

Peningkatan Kelancaran Membaca Siswa Berkesulitan Belajar Kelas V Melalui *Repeated Reading* Berbantuan Media Audio

Author:

Natalia Wulandari¹

Aini Mahabbati²

Affiliation:

Universitas Negeri

Yogyakarta^{1,2}

Corresponding email

[nataliawulandari.2025@stud](mailto:nataliawulandari.2025@student.uny.ac.id)

ent.uny.ac.id¹

aini@uny.ac.id²

Histori Naskah:

Submit: 2026-08-08

Accepted: 2026-08-26

Published: 2026-08-29



This is an Creative Commons License
This work is licensed under a Creative
Commons Attribution-NonCommercial
4.0 International License

Abstrak:

Kelancaran membaca penting untuk mendukung pengenalan kata yang efisien dan pemahaman bacaan. Siswa yang mengalami kesulitan membaca memerlukan latihan terstruktur yang dapat mendukung otomatisasi membaca melalui pemodelan audio dan *scaffolding* sesuai kebutuhan individual. Penelitian ini bertujuan meningkatkan proses pembelajaran dan performa kelancaran membaca seorang siswa kelas V dengan kesulitan membaca melalui rangkaian *repeated reading* berbantuan media audio. Penelitian menggunakan penelitian tindakan kelas model Kemmis dan McTaggart yang dilaksanakan dalam dua siklus selama lima pertemuan. Data diperoleh melalui observasi aktivitas guru dan siswa serta tes kinerja membaca yang mengukur Kata Benar Per Menit (KBPM) dan akurasi, kemudian dianalisis secara deskriptif kualitatif dan kuantitatif. Hasil: Pada pratindakan, siswa memperoleh 13 KBPM dengan akurasi 86%. Pada akhir Siklus I, performa mencapai 65 KBPM dengan akurasi 100%. Berdasarkan refleksi, Siklus II dilakukan dengan peningkatan *scaffolding*, penunjukan kata, membaca bersama guru, dan penyesuaian bahan bacaan. Pada akhir Siklus II, siswa mencapai 92 KBPM dengan akurasi 100%. Namun, skor akhir diperoleh pada teks yang telah digunakan sebelumnya sehingga familiaritas bacaan dapat memengaruhi performa dan transfer ke teks baru belum diuji. Kesimpulan: Dalam konteks kasus ini, rangkaian *repeated reading*, pemodelan audio, dan *scaffolding* adaptif diikuti oleh perkembangan kelancaran membaca. Temuan bersifat kontekstual dan mendukung praktik pembelajaran individual dalam pendidikan inklusif.

Kata Kunci: Otomatisasi Membaca; Pendidikan Inklusif; Pemodelan Audio; Penelitian Tindakan Kelas; *Scaffolding*

Pendahuluan

Kemampuan membaca merupakan fondasi penting bagi siswa untuk memperoleh informasi dan mengikuti pembelajaran pada berbagai mata pelajaran. Pada kelas tinggi sekolah dasar, tuntutan membaca semakin kompleks karena siswa tidak hanya dituntut mengenali kata, tetapi juga membaca secara lancar agar sumber daya kognitif dapat lebih banyak digunakan untuk memahami isi bacaan. Kelancaran membaca mencakup kemampuan membaca secara akurat, dengan kecepatan yang memadai, dan prosodi yang sesuai (van der Velde et al., 2024). Ketika pengenalan kata belum berlangsung secara otomatis, pembaca perlu mencurahkan lebih banyak perhatian untuk melakukan dekoding sehingga proses membaca menjadi lambat dan dapat menghambat pemahaman.

Secara teoretis, perkembangan kelancaran berkaitan dengan otomatisasi pengenalan kata. *Automaticity theory* menjelaskan bahwa melalui latihan yang memadai, proses mengenali dan membunyikan kata dapat berlangsung semakin otomatis sehingga kebutuhan terhadap sumber perhatian berkurang (LaBerge & Samuels, 1974). Kajian mutakhir juga menunjukkan bahwa kelancaran membaca melibatkan proses pengenalan kata yang semakin efisien dan terintegrasi (Lee & Stoodley, 2024). Oleh karena itu, siswa yang masih menunjukkan kecepatan dan akurasi membaca rendah memerlukan latihan yang sistematis, berulang, serta disesuaikan dengan kemampuan awalnya.

Permasalahan tersebut ditemukan pada seorang siswa kelas V SD Negeri 002 Malinau Kota yang dalam penelitian ini diberi inisial AZ. Penetapan AZ sebagai siswa yang mengalami kesulitan membaca didasarkan pada hasil asesmen awal membaca dan observasi guru, bukan diagnosis klinis mengenai gangguan belajar spesifik. Pada asesmen awal, AZ hanya mampu membaca 13 kata benar per menit (KBPM) dengan akurasi 86%. Sebagai konteks deskriptif kemampuan di kelas, 29 siswa lainnya membaca pada rentang 100–164 KBPM dengan akurasi 95–100%; data tersebut tidak diposisikan sebagai kelompok kontrol. AZ tidak lagi membaca dengan mengeja suku kata, tetapi masih membutuhkan waktu relatif lama sebelum membunyikan beberapa kata, terutama kata yang kurang familier dan kata berimbuhan. Guru juga melaporkan bahwa latihan membaca yang diterima sebelumnya masih bersifat insidental, belum dilaksanakan secara terstruktur, dan belum disertai pemantauan perkembangan kecepatan serta akurasi secara berkala. Kondisi tersebut menunjukkan kebutuhan terhadap pembelajaran kelancaran membaca yang lebih sistematis dan responsif terhadap performa individual siswa.

