

PENGAMBILAN KEPUTUSAN GURU DALAM PRAKTIK MEMBACA TERBIMBING BERSAMA PEMBELAJAR BAHASA INGGRIS: SEBUAH STUDI KASUS

Sidrah Afriani Rahman

Makassar State University, Makassar

**Corresponding Address: sidrah.afriani@unm.ac.id*

Received: 20 April, 2026

Accepted: 25 Mei, 2026

Online Published: 04 Juni, 2026

ABSTRACT

Studi kasus ini mengeksplorasi pengambilan keputusan guru dalam kegiatan membaca terbimbing bersama pembelajar Bahasa Inggris di sebuah sekolah pedesaan di Indonesia. Pelaksanaan pembelajaran membaca terbimbing di daerah pedesaan dengan keterbatasan akses terhadap buku di kelas dapat menimbulkan tantangan bagi guru, terutama ketika harus membimbing sekelompok kecil siswa sementara siswa lainnya melakukan kegiatan membaca mandiri. Berdasarkan hasil observasi dan wawancara, peneliti menemukan bahwa guru dalam penelitian ini membuat berbagai keputusan dan melakukan penyesuaian terhadap langkah-langkah pembelajaran membaca terbimbing untuk pembelajara Bahasa Inggris. Keputusan tersebut meliputi pemberian pembelajaran secara klasikal, penggunaan video dan pertanyaan untuk melibatkan siswa serta mengaktifkan pengetahuan awal mereka, mengaitkan pembelajaran membaca terbimbing dengan pengajaran bahasa Inggris, serta menjelaskan jenis teks, struktur teks, dan ciri kebahasaan untuk meningkatkan pemahaman siswa. Keputusan-keputusan tersebut didasarkan pada pengalaman guru serta pemahaman terhadap karakteristik siswa dan tuntutan kurikulum. Temuan ini menegaskan pentingnya keputusan guru yang reflektif dalam menyesuaikan pembelajaran literasi seperti membaca terbimbing untuk membantu siswa-siswi di daerah pedesaan dengan keterbatasan akses terhadap buku.

Keywords : Membaca Terbimbing, Pengambilan Keputusan Guru; Studi Kasus

PENDAHULUAN

Membaca terbimbing memegang peranan penting dalam meningkatkan kemahiran membaca. Para pendidik menerapkan kegiatan membaca terbimbing untuk meningkatkan pemahaman siswa serta menumbuhkan pendekatan strategis yang memungkinkan interaksi bermakna antar pembaca dengan teks (Fountas & Pinnell, 2017). Dalam sesi membaca terbimbing, guru mendukung pembelajar untuk secara aktif membangun makna dari teks. Pendekatan ini sejalan dengan deskripsi Clay tentang membaca sebagai “kegiatan memperoleh pesan dan pemecahan masalah, yang semakin berkembang kekuatan dan fleksibilitasnya seiring dengan semakin seringnya dilatih” (Doyle, 2013).

Siswa didorong untuk menafsirkan teks dengan mengaitkan informasi baru dari bacaan dengan pengetahuan yang telah mereka miliki. Mengingat kompleksitas dalam membaca terbimbing, pengambilan keputusan pembelajaran oleh guru perlu diperhatikan secara serius agar efektivitas proses pembelajaran dapat meningkat. Keberhasilan membaca terbimbing sangat bergantung pada keputusan guru yang dibuat secara berkelanjutan dan berdasarkan pertimbangan yang matang. Menurut Fountas dan Pinnell (2012), “keputusan pengajaran dalam membaca terbimbing menjadi cakrawala berikutnya” (hlm. 5). Dalam praktiknya, hal ini berarti bahwa guru mengandalkan pertimbangan profesional saat merencanakan pembelajaran, berinteraksi dengan siswa, serta merespon kebutuhan membaca siswa dengan

memanfaatkan data siswa, kinerja tugas, maupun intuisi profesional mereka (Prenger & Schildkamp, 2018).

Pemilihan teks, penyusunan pertanyaan, pemberian prompt, kesempatan untuk menumbuhkan strategi membaca, penentuan teaching point, latihan kosakata (word work), asesmen, dan refleksi merupakan aspek-aspek penting dalam membaca terbimbing yang responsif (Fountas & Pinnell, 2017). Doyle (2013) juga menekankan pentingnya mengamati perilaku siswa, karena proses berpikir, tingkat ketepatan, kesalahan, serta upaya perbaikan yang mereka lakukan secara mandiri saat membaca memberikan informasi penting bagi guru dalam mengambil keputusan pembelajaran dari waktu ke waktu.

Pelaksanaan membaca terbimbing bersama pembelajar Bahasa Inggris menuntut guru untuk membuat keputusan yang lebih cermat karena siswa memiliki kemampuan dan kebutuhan yang beragam. Pembelajar Bahasa Inggris sering mengalami kesulitan dalam aspek pengodean (decoding), kefasihan, kosakata, dan pemahaman bacaan, yang dapat menghambat keterlibatan aktif mereka dalam membaca terbimbing. Merancang strategi pembelajaran yang efektif dalam membaca bagi pembelajar bahasa Inggris merupakan tantangan tersendiri karena melibatkan variabel linguistik, kognitif, dan sosio-kultural (Abdelhalim, 2017; Hudson, 2009). Oleh karena itu, guru perlu merencanakan pembelajaran membaca terbimbing secara cermat, misalnya dengan memodifikasi instruksi.

