belajar yang paling berkesan dan paling sulit. Siswa diajak untuk mengidentifikasi strategi belajar yang paling efektif bagi mereka dan merencanakan perbaikan untuk pertemuan berikutnya. Sejalan dengan pandangan Kusumawati dan Hakim (2021), penilaian dalam *deep learning* harus bersifat holistik, mencakup penilaian proses dan produk, serta dilakukan secara berkelanjutan tidak hanya di akhir pembelajaran. Evaluasi tidak hanya berorientasi pada perolehan nilai, tetapi lebih pada sejauh mana pemahaman siswa telah berkembang dan seberapa dalam mereka mampu menghubungkan konsep-konsep yang telah dipelajari. Guru juga melakukan refleksi atas praktik mengajarnya untuk mengetahui bagian mana yang perlu

ditingkatkan dan strategi mana yang paling efektif dalam membantu siswa mencapai pemahaman mendalam.

Langkah keenam adalah tindak lanjut dan pengayaan, yang menjadi penutup dari rangkaian *deep learning* sekaligus jembatan menuju pembelajaran selanjutnya. Guru mengidentifikasi siswa yang masih memerlukan bimbingan tambahan dan merancang program remedial yang sesuai, sementara siswa yang telah mencapai pemahaman optimal diberikan kegiatan pengayaan yang lebih menantang. Tindak lanjut ini penting untuk memastikan bahwa tidak ada siswa yang tertinggal dan setiap siswa mendapatkan kesempatan berkembang sesuai dengan kemampuannya.

Keseluruhan langkah ini, sebagaimana diungkapkan oleh Ningsih dan Santoso (2023), harus dijalankan secara siklus dan berkelanjutan, di mana hasil refleksi dari satu pertemuan menjadi masukan untuk perbaikan pada pertemuan berikutnya. Penerapan langkah-langkah *deep learning* yang konsisten akan membentuk kebiasaan belajar mendalam yang pada akhirnya meningkatkan kualitas pemahaman siswa secara signifikan. Keberhasilan penerapan metode ini tidak hanya diukur dari nilai akhir, tetapi dari perubahan cara berpikir siswa yang semakin kritis, reflektif, dan mandiri dalam menghadapi berbagai tantangan belajar.

B. Kerangka Berpikir

Pembelajaran Bahasa Indonesia di sekolah dasar memiliki peran strategis dalam mengembangkan kemampuan literasi siswa, khususnya keterampilan

membaca yang menjadi fondasi utama bagi penguasaan seluruh mata pelajaran. Kemampuan membaca yang baik memungkinkan siswa mengakses informasi, memahami instruksi, dan menyerap materi ajar secara lebih efektif. Namun, dalam praktik pembelajaran di kelas, kemampuan membaca siswa sering kali menunjukkan tingkat penguasaan yang sangat beragam atau heterogen, di mana sebagian siswa sudah lancar membaca sementara sebagian lainnya masih kesulitan mengenali huruf dan merangkai kata. Kondisi tersebut menyebabkan proses pembelajaran menjadi tidak optimal karena guru menghadapi tantangan besar dalam merancang kegiatan yang dapat mengakomodasi seluruh rentang kemampuan siswa secara bersamaan. Oleh karena itu, diperlukan pendekatan pembelajaran yang mampu menjawab tantangan heterogenitas ini sekaligus mendorong pemahaman membaca yang lebih mendalam pada setiap siswa.

Metode *deep learning* menjadi salah satu pendekatan yang dapat digunakan untuk meningkatkan kemampuan membaca siswa dengan tingkat kemampuan yang beragam di sekolah dasar. Metode ini menekankan pada proses pemahaman konsep secara utuh dan bermakna, di mana siswa tidak hanya diajak untuk mengenali kata dan melafalkan teks, tetapi juga untuk menggali makna, menghubungkan isi bacaan dengan pengalaman pribadi, serta merefleksikan apa yang telah dipelajari. Melalui metode *deep learning*, siswa diajak untuk berpikir kritis, berdiskusi, dan bekerja sama dalam kelompok untuk memecahkan masalah atau memahami teks secara lebih mendalam. Proses pembelajaran tidak hanya berfokus pada hasil akhir, tetapi juga pada keterlibatan aktif siswa dalam setiap tahapan kegiatan, sehingga siswa dengan

berbagai tingkat kemampuan dapat memperoleh pengalaman belajar yang sesuai dengan kebutuhan mereka.