Salah satu pendekatan yang banyak digunakan untuk mengembangkan kelancaran adalah *repeated reading*, yaitu pembacaan teks secara berulang untuk memberikan kesempatan kepada pembaca meningkatkan efisiensi pengenalan kata. Namun, hasil *repeated reading* tidak selalu seragam. Perkembangan membaca dipengaruhi oleh kemampuan awal siswa serta jenis dan tingkat kompleksitas bahan bacaan yang digunakan (Ehlert et al., 2025). Pada siswa kelas tinggi sekolah dasar, latihan membaca berulang dengan teks yang memiliki tingkat kompleksitas berbeda menunjukkan bahwa karakteristik teks perlu diperhitungkan ketika merancang intervensi kelancaran (Downs et al., 2025). Meta-analisis tentang dosis intervensi kelancaran juga menunjukkan bahwa keberhasilan latihan tidak hanya berkaitan dengan adanya pengulangan, tetapi dengan bagaimana intensitas dan komponen intervensi diberikan (Maki & Hammerschmidt-Snidarich, 2022).

Pemodelan dan teknologi dapat digunakan sebagai dukungan dalam latihan kelancaran. Intervensi berbantuan teknologi dilaporkan memiliki potensi untuk mendukung kelancaran membaca siswa dengan kesulitan membaca, tetapi bentuk teknologi dan komponen pembelajaran yang digunakan antarpelatihan sangat bervariasi (Mize et al., 2023). Dukungan audio atau *text-to-speech* dapat memberikan model pembacaan dan membantu siswa mengakses teks, tetapi keberadaan teknologi tidak dengan sendirinya menggantikan kebutuhan terhadap arahan dan dukungan guru (Bonifacci et al., 2022). Pada intervensi *repeated reading* untuk siswa dengan kesulitan dan disabilitas membaca, latihan berulang juga sering dikombinasikan dengan pemodelan membaca, koreksi kesalahan, dan dukungan terstruktur (Calvin et al., 2026). Dengan demikian, perubahan kelancaran dalam intervensi semacam ini lebih tepat dipahami sebagai hasil dari rangkaian komponen pembelajaran, bukan sebagai efek satu komponen secara terpisah.

Penelitian terdahulu juga memperlihatkan perbedaan penting dalam jenjang, karakteristik peserta, dan cara mengukur transfer kemampuan. *Repeated reading* telah diterapkan pada siswa kelas tinggi sekolah dasar (Downs et al., 2025; Romig & Jetton, 2024), sedangkan penelitian lain melibatkan siswa sekolah menengah dengan kesulitan atau disabilitas membaca (Calvin et al., 2026). Selain itu, penelitian yang membedakan

performa pada teks yang dilatih dan teks yang tidak dilatih menunjukkan bahwa peningkatan pada teks yang telah berulang kali dibaca tidak selalu dapat langsung dianggap sebagai generalisasi kelancaran terhadap teks baru (Romig & Jetton, 2024; Zourou et al., 2025). Perbedaan tersebut penting bagi penelitian ini karena subjek merupakan seorang siswa kelas V dengan kemampuan membaca awal yang sangat rendah dan tindakan dilaksanakan melalui siklus reflektif yang memungkinkan perubahan bentuk bantuan berdasarkan respons individual siswa.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini menerapkan *repeated reading* berbantuan media audio dalam konteks penelitian tindakan kelas dengan pemantauan KBPM dan akurasi serta penyesuaian scaffolding berdasarkan hasil observasi dan refleksi setiap siklus. Kebaruan penelitian tidak diletakkan pada klaim bahwa *repeated reading*, audio, atau *scaffolding* merupakan komponen yang sepenuhnya baru, melainkan pada cara ketiga komponen tersebut diadaptasikan secara bertahap terhadap respons seorang siswa kelas V yang mengalami kesulitan membaca dalam konteks pembelajaran nyata. Penelitian ini bertujuan meningkatkan proses pembelajaran dan hasil kelancaran membaca AZ melalui rangkaian tindakan tersebut serta memberikan gambaran praktis mengenai bagaimana guru dapat menyesuaikan dukungan kelancaran membaca berdasarkan perkembangan individual siswa.

Studi Literatur

Kelancaran membaca merupakan kemampuan membaca teks secara akurat, dengan kecepatan yang memadai, dan prosodi yang mendukung pemaknaan bacaan (van der Velde et al., 2024). Pada siswa dengan kesulitan membaca, rendahnya kelancaran dapat berkaitan dengan proses pengenalan kata yang belum efisien sehingga perhatian masih banyak digunakan untuk melakukan dekoding. *Automaticity theory* menjelaskan bahwa latihan yang berulang memungkinkan proses pengenalan kata berkembang menjadi lebih otomatis sehingga kapasitas perhatian dapat dialihkan dari proses membunyikan kata menuju pemrosesan isi bacaan (LaBerge & Samuels, 1974). Kajian mutakhir mengenai dasar neural kelancaran membaca juga menunjukkan bahwa kelancaran melibatkan integrasi proses pengenalan visual, fonologis, dan bahasa yang semakin efisien (Lee & Stoodley, 2024). Dengan demikian, kecepatan dan akurasi tidak berdiri sebagai dua kemampuan yang terpisah, tetapi merupakan bagian dari perkembangan efisiensi pengenalan kata.

Salah satu bentuk latihan yang digunakan untuk mendukung proses tersebut adalah *repeated reading*. Melalui pembacaan teks secara berulang, siswa memperoleh kesempatan untuk berhadapan kembali dengan kata, pola ortografis, dan struktur teks yang sama sehingga tuntutan dekoding dapat berkurang pada pembacaan berikutnya. Namun, efek latihan tidak semata-mata ditentukan oleh jumlah pengulangan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa respons siswa terhadap *repeated reading* dipengaruhi oleh kemampuan membaca awal dan jenis bahan bacaan yang digunakan (Ehlert et al., 2025). Intensitas atau dosis intervensi juga perlu diperhitungkan karena jumlah dan durasi latihan dapat menghasilkan respons yang berbeda antarpembaca (Maki & Hammerschmidt-Snidarich, 2022). Dengan demikian, *repeated reading* lebih tepat dipahami sebagai latihan yang perlu disesuaikan dengan kemampuan pembaca dan karakteristik teks, bukan prosedur yang memberikan hasil seragam bagi setiap siswa.