Ascenzi-Moreno dan Quiñones (2020) menyatakan bahwa modifikasi membaca terbimbing yang secara khusus ditujukan bagi pembelajar bilingual bukan sekadar memberikan waktu tambahan untuk meninjau kosakata dan struktur bahasa baru, tetapi juga menyoroti struktur teks yang baru. Miranda (2018) menegaskan bahwa membaca terbimbing dapat membantu pembelajar menjadi pembaca yang lebih baik ketika guru mampu mengintegrasikan pengetahuan pedagogis membaca terbimbing dengan informasi tentang siswa.

Sejumlah penelitian telah mengkaji pengambilan keputusan guru dalam praktik membaca terbimbing (Davis et al., 2019; Griffith & Lacina, 2017; Worthen, 2021). Para peneliti mengungkapkan bahwa berbagai sumber memengaruhi keputusan guru dalam membaca terbimbing, seperti kebutuhan siswa, respon siswa, standar tingkat kemampuan membaca, kurikulum sekolah, serta pengetahuan profesional. Namun, masih sedikit penelitian yang menggali bagaimana guru menggunakan pengetahuan yang spesifik dan mendalam tentang individu siswa untuk mengambil keputusan mengajar yang tepat dalam membaca terbimbing, misalnya dengan memanfaatkan bilingualisme dan identitas bilingual siswa dalam membaca.

Dalam penelitian ini, peneliti mengkaji pengambilan keputusan guru dalam konteks membaca terbimbing dengan pembelajar bahasa Inggris di kelas pedesaan. Pertanyaan penelitian yang diajukan adalah: Keputusan apa saja yang diambil guru sebelum, selama, dan setelah pelaksanaan membaca terbimbing bersama pembelajar Bahasa Inggris? Penelitian ini menelaah pengambilan keputusan guru sebelum pembelajaran, saat pembelajaran berlangsung, dan setelah praktik membaca terbimbing.

Pembelajaran membaca terbimbing telah digunakan untuk mendukung kemampuan membaca siswa di kelas. Guru menggunakan aktifitas membaca terbimbing untuk membantu siswa membaca dan terlibat secara bermakna dengan teks melalui berbagai sumber informasi dan tindakan strategis. Fountas dan Pinnell (2012) mendefinisikan membaca terbimbing sebagai suatu kegiatan yang memungkinkan siswa mengembangkan kapasitas membaca serta membangun seperangkat pilihan strategis dalam memahami teks. Membaca terbimbing tidak hanya berfokus pada pengajaran membaca semata, tetapi juga membantu siswa mengembangkan strategi untuk memproses teks yang semakin kompleks. Menurut Clay

(2001), pembaca menggunakan tindakan-tindakan strategis untuk mengumpulkan informasi dan membuat keputusan selama membaca.

Pembaca strategis menggunakan strategi metakognitif untuk mengatasi tantangan pemahaman, seperti membaca ulang, memperbaiki kesalahan secara mandiri, memantau, memeriksa, dan mengonfirmasi pemahaman (Paris et al., 1991). Pembelajar bahasa Inggris dapat mengalami kesulitan dalam memahami teks karena keterampilan membaca yang terbatas, kurangnya pengetahuan awal, atau tingkat kompleksitas materi. Untuk mendukung siswa agar menjadi pembaca yang mandiri dan mampu memecahkan masalah dalam membaca, Clay (2001), sebagaimana dikutip dalam Doyle (2013), menyarankan agar guru secara eksplisit mengajarkan sumber informasi apa yang harus digunakan serta strategi apa yang perlu diterapkan selama membaca. Membaca terbimbing memungkinkan guru memberikan scaffolding terhadap proses pemahaman dan pemecahan masalah dalam membaca. Pembelajaran ini umumnya dilaksanakan dalam kelompok kecil yang terdiri dari beberapa siswa dengan tingkat kemampuan membaca yang relatif sama, sehingga guru dapat menyesuaikan instruksi, memantau perkembangan, serta membimbing siswa dalam membangun makna secara efektif selama membaca (Wilson et al., 2019).

Pengambilan Keputusan dalam Membaca Terbimbing

Menurut Fountas dan Pinnell (2012), guru membaca terbimbing yang terampil membuat keputusan untuk merespons kebutuhan siswa. Diferensiasi pembelajaran harus didasarkan pada pengetahuan guru yang dapat memengaruhi keputusan pengajaran (Bondie et al., 2019; Griffith & Lacinia, 2017; Watts - Taffe et al., 2012). Sejumlah ahli mendefinisikan pengetahuan guru secara luas, di antaranya sebagai pengetahuan profesional yang dibangun dari prinsip dan keterampilan pedagogis umum serta penguasaan materi ajar (Grossman & Richert, 1988); pengetahuan profesional, umum, dan personal yang bersifat khas (Tamir, 1991); pengetahuan personal-praktis guru yang terus berkembang dalam berbagai konteks (Connelly et al., 1997); serta pengetahuan pedagogis tentang konten (pedagogical content knowledge) (Guerriero, 2014).