Penerapan metode *deep learning* dalam pembelajaran membaca memungkinkan siswa untuk belajar melalui pengalaman langsung yang dirancang secara bertahap dan terstruktur. Setiap kegiatan dalam metode ini dirancang untuk memberikan tantangan yang sesuai dengan tingkat kemampuan siswa, mulai dari kegiatan pengenalan huruf dan kata bagi siswa yang masih pemula, hingga kegiatan analisis teks dan inferensi makna bagi siswa yang sudah mahir membaca.

Proses ini mendorong siswa untuk berpikir, memahami, dan mengingat isi bacaan secara lebih mendalam karena mereka terlibat aktif dalam setiap tahapan pembelajaran. Selain itu, adanya diskusi kelompok dan umpan balik dari guru membantu siswa mengetahui tingkat pemahaman mereka terhadap materi yang dipelajari. Dengan demikian, pembelajaran menjadi lebih bermakna karena siswa mengalami proses belajar secara langsung, bukan hanya menerima informasi secara pasif dari guru.

Optimalisasi peningkatan kemampuan membaca melalui metode *deep learning* juga ditandai dengan meningkatnya motivasi dan minat belajar siswa. Siswa menjadi lebih antusias dalam mengikuti pembelajaran karena kegiatan belajar dikemas dalam bentuk aktivitas yang menantang, interaktif, dan relevan dengan dunia mereka. Unsur diskusi, kerja sama, dan pemecahan masalah membuat siswa lebih fokus dan tidak mudah bosan. Kondisi ini mendorong siswa untuk lebih aktif dalam mengikuti setiap proses pembelajaran membaca,

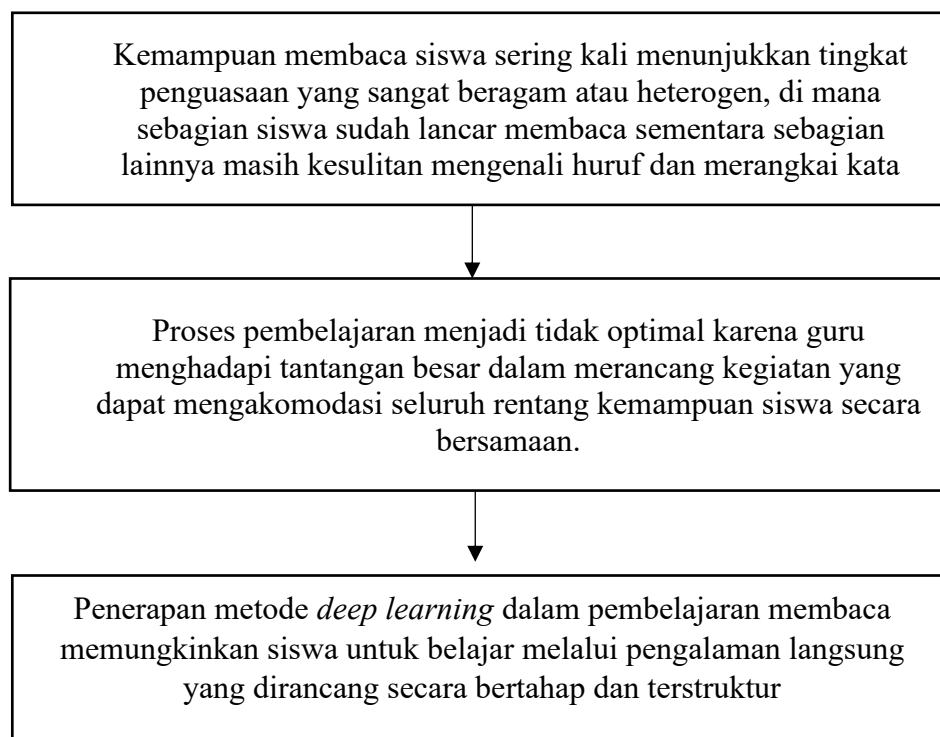
baik secara individu maupun kelompok. Selain itu, pengulangan materi dalam berbagai bentuk kegiatan membantu siswa lebih mudah mengingat dan memahami isi bacaan, serta memperkuat keterampilan membaca mereka secara bertahap dan berkelanjutan.