Pada siswa kelas tinggi sekolah dasar, karakteristik teks menjadi aspek penting dalam intervensi kelancaran. Pembacaan berulang terhadap teks dengan tingkat kompleksitas yang berbeda menunjukkan bahwa siswa dapat memberikan respons yang berbeda bergantung pada tuntutan bacaan (Downs et al., 2025). Penelitian lain juga menunjukkan bahwa intervensi yang menggabungkan latihan kelancaran dengan dukungan eksplisit dapat meningkatkan akurasi dan kecepatan membaca, tetapi hasilnya dipengaruhi oleh komponen pembelajaran yang menyertai latihan (Downs et al., 2025). Temuan tersebut memperlihatkan bahwa

peningkatan performa tidak dapat hanya dikaitkan dengan aktivitas mengulang teks, karena pemodelan, koreksi kesalahan, bantuan guru, serta tingkat kesulitan bacaan dapat turut memengaruhi respons siswa.

Media audio dapat digunakan sebagai salah satu bentuk pemodelan dalam latihan membaca. Teknologi pendukung membaca memberikan kesempatan kepada siswa untuk memperoleh contoh pelafalan, tempo, dan pola pembacaan yang dapat digunakan sebagai referensi selama latihan. Meta-analisis terhadap intervensi kelancaran berbantuan teknologi menunjukkan adanya potensi penggunaan teknologi dalam mendukung siswa dengan kesulitan membaca, tetapi bentuk teknologi dan komponen intervensinya sangat beragam (Mize et al., 2023). Penggunaan *text-to-speech* juga dapat membantu akses terhadap teks, meskipun manfaatnya bergantung pada karakteristik siswa dan cara teknologi tersebut diintegrasikan ke dalam pembelajaran (Bonifacci et al., 2022). Oleh karena itu, audio dalam *repeated reading* tidak seharusnya dipahami sebagai intervensi yang bekerja secara mandiri, tetapi sebagai bentuk pemodelan yang dapat dipadukan dengan arahan guru.

Peran *scaffolding* menjadi penting ketika siswa belum mampu mengikuti model audio atau teks secara mandiri. Dalam intervensi terhadap siswa dengan kesulitan dan disabilitas membaca, *repeated reading* sering dilaksanakan bersama pemodelan membaca lancar, koreksi kesalahan, latihan pengenalan kata, dan bantuan terstruktur (Calvin et al., 2026). Sintesis penelitian pada *struggling readers* juga menunjukkan bahwa intervensi kelancaran pada siswa yang lebih tua cenderung melibatkan beberapa komponen sekaligus, sehingga kontribusi setiap komponen sulit dipisahkan secara tegas (Steinle et al., 2022). Hal ini menunjukkan bahwa *scaffolding* perlu diberikan secara responsif dan secara bertahap disesuaikan dengan kemampuan siswa, bukan diterapkan dalam bentuk yang sama pada setiap tahap latihan.

Aspek lain yang perlu diperhatikan adalah perbedaan antara peningkatan performa pada teks yang telah dilatih dan transfer kelancaran pada teks baru. Penelitian *repeated reading* pada siswa kelas tinggi sekolah dasar membedakan performa pada teks latihan dan teks transfer untuk mengetahui apakah perkembangan kelancaran meluas ke bahan bacaan yang belum pernah dibaca (Romig & Jetton, 2024). Penelitian lain juga menunjukkan bahwa peningkatan pada *trained texts* dapat lebih besar daripada pada *untrained texts*, sehingga familiaritas terhadap teks perlu diperhitungkan ketika menafsirkan hasil *repeated reading* (Zourou et al., 2025). Dengan demikian, peningkatan kecepatan pada teks yang telah dibaca berulang kali belum dapat langsung dipahami sebagai generalisasi kemampuan membaca terhadap teks baru.

Penelitian Relevan

Penelitian terdahulu menunjukkan bahwa *repeated reading* telah diterapkan pada peserta didik dengan jenjang, karakteristik, dan bentuk intervensi yang beragam. Downs et al. (2025) menerapkan *repeated reading* pada siswa kelas tinggi sekolah dasar dengan menggunakan teks yang memiliki tingkat kompleksitas berbeda dan menunjukkan bahwa karakteristik bahan bacaan dapat memengaruhi respons siswa terhadap latihan membaca berulang. Romig dan Jetton (2024) juga menerapkan *repeated reading* pada siswa kelas tinggi sekolah dasar serta membedakan performa pada teks yang dilatih dan teks transfer. Kedua penelitian tersebut memiliki kesamaan dengan penelitian ini dalam penerapan *repeated reading* pada siswa kelas tinggi sekolah dasar. Namun, penelitian ini berbeda karena tidak berfokus pada perbandingan kompleksitas teks atau secara khusus menguji transfer kemampuan, melainkan pada penyesuaian bentuk tindakan berdasarkan respons individual seorang siswa selama proses pembelajaran.

Pada jenjang yang lebih tinggi, Calvin et al. (2026) menerapkan *repeated reading* pada siswa sekolah menengah dengan kesulitan dan disabilitas membaca. Intervensi dilakukan dengan mengombinasikan pembacaan berulang, pemodelan membaca, dan dukungan terstruktur. Sementara itu, Steinle et al. (2022)

melalui sintesis penelitian terhadap *struggling readers* kelas VI sampai XII menunjukkan bahwa intervensi kelancaran membaca umumnya terdiri atas beberapa komponen yang diberikan secara bersamaan. Persamaan penelitian tersebut dengan penelitian ini terletak pada penggunaan *repeated reading* yang disertai dengan komponen pendukung pembelajaran. Perbedaannya, penelitian ini dilakukan pada seorang siswa kelas V sekolah dasar dan menggunakan siklus penelitian tindakan kelas sehingga bentuk bantuan dapat diperbaiki berdasarkan hasil observasi dan refleksi pada setiap siklus.

Penelitian terbaru Pulkkinen et al. (2026) pada siswa kelas II sampai IV dengan masalah kelancaran membaca dan berhitung juga menunjukkan bahwa respons terhadap intervensi kelancaran tidak selalu seragam. Intervensi membaca yang menekankan kesadaran dan penggunaan strategi secara adaptif tidak menghasilkan perkembangan kelancaran membaca kalimat dan teks yang secara signifikan lebih tinggi dibandingkan kelompok lainnya. Temuan tersebut menunjukkan bahwa keberadaan suatu strategi intervensi belum tentu menghasilkan respons yang sama pada setiap karakteristik peserta didik. Hal ini relevan dengan penelitian ini yang menempatkan hasil observasi terhadap respons individual siswa sebagai dasar dalam menentukan penyesuaian bantuan pada siklus berikutnya.