Dalam penelitian ini, peneliti memfokuskan pada pengetahuan guru tentang karakteristik siswa dalam membaca terbimbing sebagai bagian dari pengetahuan pedagogis tentang konten. Guru perlu memahami karakteristik siswa untuk memilih teks yang sesuai, memberikan kesempatan bagi siswa dalam menggunakan strategi membaca, serta memberikan dukungan individual, yang menjadi ciri utama membaca terbimbing yang responsif.

Berbagai penelitian telah mengkaji pengambilan keputusan guru dalam praktik membaca terbimbing. Beberapa peneliti menemukan bahwa keputusan pengajaran dalam membaca terbimbing dipandu oleh berbagai sumber, seperti respons siswa, standar tingkat kemampuan membaca, kurikulum sekolah, dan pengetahuan profesional (Griffith et al., 2013). Penelitian oleh Davis et al. (2019) yang mengkaji keputusan guru prajabatan dalam membaca terbimbing menemukan bahwa mereka membuat banyak keputusan dalam tahap perencanaan maupun saat pembelajaran berlangsung berdasarkan pengetahuan tentang siswa (kepribadian, minat, kekuatan, kebutuhan, dan kemampuan membaca). Temuan ini menunjukkan bahwa guru literasi yang responsif membuat keputusan pembelajaran yang berpusat pada kebutuhan siswa.

Dalam perencanaan membaca terbimbing, guru harus menentukan pengelompokan siswa, pemilihan teks yang sesuai, serta strategi pemecahan kata. Sementara itu, dalam membaca terbimbing yang berlangsung secara langsung, keputusan guru berkaitan dengan pemecahan kata, diskusi teks, pemahaman bacaan, dan tindakan membaca siswa. Rog (2012) menjelaskan bahwa membaca terbimbing mencakup pengelompokan berdasarkan kebutuhan, penggunaan teks dengan tingkat kesulitan yang bervariasi, serta penekanan pada pengembangan pemrosesan teks secara mandiri.

Membaca terbimbing bersama pembelajar Bahasa Inggris menuntut lebih banyak keputusan instruksional (Avalos et al., 2007). Modifikasi membaca terbimbing dapat berupa penggunaan aplikasi Nearpod (Delacruz, 2014), membaca terbimbing berbasis internet (Salyer, 2015), penggunaan aplikasi ClassDojo (Chiarelli et al., 2015), serta membaca terbimbing berbasis gambar (Sierra, 2010). Upaya guru dalam memodifikasi atau menyesuaikan membaca terbimbing untuk memenuhi kebutuhan siswa agar dapat memproses teks secara efektif mencerminkan penerapan keputusan yang responsif dalam praktik membaca terbimbing. Guru literasi dianjurkan untuk membuat keputusan yang reflektif guna memfasilitasi pembelajaran yang bermakna, misalnya dengan menggunakan model professional noticing dalam pembelajaran literasi (Gibson & Ross, 2016).

Kemampuan guru dalam mengenali kebutuhan pembelajar Bahasa Inggris dapat didukung melalui data hasil running records, asesmen membaca, serta pengamatan terhadap perilaku membaca siswa. Data ini digunakan untuk menyusun perencanaan pembelajaran sesuai dengan tingkat instruksional siswa atau Zona Perkembangan Proksimal (Zone of Proximal Development/ZPD). Vygotsky (1980) mendefinisikan ZPD sebagai gap antara perkembangan aktual dan potensi perkembangan siswa. Dengan demikian, bantuan atau umpan balik dari guru dalam membantu proses pemaknaan siswa saat membaca teks dalam tingkat instruksional akan mendukung kemampuan membaca mandiri siswa. Hal ini menjadikan responsivitas guru terhadap kebutuhan siswa sebagai pembaca sangat penting dalam membaca terbimbing.

Perspektif Sosio-Kultural dan Konstruktivisme Sosial

Penelitian ini berpijak pada teori sosio-kultural dan konstruktivisme sosial. Membaca terbimbing mencerminkan gagasan Vygotsky tentang situasi sosial dalam perkembangan serta zona perkembangan proksimal. Dari perspektif sosio-kultural, pengetahuan diperoleh melalui interaksi sosial dan pengalaman (Tracey & Morrow, 2006). Sementara itu, teori konstruktivisme sosial memandang pembelajaran sebagai hasil konstruksi sosial, karena pembentukan pengetahuan siswa merupakan produk dari interaksi sosial, interpretasi, dan pemahaman (Vygotsky, 1980). Hal ini menunjukkan bahwa interaksi, lingkungan, dan komunikasi anak dengan orang lain berkontribusi terhadap konstruksi pengetahuan mereka (Beck & Kosnik, 2012).