Dalam proses pembelajaran, guru memiliki peran yang sangat sentral dalam menerapkan metode *deep learning* secara efektif, terutama dalam melakukan strategi adaptasi terhadap kondisi kelas yang heterogen. Guru bertugas memilih, merancang, dan mengelola kegiatan pembelajaran yang sesuai dengan tingkat kemampuan siswa yang beragam, serta menyesuaikan bahan bacaan, media, dan teknik bimbingan berdasarkan kebutuhan setiap kelompok siswa.

Selain itu, guru juga membimbing siswa dalam memahami setiap tahapan pembelajaran dan menghubungkan aktivitas yang dilakukan dengan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai. Peran guru sangat penting agar penerapan metode *deep learning* tidak hanya berjalan secara prosedural, tetapi tetap memiliki nilai edukatif yang jelas dan berdampak nyata pada peningkatan kemampuan membaca siswa. Dengan strategi adaptasi yang tepat, siswa dapat belajar secara lebih terarah dan efektif sesuai dengan tingkat kemampuan masing-masing.

Selain peran guru, lingkungan belajar dan dukungan sekolah juga berpengaruh terhadap keberhasilan penerapan metode *deep learning* dalam pembelajaran membaca. Lingkungan yang mendukung pembelajaran aktif dan kolaboratif akan mempermudah siswa dalam beradaptasi dengan berbagai

kegiatan yang dirancang oleh guru. Ketersediaan bahan bacaan yang bervariasi, pengaturan tempat duduk yang fleksibel, serta suasana kelas yang kondusif menjadi faktor penting dalam mendukung proses pembelajaran yang mendalam. Interaksi antar siswa dalam kegiatan diskusi dan kerja sama juga dapat meningkatkan kemampuan komunikasi dan saling belajar antar teman. Hal ini menciptakan suasana belajar yang lebih dinamis, menyenangkan, dan mampu mengakomodasi seluruh siswa tanpa terkecuali.



Gambar 2.1 Bagan Kerangka Berpikir

C. Kebaruan Penelitian

Penelitian ini menghadirkan kebaruan dalam pembelajaran Bahasa Indonesia di sekolah dasar melalui pengkajian mendalam tentang strategi adaptasi guru dalam menerapkan metode *deep learning* untuk meningkatkan

kemampuan membaca pada siswa dengan tingkat kemampuan heterogen di kelas 2 SD Negeri 1 Sengon Kabupaten Trenggalek. Kebaruan ini terletak pada fokus kajian yang tidak hanya pada penerapan metode *deep learning* secara umum, tetapi pada proses penyesuaian dan modifikasi yang dilakukan guru untuk mengakomodasi keragaman kemampuan membaca siswa dalam satu kelas. Melalui pendekatan kualitatif studi kasus, penelitian ini menggali secara mendalam bagaimana guru merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran *deep learning* yang responsif terhadap perbedaan individu siswa, sehingga metode tersebut tidak sekadar diikuti secara prosedural, tetapi benar-benar diadaptasi dengan kondisi nyata di lapangan.

Kebaruan ini juga ditandai dengan integrasi antara strategi adaptasi guru dan metode *deep learning* dalam konteks pembelajaran membaca di kelas rendah, yang masih jarang dilakukan oleh peneliti sebelumnya. Berbeda dengan penelitian terdahulu yang lebih banyak berfokus pada efektivitas metode *deep learning* secara kuantitatif atau penerapannya pada mata pelajaran eksakta, penelitian ini menekankan pada dinamika proses adaptasi yang dilakukan guru pada aspek literasi di kelas 2 SD. Penelitian ini memberikan perhatian khusus pada bagaimana guru menyesuaikan bahan bacaan, media pembelajaran, teknik bimbingan, dan pengelolaan kelas untuk menjangkau siswa dengan spektrum kemampuan yang sangat beragam, mulai dari yang masih kesulitan mengenali huruf hingga yang sudah mampu membaca pemahaman.

Selain itu, kebaruan penelitian ini terletak pada penggalian hambatan-hambatan spesifik yang dihadapi guru selama proses adaptasi metode *deep learning* serta strategi yang digunakan untuk mengatasinya. Penelitian ini tidak hanya berfokus pada keberhasilan penerapan metode, tetapi juga pada tantangan-tantangan praktis yang muncul, seperti keterbatasan waktu, keterbatasan bahan bacaan bertingkat, serta kesulitan dalam menyeimbangkan perhatian kepada siswa dengan tingkat kemampuan yang berbeda. Proses identifikasi hambatan dan solusi ini memberikan gambaran yang utuh dan komprehensif tentang realitas implementasi *deep learning* di kelas dengan kondisi heterogen, yang belum banyak diungkap dalam penelitian-penelitian sebelumnya.