Penelitian Romig dan Jetton (2024) serta Zourou et al. (2025) juga menunjukkan pentingnya membedakan peningkatan performa pada teks yang telah dilatih dengan kemampuan membaca pada teks yang belum pernah dilatih. Familiaritas terhadap kata dan struktur teks dapat memengaruhi performa membaca setelah latihan berulang. Hal tersebut relevan dengan penelitian ini karena pada Siklus II digunakan kembali teks yang telah digunakan pada pertemuan sebelumnya berdasarkan hasil refleksi tindakan. Oleh karena itu, hasil akhir penelitian ini tidak diposisikan sebagai bukti bahwa peningkatan kelancaran telah tergeneralisasi pada teks baru, tetapi sebagai perkembangan performa membaca pada kondisi pembelajaran dan bahan bacaan yang dilatihkan.

Berdasarkan penelitian-penelitian relevan tersebut, terdapat beberapa perbedaan yang menempatkan posisi penelitian ini. Pertama, penelitian dilakukan pada seorang siswa kelas V dengan kemampuan membaca awal yang rendah dalam konteks pembelajaran nyata di sekolah dasar. Kedua, *repeated reading*, media audio, dan *scaffolding* tidak diterapkan sebagai komponen yang berdiri sendiri, tetapi sebagai satu rangkaian tindakan. Ketiga, bentuk bantuan tidak ditetapkan secara tetap sejak awal, melainkan disesuaikan berdasarkan hasil observasi dan refleksi terhadap respons siswa pada setiap siklus, terutama ketika siswa mengalami kesulitan mengikuti posisi kata, mengikuti model audio, dan melakukan pembacaan secara tepat.

Dengan demikian, kebaruan penelitian ini tidak terletak pada penggunaan *repeated reading*, media audio, atau *scaffolding* sebagai teknik yang sepenuhnya baru, tetapi pada adaptasi ketiga komponen tersebut secara bertahap berdasarkan respons individual seorang siswa kelas V melalui proses reflektif dalam penelitian tindakan kelas. Penelitian ini memberikan gambaran praktis mengenai bagaimana guru dapat memodifikasi dukungan kelancaran membaca ketika bentuk bantuan awal belum sepenuhnya sesuai dengan kebutuhan siswa.

Berdasarkan sintesis tersebut, *repeated reading* memiliki dasar teoretis pada pengembangan otomatisasi pengenalan kata, tetapi hasilnya dipengaruhi oleh kemampuan awal, karakteristik teks, intensitas latihan, pemodelan, serta bantuan yang diberikan selama pembelajaran. Media audio dapat mendukung pemodelan, sedangkan *scaffolding* guru membantu siswa mengikuti teks ketika dukungan audio belum mencukupi. Penelitian ini menempatkan komponen-komponen tersebut sebagai satu rangkaian tindakan yang disesuaikan berdasarkan hasil observasi dan refleksi pada seorang siswa kelas V dengan kesulitan

membaca. Posisi tersebut sekaligus membedakan penelitian ini dari studi yang hanya mengevaluasi hasil *repeated reading* secara umum atau menggunakan prosedur intervensi yang tetap tanpa penyesuaian berdasarkan perkembangan individual siswa.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan Penelitian Tindakan Kelas (PTK) dengan model Kemmis dan McTaggart yang dilaksanakan melalui tahap perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi pada setiap siklus (Kemmis et al., 2014). Penelitian dilaksanakan di kelas V SD Negeri 002 Malinau Kota pada Februari–Juni 2026. Penelitian difokuskan pada seorang siswa yang diberi inisial AZ. Pemilihan AZ didasarkan pada hasil asesmen awal membaca dan observasi guru yang menunjukkan hambatan kelancaran membaca secara nyata. Pada asesmen awal, AZ memperoleh 13 Kata Benar Per Menit (KBPM) dengan akurasi 86%, membutuhkan waktu relatif lama sebelum membunyikan beberapa kata, serta mengalami kesulitan pada kata yang kurang familier dan kata berimbuhan. Penetapan AZ sebagai siswa dengan kesulitan membaca dalam penelitian ini merupakan identifikasi pedagogis untuk kepentingan pembelajaran dan tidak dimaksudkan sebagai diagnosis klinis gangguan belajar spesifik. Penggunaan satu subjek sesuai dengan fokus PTK pada perbaikan praktik pembelajaran dalam konteks tertentu; oleh karena itu, hasil penelitian dipahami secara kontekstual dan tidak dimaksudkan untuk generalisasi statistik.

Pada tahap perencanaan, peneliti menyiapkan modul ajar, bahan bacaan, rekaman audio, serta instrumen observasi dan tes membaca. Bahan bacaan menggunakan teks jenjang B-3 yang dipilih berdasarkan kemampuan awal AZ dan pedoman perjenjangan buku (BSKAP, 2022). Tindakan dilaksanakan melalui *repeated reading* berbantuan media audio dengan urutan tes awal, pemutaran audio sebagai model pembacaan, menirukan bacaan per kalimat, membaca bersama, membaca berulang, tes akhir, dan evaluasi. Observasi dilakukan bersamaan dengan tindakan untuk mencatat keterlaksanaan pembelajaran dan respons AZ. Hasil observasi dan tes setiap pertemuan digunakan dalam tahap refleksi untuk menentukan penyesuaian tindakan pada siklus berikutnya.

Penelitian terdiri atas dua siklus dengan lima pertemuan. Siklus I dilaksanakan dalam tiga pertemuan, sedangkan Siklus II dilaksanakan dalam dua pertemuan. Setiap pertemuan pada Siklus I berlangsung selama 2×35 menit. Perbaikan pada Siklus II ditentukan berdasarkan hasil refleksi Siklus I, terutama pada kemampuan AZ mengikuti model audio, membaca bersama, mempertahankan posisi kata dalam teks, dan mengurangi substitusi kata. Dengan demikian, bentuk bantuan guru tidak dibuat tetap sejak awal, tetapi disesuaikan dengan respons siswa selama tindakan.