Membaca terbimbing sering dipandang sebagai metode pembelajaran yang memberikan scaffolding dan dukungan yang diperlukan agar siswa menjadi pembaca yang terampil (Nicholas et al., 2021). Membaca terbimbing juga berfungsi sebagai aktivitas sosial terstruktur yang memungkinkan siswa terlibat dalam interaksi yang mendukung perkembangan mereka. Interaksi antara guru dan siswa dalam kelompok membaca terbimbing membantu siswa menginternalisasi pengetahuan melalui scaffolding. Bellande (2010), sebagaimana dikutip dalam Trif (2015), mendefinisikan scaffolding sebagai dukungan metakognitif, strategis, konseptual, atau prosedural yang memungkinkan siswa berpartisipasi dalam aktivitas serta membangun keterampilan yang tidak dapat mereka peroleh tanpa bantuan.

Guru membimbing siswa dalam menerapkan berbagai strategi dan keterampilan membaca agar mampu membaca secara mandiri (Pinnell & Fountas, 2010), mengembangkan kefasihan dan pemahaman (Marchand-Martella et al., 2014), serta memanfaatkan informasi dari teks secara strategis untuk membangun makna (Clay, 2001). Vygotsky (1980) berpendapat bahwa siswa membangun pengetahuan melalui proses mediasi dan internalisasi input dari interaksi bermakna dengan orang atau objek di sekitarnya selama input tersebut berada dalam ZPD mereka. Guru mempertimbangkan pengetahuan awal siswa dan membimbing mereka melalui ZPD untuk mencapai tujuan pembelajaran. Misalnya, pemberian prompt kepada siswa yang mengalami kesulitan pada kata tertentu dalam membaca terbimbing merupakan salah satu

bentuk bimbingan guru. Ungkapan yang digunakan guru dapat berupa “Apakah itu masuk akal?”, “Bagaimana kamu mengatakannya?”, atau “Apa yang bisa kamu lakukan untuk membantumu sendiri?” (Frey & Fisher, 2010). Selain itu, dalam proses membaca terbimbing, guru juga menentukan bagaimana cara mendiskusikan teks dengan kelompok siswa agar pemahaman mereka terhadap teks semakin berkembang.

METODE

Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi pengambilan keputusan guru dalam pembelajaran membaca terbimbing. Peneliti menggunakan pendekatan studi kasus. Menurut Schramm (1971), sebagaimana dikutip dalam Yin (1989, hlm. 22), esensi dari studi kasus adalah bahwa “studi ini berupaya menjelaskan suatu keputusan atau serangkaian keputusan, mengapa keputusan tersebut diambil, bagaimana keputusan itu diterapkan, dan dengan hasil apa.” Melalui studi kasus ini, peneliti tidak hanya mengidentifikasi bentuk-bentuk adaptasi pembelajaran yang dilakukan secara reflektif, tetapi juga menelaah proses yang membentuk adaptasi tersebut serta pilihan-pilihan instruksional yang dibuat guru (Griffith et al., 2013). Partisipan dalam penelitian ini adalah seorang guru Bahasa Inggris bernama Mila (nama samaran). Mila baru saja menyelesaikan program Pendidikan Profesi Guru (PPG) sebelum penelitian ini dimulai. Program ini merupakan salah satu program pengembangan profesional dari Kementerian Pendidikan Indonesia bagi guru dalam jabatan yang bertujuan untuk menjamin kompetensi dan profesionalisme guru melalui pendidikan selama dua semester atau satu tahun (Permendikbud No. 27 Tahun 2017). Mila menerima tawaran untuk mengikuti program PPG ini setelah 11 tahun mengajar. Setelah menyelesaikan program tersebut, Mila berhak memperoleh gelar tambahan sebagai guru profesional serta menerima tambahan tunjangan bulanan dari pemerintah.

Mila pertama kali mempelajari membaca terbimbing pada tahun 2004 saat menempuh pendidikan sarjana. Ia mengambil mata kuliah Bahasa Inggris untuk Anak sebagai mata kuliah pilihan pada semester enam. Dalam program magister, tesis Mila membahas tentang pembelajaran membaca teks naratif bagi pembelajar Bahasa Inggris. Selain itu, Mila menjelaskan bahwa praktik pembelajarannya juga dipengaruhi oleh video-video membaca terbimbing yang ia tonton di YouTube.

Penelitian ini dilaksanakan di salah satu Sekolah Menengah Atas yang berlokasi di Kabupaten Bone, sebuah daerah pedesaan yang berjarak sekitar 75 kilometer dari kota. Guru bekerja dengan siswa kelas X. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara, dan dokumen (seperti RPP membaca terbimbing, catatan guru, dan teks bacaan). Pembelajaran membaca terbimbing yang dilakukan guru diamati dan direkam dalam bentuk video. Wawancara dilakukan untuk mengetahui keputusan-keputusan yang diambil guru dalam pembelajaran membaca terbimbing. Wawancara playback digunakan untuk “menstimulasi komentar terhadap proses berpikir guru pada saat pembelajaran berlangsung” (Calderhead, 1981, hlm. 211).