Kebaruan lainnya juga terlihat pada konteks lokasi penelitian yang spesifik, yaitu SD Negeri 1 Sengon Kabupaten Trenggalek, yang memiliki karakteristik sosial, budaya, dan geografis tersendiri. Penelitian tentang strategi adaptasi guru dalam menerapkan *deep learning* pada pembelajaran membaca di daerah dengan karakteristik seperti ini masih sangat terbatas dan jarang ditemukan. Dengan menjadikan lokasi ini sebagai subjek kajian, penelitian ini memberikan kontribusi pada pemahaman tentang implementasi metode *deep learning* dalam konteks lokal yang khas, yang mungkin berbeda dengan implementasi di daerah perkotaan atau daerah dengan fasilitas yang lebih lengkap.

Berdasarkan penelitian terdahulu, sebagian besar penelitian masih berfokus pada efektivitas metode *deep learning* terhadap hasil belajar secara

umum atau pada penerapannya di jenjang pendidikan menengah dan tinggi. Namun, penelitian ini menawarkan pendekatan baru melalui pengkajian strategi adaptasi guru dalam menerapkan *deep learning* pada pembelajaran membaca di kelas 2 SD yang memiliki tingkat kemampuan heterogen. Dengan demikian, penelitian ini memberikan kontribusi dalam pengembangan inovasi pembelajaran literasi di tingkat sekolah dasar yang responsif terhadap keberagaman peserta didik.

Selain itu, penelitian ini diharapkan dapat memberikan alternatif strategi pembelajaran yang lebih efektif, kontekstual, dan sesuai dengan tuntutan Kurikulum Merdeka yang menekankan pada pembelajaran berdiferensiasi dan penguatan literasi. Hasil penelitian ini juga diharapkan dapat memperkaya kajian teoritis mengenai strategi adaptasi guru dan implementasi metode *deep learning* dalam pembelajaran Bahasa Indonesia di sekolah dasar. Penelitian ini memiliki nilai kebaruan baik secara praktis maupun teoretis, karena tidak hanya memberikan sumbangan pada pengembangan ilmu pengetahuan, tetapi juga memberikan panduan operasional bagi guru dalam mengelola pembelajaran literasi di kelas yang heterogen.

Tabel 2.1 Penelitian Terdahulu

Nama Penulis & Tahun	Judul Jurnal (Volume, Halaman)	Temuan / Hasil Penelitian
Agus Santoso & Dewi Lestari (2020)	Strategi Pembelajaran Diferensiasi dalam Meningkatkan Literasi Siswa SD, Jurnal Pendidikan Dasar, 8(3)	Pembelajaran berdiferensiasi efektif dalam mengakomodasi perbedaan kemampuan membaca siswa di kelas rendah.
Rina Marlina & Budi	Implementasi Deep Learning pada	Metode deep learning meningkatkan pemahaman

Nama Penulis & Tahun	Judul Jurnal (Volume, Halaman)	Temuan / Hasil Penelitian
Utomo (2021)	Pembelajaran Tematik di SD, Jurnal Inovasi Pembelajaran, 6(2)	konsep siswa secara signifikan jika didukung oleh peran aktif guru sebagai fasilitator.
Siti Nurhayati & Adi Wijaya (2022)	Peran Guru dalam Mengelola Kelas Heterogen pada Pembelajaran Literasi Dasar, Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar, 9(1)	Kemampuan guru dalam mengelola kelas heterogen sangat menentukan keberhasilan pembelajaran literasi di kelas awal.
Dian Puspita & Eko Prasetyo (2023)	Adaptasi Metode Pembelajaran pada Siswa dengan Kemampuan Bervariasi di Kelas Rendah, Jurnal Ilmu Pendidikan Indonesia, 10(3)	Strategi adaptasi guru meliputi modifikasi bahan ajar, penyesuaian kecepatan belajar, dan pemberian bimbingan individual yang terbukti efektif meningkatkan hasil belajar.
Fajar Ramadhan & Nia Kurniawati (2024)	Penerapan Deep Learning dalam Pembelajaran Bahasa Indonesia di Sekolah Dasar, Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran, 11(2)	Penerapan deep learning pada pembelajaran Bahasa Indonesia memerlukan perencanaan matang dan fleksibilitas guru dalam merespons kebutuhan siswa.