Data dikumpulkan melalui observasi dan tes kinerja membaca. Instrumen observasi berupa lembar aktivitas guru dan siswa yang digunakan untuk menggambarkan proses penerapan tindakan. Tes membaca digunakan untuk memperoleh data kelancaran membaca yang dalam penelitian ini dibatasi pada kecepatan dan akurasi. Kecepatan dinyatakan dalam Kata Benar Per Menit (KBPM), yaitu jumlah kata yang dibaca benar dalam satu menit. Akurasi dihitung dengan membandingkan jumlah kata yang dibaca benar dengan jumlah seluruh kata yang dibaca, kemudian dinyatakan dalam persentase. Pengukuran KBPM digunakan sebagai indikator performa membaca lisan dan pemantauan perkembangan siswa dari satu pengukuran ke pengukuran berikutnya.

Data observasi dianalisis secara deskriptif kualitatif untuk menggambarkan perubahan proses pembelajaran, sedangkan hasil tes dianalisis secara deskriptif kuantitatif dengan membandingkan KBPM dan persentase akurasi pada pratindakan, Siklus I, dan Siklus II. Perubahan skor juga dianalisis

antarpengukuran untuk melihat pola perkembangan AZ selama tindakan, bukan untuk menguji hubungan kausal antara satu komponen intervensi dan perubahan kemampuan membaca.

Kriteria keberhasilan tindakan yang digunakan sejak pelaksanaan penelitian adalah minimal 80 KBPM dengan akurasi sekurang-kurangnya 90%. Angka 80 KBPM diperlakukan sebagai kriteria operasional penelitian untuk memantau kemajuan individual AZ, bukan sebagai norma baku kecepatan membaca seluruh siswa kelas V. Sementara itu, akurasi digunakan untuk memastikan bahwa peningkatan kecepatan tidak terjadi dengan mengorbankan ketepatan membaca. Penelitian mengenai intervensi kelancaran menunjukkan bahwa kemampuan aktual dan tingkat akurasi siswa merupakan pertimbangan penting dalam menentukan tingkat kesulitan bahan bacaan selama intervensi (Burns, 2024). Oleh karena itu, interpretasi keberhasilan dalam penelitian ini dilakukan dengan mempertimbangkan perubahan KBPM, akurasi, dan perkembangan proses pembelajaran secara bersamaan.

Hasil Pratindakan

Hasil asesmen awal menunjukkan bahwa AZ membutuhkan waktu relatif lama untuk membunyikan beberapa kata ketika membaca. AZ tidak lagi mengeja per suku kata, tetapi beberapa kali berhenti sebelum mampu membunyikan kata, terutama pada kata yang kurang familier dan kata berimbuhan. Dalam waktu satu menit, AZ mampu membaca 13 kata benar per menit (KBPM) dengan akurasi 86%. Sebagai konteks deskriptif kemampuan membaca di kelas, 29 siswa lainnya berada pada rentang 100–164 KBPM dengan akurasi 95–100%. Data 29 siswa tersebut tidak digunakan sebagai kelompok kontrol, melainkan hanya untuk menggambarkan posisi kemampuan awal AZ dalam konteks kelas. Hasil pratindakan menunjukkan bahwa kecepatan dan akurasi membaca AZ masih berada di bawah kriteria keberhasilan tindakan.

Siklus I

Siklus I dilaksanakan dalam tiga pertemuan dengan durasi masing-masing 2×35 menit. Setiap pertemuan menggunakan teks yang berbeda dan menerapkan rangkaian *repeated reading* berbantuan media audio.

Hasil observasi menunjukkan bahwa tahapan pembelajaran dapat dilaksanakan, tetapi AZ masih mengalami kesulitan mengikuti model audio secara mandiri. AZ beberapa kali tertinggal dalam mengikuti posisi kata ketika mendengarkan audio dan ketika membaca bersama audio. Selain itu, masih ditemukan substitusi kata, yaitu mengganti kata yang dibaca dengan kata lain yang lebih familier.

Skor tes menunjukkan perubahan pada setiap pertemuan. Pada pertemuan pertama, skor meningkat dari 14 menjadi 43 KBPM dengan akurasi 100%. Pada pertemuan kedua, skor meningkat dari 23 menjadi 53 KBPM, sedangkan akurasi berubah dari 100% menjadi 96%. Pada pertemuan ketiga, skor meningkat dari 36 menjadi 65 KBPM dengan akurasi 100%.

Pola skor awal juga menunjukkan perkembangan dari 14 KBPM pada pertemuan pertama, 23 KBPM pada pertemuan kedua, menjadi 36 KBPM pada pertemuan ketiga, meskipun setiap pertemuan menggunakan teks yang berbeda. Dengan demikian, peningkatan tidak hanya terlihat pada skor akhir dalam satu pertemuan, tetapi juga pada performa awal antartemuan. Namun, karena bahan bacaan yang digunakan berbeda, perubahan skor awal tersebut tidak dapat dianggap sebagai perbandingan yang sepenuhnya setara dan belum cukup untuk menunjukkan bahwa kemampuan telah tergeneralisasi pada berbagai teks.

Pada akhir Siklus I, AZ mencapai 65 KBPM dengan akurasi 100%. Akurasi telah melampaui kriteria 90%, tetapi kecepatan masih berada di bawah kriteria operasional 80 KBPM. Hasil observasi dan tes kemudian digunakan untuk memperbaiki tindakan pada Siklus II.

Perbaikan meliputi peningkatan bantuan guru ketika audio diputar, penunjukan kata agar AZ dapat mengikuti posisi bacaan, perubahan membaca bersama audio menjadi membaca bersama guru, penebalan kata yang sering disubstitusi, serta penggunaan kembali teks dari pertemuan ketiga Siklus I. Pada tahap membaca berulang dan tes akhir, guru juga menunjuk kata secara acak untuk memeriksa apakah AZ masih dapat melakukan dekoding terhadap kata yang terdapat dalam teks.