Peneliti menggunakan analisis kualitatif untuk menganalisis data. Langkah awal dilakukan dengan melakukan pengodean data, mengembangkan kategori, dan mengidentifikasi tema-tema yang muncul. Tim peneliti membagi tugas untuk menelaah transkrip wawancara dan observasi, serta menggunakan Google Docs untuk menetapkan kode-kode awal dalam tahap pengodean pendahuluan. Tim kemudian membaca ulang data, mendiskusikan kode dan kategori, serta menentukan tema-tema yang muncul. Tema-tema yang dihasilkan meliputi: langkah-langkah dalam pembelajaran membaca terbimbing, pembentukan kelompok membaca terbimbing, penggunaan video pembelajaran, peran pertanyaan pemantik dan aktivasi pengetahuan awal, serta integrasi kurikulum ELL. Untuk menjamin keabsahan data, peneliti

melibatkan Mila dalam proses member checking untuk memverifikasi deskripsi pengalaman mengajarnya. Peneliti juga menggunakan nama samaran untuk menjaga kerahasiaan partisipan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Penelitian ini mengeksplorasi pengambilan keputusan seorang guru dalam pembelajaran membaca terbimbing bersama pembelajar Bahasa Inggris. Berikut ini adalah keputusan-keputusan yang diambil oleh Mila dalam pembelajaran membaca terbimbing bersama siswa.

Langkah-Langkah Pembelajaran Membaca terbimbing

Mila melaksanakan pembelajaran membaca terbimbing setiap hari Jumat dengan durasi satu setengah jam. Mila mengajar 15 siswa (11 siswa perempuan dan 4 siswa laki-laki). Setelah mengamati proses membaca terbimbing di kelas Mila, peneliti menemukan bahwa langkah-langkah membaca terbimbing yang diterapkan mengalami modifikasi sesuai dengan karakteristik siswa. Pada umumnya, satu sesi membaca terbimbing berlangsung sekitar 20 menit dan terdiri atas beberapa komponen, yaitu: pengenalan teks, kegiatan membaca, diskusi, dan teaching point (Fountas & Pinnell, 2016). Guru biasanya bekerja dengan siswa dalam kelompok kecil dimana mereka memiliki tingkat kemampuan membaca yang sama. Namun, dalam praktik yang diterapkan oleh Mila, peneliti menemukan bahwa meskipun seluruh langkah-langkah membaca terbimbing tetap dilakukan, urutannya sedikit berbeda. Mila memulai kegiatan membaca terbimbing dengan teaching point, kemudian pengenalan teks, kegiatan membaca, dan terakhir diskusi.

Selain itu, Mila juga menambahkan beberapa aktivitas pendukung, seperti menonton video yang berkaitan dengan teks, mengajukan pertanyaan, serta menggunakan kamus elektronik selama kegiatan membaca dan menulis. Mila melaksanakan pembelajaran membaca terbimbing dengan seluruh siswa dalam satu kelas yang terdiri dari 15 siswa dengan tingkat kemampuan membaca yang beragam. Ketika ditanya mengenai keputusan ini, Mila menjelaskan bahwa dari segi pengelolaan kelas, membimbing semua siswa secara bersamaan dirasa lebih mudah. Mila sebenarnya berharap dapat bekerja dengan kelompok kecil. Namun, ia menganggap hal tersebut tidak memungkinkan karena kelasnya tidak memiliki sumber belajar yang memadai, seperti ketersediaan buku untuk siswa lain agar mereka dapat membaca secara mandiri ketika ia membimbing satu kelompok kecil. Oleh karena itu, posisi tempat duduk siswa diatur membentuk huruf U. Saat ditanya tentang pengaturan tempat duduk tersebut, Mila menjelaskan bahwa ia memilih posisi ini agar dapat dengan mudah berjalan mendekati setiap siswa dan berinteraksi dengan mereka selama kegiatan membaca. Pada sesi diskusi, Mila menginstruksikan siswa untuk duduk dalam kelompok-kelompok kecil dengan cara menggeser kursi hingga membentuk posisi duduk berbentuk persegi. Kelompok tersebut tidak dibentuk berdasarkan tingkat kemampuan membaca siswa.

Mila menyatakan:

“Saya tidak akan mengelompokkan siswa dengan tingkat kemampuan membaca yang sama dalam satu kelompok karena tidak akan terjadi proses belajar. Saya berharap siswa yang lebih terampil dapat menjadi tutor sebaya bagi teman-temannya.”

Melalui keputusan ini, Mila berharap siswa yang memiliki kemampuan membaca lebih baik dapat membantu siswa yang kurang terampil selama sesi diskusi. Mila terlihat mendatangi setiap kelompok dan memberikan umpan balik sebelum melanjutkan ke diskusi kelas secara menyeluruh.

Mila memulai pembelajaran membaca terbimbing dengan mengajukan pertanyaan terbuka. Misalnya, pada observasi pertama, Mila membimbing siswa untuk membaca sebuah teks deskriptif tentang pariwisata. Mila mengajukan pertanyaan, “Apakah kalian pernah

mengunjungi suatu objek wisata?” Beberapa siswa menjawab dengan suara keras, dan guru menunjuk beberapa siswa untuk memberikan penjelasan lebih lanjut.