Siklus II

Siklus II dilaksanakan dalam dua pertemuan berdasarkan hasil refleksi Siklus I. Pada siklus ini, dukungan guru diberikan secara lebih intensif dan teks dari pertemuan ketiga Siklus I digunakan kembali. Hasil observasi menunjukkan bahwa AZ lebih mampu mengikuti posisi kata, membaca bersama guru, dan menyelesaikan tahapan pembelajaran dibandingkan pada Siklus I.

Pada pertemuan pertama, skor awal AZ sebesar 63 KBPM dengan akurasi 98% dan meningkat menjadi 71 KBPM dengan akurasi 100% setelah tindakan. Pada pertemuan kedua, skor awal mencapai 78 KBPM dengan akurasi 100% dan meningkat menjadi 92 KBPM dengan akurasi 100% pada tes akhir.

Tabel 1. Perkembangan Kecepatan dan Akurasi Membaca AZ

Tahap	Pertemuan	KBPM Awal	Akurasi Awal	KBPM Akhir	Akurasi Akhir
Pratindakan	—	13	86%	—	—
Siklus I	1	14	100%	43	100%
Siklus I	2	23	100%	53	96%
Siklus I	3	36	100%	65	100%
Siklus II	1	63	98%	71	100%
Siklus II	2	78	100%	92	100%

Catatan: Siklus I menggunakan teks yang berbeda pada setiap pertemuan. Pada Siklus II, teks dari pertemuan ketiga Siklus I digunakan kembali berdasarkan hasil refleksi tindakan.

Secara deskriptif, hasil menunjukkan bahwa performa membaca AZ berkembang selama lima pertemuan, dari kondisi awal 13 KBPM dengan akurasi 86% hingga mencapai 92 KBPM dengan akurasi 100% pada akhir Siklus II. Nilai akhir tersebut telah melampaui kriteria operasional penelitian sebesar 80 KBPM dan akurasi 90%. Namun, skor 92 KBPM diperoleh ketika AZ membaca teks yang telah digunakan sebelumnya. Oleh karena itu, hasil akhir menunjukkan peningkatan performa pada kondisi pembelajaran dan teks yang dilatihkan dalam penelitian ini, sedangkan kemampuan untuk mempertahankan kelancaran yang sama pada teks baru belum diuji.

Pembahasan

Adaptasi *Repeated Reading*, Media Audio, dan *Scaffolding*

Temuan penelitian menunjukkan bahwa pelaksanaan *repeated reading* berbantuan media audio pada AZ tidak dapat diterapkan sebagai prosedur yang bersifat tetap. Pada Siklus I, AZ masih kesulitan mengikuti posisi kata ketika mendengarkan model audio dan membaca bersama audio. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa keberadaan model pembacaan saja belum mencukupi ketika kemampuan membaca awal siswa

masih rendah. Berdasarkan refleksi, bantuan kemudian ditingkatkan melalui penunjukan kata, membaca bersama guru, penebalan kata yang sering disubstitusi, dan penyesuaian bahan bacaan.

Proses tersebut dapat dijelaskan melalui prinsip otomatisasi membaca. Pengulangan memberikan kesempatan kepada pembaca untuk semakin efisien dalam mengenali pola kata sehingga sumber perhatian yang dibutuhkan untuk dekoding dapat berkurang (LaBerge & Samuels, 1974). Namun, perkembangan kelancaran tidak hanya bergantung pada pengulangan. Kemampuan awal siswa dan karakteristik bahan bacaan turut memengaruhi respons terhadap *repeated reading* (Ehlert et al., 2025), sedangkan intensitas dan komponen intervensi juga dapat menghasilkan respons yang berbeda (Maki & Hammerschmidt-Snidarich, 2022). Hal tersebut menjelaskan mengapa tindakan pada AZ perlu disesuaikan berdasarkan performa yang muncul pada setiap siklus.

Media audio dalam penelitian ini berfungsi sebagai model pembacaan, tetapi pengaruhnya tidak dapat dipisahkan secara mandiri dari *scaffolding* guru. Kajian mengenai intervensi kelancaran berbantuan teknologi menunjukkan bahwa teknologi dapat mendukung siswa dengan kesulitan membaca, tetapi efek yang ditemukan berasal dari intervensi dengan komponen dan bentuk teknologi yang beragam (Mize et al., 2023). Demikian pula, penggunaan dukungan berbasis audio atau *text-to-speech* perlu dipahami sebagai bagian dari dukungan membaca, bukan pengganti interaksi instruksional (Bonifacci et al., 2022). Pada kasus AZ, audio, membaca berulang, pemodelan guru, penunjukan kata, koreksi substitusi, dan pengulangan teks membentuk satu rangkaian tindakan, sehingga penelitian ini tidak memungkinkan penentuan besarnya kontribusi masing-masing komponen secara terpisah.

Temuan tersebut berbeda dari penelitian yang menerapkan prosedur *repeated reading* dengan struktur intervensi yang relatif telah ditentukan sejak awal. Pada siswa dengan kesulitan dan disabilitas membaca, *repeated reading* juga sering diberikan bersama pemodelan dan dukungan terstruktur (Calvin et al., 2026). Namun, karakteristik peserta penelitian tersebut berada pada jenjang sekolah menengah, sedangkan AZ merupakan siswa kelas V dengan kemampuan awal membaca yang rendah. Perbedaan jenjang, kemampuan awal, bahan bacaan, dan bentuk bantuan tersebut membatasi perbandingan langsung terhadap besar peningkatan yang diperoleh. Dengan demikian, hasil penelitian ini lebih tepat dipahami sebagai gambaran tentang respons individual AZ terhadap tindakan yang dimodifikasi secara bertahap, bukan sebagai ukuran efektivitas satu prosedur yang dapat langsung dibandingkan dengan penelitian lain.