Mila memilih teks yang membahas tentang sebuah pantai terkenal di wilayah tersebut. Sebelum membagikan teks kepada siswa, Mila memutar sebuah video yang berkaitan dengan topik bacaan dan mengajukan beberapa pertanyaan, seperti:

“Apa pendapat kalian tentang pantai ini?”

“Informasi apa saja yang kalian dapatkan dari video tersebut?”

“Apakah kalian pernah ke sana?”

“Apa yang kalian lakukan di sana?”

Semua siswa tampak mengenali tempat tersebut karena mereka mampu menceritakan pengalaman mereka saat Mila bertanya, “Apakah kalian pernah ke sana? Apa yang kalian lakukan?” Sebanyak empat siswa menjawab pertanyaan tersebut. Mila meminta dua siswa untuk menjelaskan pengalaman mereka secara lebih rinci. Satu siswa menjelaskan dalam Bahasa Indonesia, sementara siswa lainnya menggunakan Bahasa Inggris.

Mila memperbolehkan siswa untuk menjawab menggunakan Bahasa Indonesia atau Bahasa Inggris. Namun, Mila selalu mengulang kembali pernyataan siswa dalam Bahasa Inggris untuk seluruh kelas. Mila menjelaskan bahwa kegiatan membaca bisa terasa membosankan, terutama bagi pembelajar Bahasa Inggris sebagai bahasa asing. Ia juga tidak mewajibkan siswa untuk menjawab pertanyaan atau mengemukakan pendapat dalam Bahasa Inggris karena hal tersebut dapat membuat siswa menjadi enggan untuk berpartisipasi dalam pembelajaran.

Menghubungkan Pembelajaran Membaca Terbimbing dengan Kurikulum Bahasa Inggris

Sebelum siswa membaca teks, Mila terlebih dahulu memperkenalkan tujuan pembelajaran. Mila bertanya, “Mengapa kita harus mempelajari teks deskriptif?” Dua orang siswa memberikan jawaban, dan Mila menyetujui serta mengembangkan jawaban mereka. Mila memutuskan untuk terlebih dahulu memperkenalkan jenis teks yang akan dibaca siswa, struktur teks, serta ciri kebahasaannya. Ketika ditanya mengapa ia memutuskan untuk menjelaskan hal-hal tersebut, Mila menyatakan bahwa komponen-komponen teks tersebut merupakan bagian dari materi ajar dalam kurikulum. Pemilihan teks yang dilakukan oleh Mila juga didasarkan pada tuntutan kurikulum, di mana siswa perlu mempelajari berbagai jenis teks, seperti naratif dan deskriptif.

Mila menjelaskan:

“Konsep pembelajaran kontekstual dalam kurikulum baru yang kami terapkan di sekolah adalah siswa harus membaca teks yang bermakna. Misalnya, saya mengajarkan teks deskriptif, maka saya memilih teks dengan topik yang familiar bagi siswa. Sebagai guru, kita harus memberikan teks yang memiliki keterkaitan dengan latar belakang pengetahuan dan pengalaman siswa. Siswa harus sudah mengenal apa yang akan mereka baca. Jadi dimulai dari lokal terlebih dahulu, kemudian nasional, dan internasional.”

Pemilihan teks yang dilakukan oleh Mila selama observasi membaca terbimbing juga menunjukkan upayanya dalam menghadirkan kegiatan membaca yang bermakna bagi pembelajar Bahasa Inggris. Teks yang digunakan antara lain membahas pantai terkenal di daerah setempat (Pantai Losari), cerita rakyat terkenal Malin Kundang, serta Danau Toba.

Menjelaskan Jenis Teks, Struktur Teks, dan Ciri Kebahasaan untuk Membantu Pemahaman Siswa

Mila berpendapat bahwa mengajarkan siswa serta menyadarkan mereka tentang struktur generik suatu teks akan sangat membantu mereka sebagai pembelajar Bahasa Inggris.

Oleh karena itu, Mila meminta siswa untuk memperhatikan penjelasan tersebut karena pengetahuan ini akan mereka gunakan untuk memahami teks.

Mila menyatakan:

“Jika siswa memahami jenis teks, struktur, dan ciri kebahasaannya, mereka akan lebih mudah memahami teks ketika membacanya secara mandiri dan dapat menggunakan pengetahuan tersebut untuk menulis teks mereka sendiri.”

Mila kemudian memberikan waktu tiga menit kepada siswa untuk memperhatikan penjelasan mengenai jenis teks, struktur, dan ciri kebahasaan. Setelah itu, siswa diminta untuk mengerjakan teks secara mandiri selama 30 menit. Peneliti mengamati bahwa semua teks yang dibaca siswa dilengkapi dengan pertanyaan-pertanyaan pemandu untuk membantu pemahaman. Dengan demikian, selama kegiatan membaca mandiri, siswa tidak hanya membaca tetapi juga menuliskan jawaban mereka. Pertanyaan-pertanyaan tersebut mencakup pemahaman terhadap gagasan utama, informasi penting, makna, serta kosakata dalam teks.

Saat ditanya mengenai penggunaan pertanyaan tersebut dalam wawancara, Mila menjelaskan bahwa pertanyaan-pertanyaan digunakan untuk membimbing kegiatan membaca seluruh kelas karena ia tidak dapat mendengarkan siswa membaca satu per satu untuk memastikan pemahaman mereka terhadap teks. Mila menggunakan pertanyaan sebagai masalah yang harus dipecahkan oleh siswa. Tujuannya adalah untuk melibatkan siswa dalam kegiatan membaca serta membantu mereka agar siap ketika akan mendiskusikan teks dalam kelompok.

Penggunaan Kamus Elektronik untuk Kata-Kata Sulit

Mila memperbolehkan siswa menggunakan kamus online melalui ponsel mereka. Ketika ditanya mengenai alasan keputusan tersebut, Mila menjelaskan bahwa dengan jumlah siswa yang banyak dan panjang teks bacaan, ia membutuhkan waktu yang lama untuk menjelaskan semua kosakata sulit. Mila lebih memilih agar siswa menggunakan kamus online, tetapi tetap menandai kosakata penting dalam teks serta memberikan latihan kosakata yang menyertai teks tersebut.

Mila menyampaikan:

“Ya, jujur saja (tertawa), karena Bahasa Inggris bukan bahasa ibu mereka, siswa memang membutuhkan kamus untuk memahami teks. Saya memperbolehkan mereka menggunakan kamus online, bukan versi buku, karena sekarang siswa bisa mengakses kamus melalui ponsel mereka. Itu lebih efisien, dan siswa juga bisa mendengarkan cara pengucapan kata melalui kamus online. Menurut saya ini sederhana dan masuk akal, tetapi tetap membutuhkan kontrol dari guru.”

Mila juga mengakui bahwa penggunaan kamus online perlu dikontrol oleh guru karena siswa berpotensi mengetikkan satu kalimat penuh atau bahkan satu paragraf untuk mendapatkan terjemahan. Oleh karena itu, saat siswa mengerjakan teks, Mila mendatangi siswa satu per satu untuk memastikan bahwa mereka tetap mengikuti instruksi.

Pelaksanaan membaca terbimbing bersama pembelajar Bahasa Inggris (English Language Learners/ELL) menuntut guru untuk membuat keputusan pembelajaran yang lebih cermat karena siswa memiliki kemampuan dan kebutuhan yang beragam. Berdasarkan temuan penelitian, Mila mengambil beberapa keputusan instruksional dalam pembelajaran membaca terbimbing-nya. Keputusan tersebut mencakup langkah-langkah pembelajaran membaca terbimbing, penggunaan video dan pertanyaan untuk melibatkan siswa serta mengaktifkan pengetahuan awal mereka, mengaitkan pembelajaran membaca terbimbing dengan kurikulum ELL, menjelaskan konsep jenis teks untuk membantu pemahaman siswa, serta memperbolehkan penggunaan kamus online untuk membantu siswa memahami kosakata sulit.

Langkah-langkah instruksional yang dilaksanakan oleh Mila tidak umum dalam praktik membaca terbimbing pada umumnya, karena membaca terbimbing biasanya hanya berlangsung sekitar 20 menit dan melibatkan kerja guru dengan kelompok kecil siswa. Menurut Denton et al. (2014), membaca terbimbing merupakan pembelajaran membaca di mana guru duduk bersama sekelompok kecil siswa yang memiliki tingkat kemampuan membaca dan kebutuhan strategi pemrosesan teks yang sama untuk mendorong kemandirian membaca terhadap teks yang semakin menantang. Namun, dalam penelitian ini, pembelajaran membaca terbimbing berlangsung selama satu setengah jam dan dilakukan secara klasikal di seluruh kelas. Mila tampak menyesuaikan praktik membaca terbimbing berdasarkan kebutuhan siswa dan kondisi kelas.

Keputusan guru untuk menggunakan pembelajaran klasikal dalam membaca terbimbing disebabkan oleh tidak tersedianya buku berjenjang di kelas. Adaptasi dalam pembelajaran membaca seperti ini bukanlah hal yang jarang terjadi di kelas-kelas di Indonesia. Guru-guru di Indonesia, khususnya di daerah pedesaan, sering menghadapi keterbatasan dalam menerapkan *balanced literacy*, termasuk keterbatasan akses terhadap buku (Laksono & Retnaningdyah, 2017). Dari perspektif sosio-kultural dan konstruktivisme sosial, siswa memperoleh pengetahuan melalui pengalaman sosial dan dukungan guru dalam membaca terbimbing. Dengan membaca teks yang sama dalam kelompok membaca terbimbing, guru dapat menciptakan peluang belajar di mana pembelajar Bahasa Inggris memperoleh manfaat dari bimbingan guru dan interaksi dengan teman sebaya. Membaca terbimbing pada dasarnya merupakan aktivitas yang terorganisasi secara sosial, di mana siswa terlibat dalam interaksi yang mendukung perkembangan mereka (Nicholas et al., 2021). Meskipun membaca terbimbing kelompok kecil lebih lazim diterapkan di negara dengan ukuran kelas kecil dan sumber belajar yang memadai, di lingkungan yang kurang sumber daya, guru sering membentuk kelompok dengan kemampuan campuran agar semua siswa tetap memperoleh dukungan membaca terbimbing (Kitsili & Murray, 2024).