Perkembangan Kelancaran dan Pengaruh Familiaritas Teks

Performa membaca AZ menunjukkan perkembangan selama pelaksanaan tindakan, tetapi pola perubahan antarpengukuran perlu ditafsirkan secara hati-hati. Pada Siklus I, skor awal meningkat pada tiga pertemuan meskipun menggunakan teks yang berbeda. Pola tersebut memberikan indikasi bahwa perkembangan tidak sepenuhnya terbatas pada peningkatan dalam satu kali latihan terhadap teks yang sama. Namun, karena tingkat kesulitan dan karakteristik setiap teks tidak diuji sebagai bahan yang ekuivalen, perubahan skor awal antarteks tersebut belum dapat dianggap sebagai bukti transfer kemampuan membaca.

Karakteristik bahan bacaan merupakan faktor penting dalam *repeated reading*. Pembaca dapat menunjukkan respons berbeda ketika kompleksitas teks berubah (Downs et al., 2025), dan penelitian lain menunjukkan bahwa hasil akurasi maupun kelancaran perlu ditafsirkan dengan mempertimbangkan karakteristik teks dan dukungan yang diberikan selama intervensi (Downs et al., 2026). Hal ini dapat menjelaskan fluktuasi performa AZ ketika teks berubah pada Siklus I dan sekaligus menunjukkan bahwa perubahan KBPM tidak semata-mata mencerminkan satu kemampuan yang stabil di seluruh bahan bacaan.

Interpretasi terhadap hasil Siklus II memerlukan kehati-hatian yang lebih besar karena teks dari pertemuan terakhir Siklus I digunakan kembali. Penggunaan teks yang telah dikenal mengurangi tuntutan pemrosesan terhadap materi baru dan dapat menghasilkan peningkatan kecepatan karena siswa semakin familier dengan kata serta struktur teks. Penelitian *repeated reading* yang membedakan teks latihan dan teks transfer menunjukkan pentingnya mengukur performa pada bahan yang belum pernah dilatih untuk menentukan apakah perkembangan kelancaran benar-benar berpindah ke teks baru (Romig & Jetton, 2024). Perbedaan hasil antara *trained text* dan *untrained text* juga ditemukan dalam penelitian *repeated reading* lainnya, sehingga familiaritas merupakan faktor yang perlu dipertimbangkan dalam interpretasi perubahan kelancaran (Zourou et al., 2025).

Atas dasar tersebut, pencapaian 92 KBPM pada akhir penelitian tidak dapat diinterpretasikan sepenuhnya sebagai peningkatan kemampuan membaca yang telah tergeneralisasi. Nilai tersebut menunjukkan bahwa AZ mampu mencapai performa yang lebih tinggi pada teks yang telah digunakan dalam rangkaian latihan. Penunjukan kata secara acak memberikan informasi tambahan bahwa AZ masih melakukan proses membaca terhadap kata-kata dalam teks, tetapi prosedur tersebut belum setara dengan pengujian menggunakan teks baru. Generalisasi kemampuan membaca dengan demikian masih perlu dibuktikan melalui pengukuran pada bahan yang belum pernah dilatihkan.

Perbedaan ini juga penting ketika membandingkan hasil penelitian dengan penelitian terdahulu. Studi pada siswa kelas tinggi sekolah dasar menunjukkan perkembangan kelancaran melalui *repeated reading*, tetapi desain, kompleksitas teks, serta cara mengukur transfer berbeda dengan penelitian ini (Downs et al., 2025; Romig & Jetton, 2024). Penelitian pada siswa dengan kesulitan membaca di jenjang yang lebih tinggi juga menggunakan karakteristik peserta dan dosis intervensi yang berbeda (Calvin et al., 2026; Steinle et al., 2022). Oleh karena itu, besarnya perubahan yang diperoleh AZ tidak seharusnya dibandingkan secara langsung dengan besarnya efek pada penelitian tersebut. Kemampuan awal AZ yang sangat rendah, penggunaan kembali teks, peningkatan intensitas *scaffolding*, serta perubahan prosedur antarsiklus merupakan faktor yang dapat menjelaskan mengapa pola perkembangannya berbeda.

Secara keseluruhan, temuan penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran kelancaran untuk AZ memerlukan kombinasi latihan berulang, pemodelan audio, dukungan langsung guru, koreksi kesalahan, dan penyesuaian bahan bacaan. Nilai praktis penelitian ini bukan pada pembuktian bahwa satu komponen tertentu paling efektif, tetapi pada temuan bahwa dukungan perlu disesuaikan secara responsif berdasarkan kesulitan yang muncul selama pembelajaran. Karakter tersebut sesuai dengan tujuan penelitian tindakan kelas yang menempatkan refleksi sebagai dasar perbaikan tindakan berikutnya.

Keterbatasan Penelitian

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, penelitian hanya melibatkan seorang siswa sehingga hasilnya bersifat kontekstual dan tidak dimaksudkan untuk digeneralisasikan kepada seluruh siswa dengan kesulitan membaca. Kedua, tindakan terdiri atas beberapa komponen sekaligus, yaitu *repeated reading*, model audio, membaca bersama guru, penunjukan kata, koreksi kesalahan, dan penyesuaian bahan bacaan, sehingga kontribusi masing-masing komponen terhadap perubahan performa tidak dapat dipisahkan.

Ketiga, teks yang digunakan pada Siklus II telah digunakan sebelumnya sehingga familiaritas terhadap bacaan dapat berkontribusi terhadap peningkatan skor akhir. Penelitian ini belum menggunakan teks baru sebagai ukuran transfer atau generalisasi kelancaran. Keempat, pelaksanaan tindakan terbatas pada lima pertemuan sehingga keberlanjutan perkembangan setelah tindakan belum diketahui. Kelima, kelancaran

membaca diukur melalui kecepatan dan akurasi, sedangkan prosodi dan pemahaman bacaan belum diukur. Penelitian selanjutnya perlu menggunakan teks terlatih dan teks baru secara terpisah, melakukan pengukuran tindak lanjut, serta mempertimbangkan desain eksperimen subjek tunggal untuk memperoleh bukti yang lebih kuat mengenai hubungan antara tindakan dan perubahan kemampuan membaca.

Kesimpulan

Pada kasus AZ, penerapan rangkaian tindakan yang meliputi *repeated reading*, pemodelan audio, membaca bersama guru, penunjukan kata, koreksi kesalahan, dan penyesuaian *scaffolding* diikuti oleh perkembangan proses pembelajaran dan performa kelancaran membaca. Kecepatan membaca berubah dari 13 KBPM dengan akurasi 86% pada pratindakan menjadi 65 KBPM dengan akurasi 100% pada Siklus I dan mencapai 92 KBPM dengan akurasi 100% pada akhir Siklus II. Temuan ini menunjukkan bahwa dukungan pembelajaran yang disesuaikan berdasarkan hasil refleksi setiap siklus dapat digunakan sebagai alternatif dalam membantu kelancaran membaca AZ. Namun, skor akhir 92 KBPM diperoleh pada teks yang telah digunakan sebelumnya sehingga peningkatan tersebut dapat dipengaruhi oleh familiaritas terhadap bacaan dan belum membuktikan generalisasi kelancaran pada teks baru. Oleh karena itu, temuan penelitian ini bersifat kontekstual pada kasus AZ dan tidak dimaksudkan untuk menunjukkan efektivitas kausal setiap komponen tindakan secara terpisah. Penelitian selanjutnya perlu menguji performa pada teks baru, melakukan pengukuran tindak lanjut, serta mempertimbangkan aspek prosodi dan pemahaman bacaan.

Referensi

- Alqahtani, S. S. (2026). A meta-analysis of randomized controlled trials on technology-based interventions for elementary students with reading difficulties. *Research in Developmental Disabilities*, 174, 105318. doi:10.1016/j.ridd.2026.105318.
- Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan. (2022). *Peraturan Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Nomor 030/P/2022 tentang Pedoman Perjenjangan Buku*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Bonifacci, P., Colombini, E., Marzocchi, M., Tobia, V., & Desideri, L. (2022). Text-to-speech applications to reduce mind wandering in students with dyslexia. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(2), 440–454. doi:10.1111/jcal.12624.
- Burns, M. K. (2024). Assessing an instructional level during reading fluency interventions: A meta-analysis of the effects on reading. *Assessment for Effective Intervention*, 49(4), 214–224. doi:10.1177/15345084241247064.
- Calvin, K., Lee, L. E., Austin, C., Gouge, S., & Watson, A. (2026). The effects of repeated reading interventions on the oral reading fluency of middle school students with reading difficulties and disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. Advance online publication. doi:10.1177/00222194251404534.
- Downs, J., Hiebert, E., Conradi Smith, K., & Martz, K. (2026). Promoting reading accuracy and fluency outcomes with complex texts: A Grade 3 intervention comparison. *Reading Research Quarterly*, 61(2), e70117. doi:10.1002/rrq.70117.
- Downs, J., Young, C., & Cole, A. (2025). Promoting fluency through challenge: Repeated reading with texts of varying complexity. *The Reading Teacher*, 79(3), e70024. doi:10.1002/trtr.70024.
- Ehlert, M., Beck, J., Förster, N., & Souvignier, E. (2025). Continuous texts or word lists? Exploring the

- effects and the process of repeated reading depending on the reading material and students' reading abilities. *Reading and Writing*, 38(3), 745–764. doi:10.1007/s11145-024-10536-5.
- Hansen, J. H., Eckstein, G., Cox, T. L., Luke, S. G., & Rich, K. (2024). Immediate repeated reading has positive effects on reading rate for English language learners: An eye-tracking study. *TESOL Journal*, 15(4), e822. doi:10.1002/tesj.822.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-4560-67-2.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323. doi:10.1016/0010-0285(74)90015-2.
- Lee, M. M., & Stoodley, C. J. (2024). Neural bases of reading fluency: A systematic review and meta-analysis. *Neuropsychologia*, 202, 108947. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2024.108947.
- Maki, K. E., & Hammerschmidt-Snidarich, S. (2022). Reading fluency intervention dosage: A novel meta-analysis and research synthesis. *Journal of School Psychology*, 92, 148–165. doi:10.1016/j.jsp.2022.03.008.
- Mize, M., Park, Y., & Martin, M. (2023). Technology-assisted reading fluency interventions for students with reading difficulties: Evidence from a meta-analytic approach of single case design studies. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 18(8), 1544–1554. doi:10.1080/17483107.2022.2060351.
- Pedonti, S. F., Bratsch-Hines, M., McIntyre, N. S., & Aiken, H. (2025). Impacts of a teacher-delivered reading intervention on word-level fluency for early elementary students at risk for reading difficulties. *Reading & Writing Quarterly*, 41(3), 251–269. doi:10.1080/10573569.2024.2420943.
- Romig, J. E., & Jetton, A. (2024). Effects of a repeated reading intervention delivered online to upper elementary students. *Journal of Special Education Technology*, 39(2), 163–173. doi:10.1177/01626434231184879.
- Steinle, P. K., Stevens, E., & Vaughn, S. (2022). Fluency interventions for struggling readers in Grades 6 to 12: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 55(1), 3–21. doi:10.1177/0022219421991249.
- Stocker, J. D., Jr., Kubina, R. M., Jr., Crumpler, E. R., Kozloff, M., & Swanton-Derushia, E. (2023). Effects of an explicit decoding plus frequency building intervention on word reading fluency for students with disabilities in an urban elementary setting. *Learning Disability Quarterly*, 46(4), 276–291. doi:10.1177/07319487221136279.
- van der Velde, M., Molenaar, B., Veldkamp, B. P., Feskens, R., & Keuning, J. (2024). What do they say? Assessment of oral reading fluency in early primary school children: A scoping review. *International Journal of Educational Research*, 128, 102444. doi:10.1016/j.ijer.2024.102444.
- Whitney, T., & Ackerman, K. B. (2023). Effects of a digital fluency-based reading program for students with significant reading difficulties. *Journal of Special Education Technology*, 38(3), 262–273. doi:10.1177/01626434221093774.
- Zourou, F., Martinet, C., Portmann, Z., Martinez, M., & Sermier Dessemontet, R. (2025). Effects of a

repeated reading intervention on the reading fluency of adolescents with intellectual disability.
Reading and Writing. Advance online publication. doi:10.1007/s11145-025-10744-7.