Dalam membimbing siswa membaca, Mila menunjukkan kesadaran bahwa siswa membutuhkan penguasaan konsep tentang teks serta diskusi dengan teman sebaya dalam kelompok kecil sebelum berbagi gagasan dalam diskusi kelas. Dengan menggunakan video dan pertanyaan pemandu sebelum memperkenalkan teks, Mila membantu mengaktifkan pengetahuan awal siswa dan menghubungkan informasi baru dengan pengetahuan yang sudah dimiliki siswa. Menurut Vygotsky (1962), siswa membangun pengetahuan melalui proses mediasi dan internalisasi dari interaksi bermakna dengan orang atau objek, selama interaksi tersebut berada dalam zona perkembangan proksimal mereka.

Selama kegiatan membaca mandiri dan diskusi, interaksi antara guru dan siswa sangat membantu pembelajar Bahasa Inggris yang mengalami kesulitan dalam kosakata dan pemahaman bacaan (Abdelhalim, 2017). Keputusan guru untuk menjelaskan jenis teks, struktur teks, dan ciri kebahasaan bermanfaat dalam membantu siswa membaca secara mandiri. Ascenzi-Moreno dan Quiñones (2020) menyatakan bahwa salah satu bentuk instruksi membaca terbimbing yang secara khusus mendukung pembelajar bilingual pemula adalah dengan memberikan waktu tambahan untuk meninjau kosakata dan struktur bahasa baru serta menyoroti struktur teks yang baru. Upaya guru dalam mengaitkan membaca terbimbing dengan kurikulum bahasa Inggris, khususnya pada pembelajaran jenis teks, juga memperkuat pemahaman konsep siswa terhadap teks.

Namun, keputusan guru untuk memperbolehkan penggunaan kamus online dapat menjadi masalah karena membuka peluang bagi siswa untuk menghindari proses pemaknaan yang otentik. Siswa dapat dengan mudah menerjemahkan kalimat atau bahkan paragraf secara instan. Akan lebih baik jika guru melaksanakan *mini lesson* kosakata atau mengajarkan

kosakata baru sebagai bagian dari proses membaca terbimbing. Fountas dan Pinnell (2012), sebagaimana dikutip dalam Denton et al. (2014), menyatakan bahwa membaca terbimbing juga harus mencakup mini lesson untuk mengajarkan cara kerja huruf dan kata. Namun, pembelajaran kosakata ini menuntut banyak pertimbangan dalam pelaksanaannya. Stahl dan Fairbanks (1986) merekomendasikan agar guru mempertimbangkan bagaimana kata digunakan dalam konteks, jenis aktivitas yang digunakan untuk mempelajari kata, jumlah paparan yang diberikan kepada siswa untuk memahami makna kata, durasi pembelajaran, serta apakah pembelajaran dilakukan secara individu atau kelompok.

Peneliti sangat menghargai dan belajar dari guru dalam penelitian ini mengenai berbagai pertimbangan dalam melaksanakan membaca terbimbing bagi pembelajar Bahasa Inggris. Latar belakang pendidikan guru (Magister Pendidikan Bahasa Inggris tahun 2016 dan Pendidikan Profesi Guru tahun 2020) serta pengalaman mengajar selama 12 tahun memberikan bekal pengetahuan dan praktik yang signifikan dalam menginformasikan keputusan pembelajarannya. Miranda (2018) menyatakan bahwa membaca terbimbing dapat membantu pembelajar ESL menjadi pembaca yang lebih baik apabila guru mampu mengintegrasikan pengetahuan pedagogis membaca terbimbing dengan informasi tentang siswa. Meskipun tidak ada jaminan bahwa membaca terbimbing yang diterapkan dalam penelitian ini sepenuhnya efektif, peneliti menghargai upaya guru dalam membantu pembelajar Bahasa Inggris di tengah keterbatasan fasilitas dan pelatihan profesional di sekolah pedesaan.

Membaca terbimbing secara umum telah terbukti efektif dalam membantu siswa membaca. Namun, Gabriel (2021) menyatakan bahwa “alih-alih hanya menanyakan apakah suatu pendekatan berbasis bukti, para pendidik kini lebih ingin mengetahui apa saja komponen individual dari pembelajaran berkualitas tinggi yang sebenarnya” (hlm. 59). Oleh karena itu, pengambilan keputusan pembelajaran perlu didasarkan pada pemahaman tentang faktor-faktor yang membuat pembelajaran efektif di kelas tertentu serta hal-hal yang perlu diperhatikan dalam perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran.

KESIMPULAN

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa guru melakukan berbagai keputusan dalam pembelajaran membaca terbimbing bersama pembelajar Bahasa Inggris. Keputusan tersebut mencakup langkah-langkah membaca terbimbing, pembentukan kelompok, penggunaan video dan pertanyaan untuk melibatkan siswa serta mengaktifkan pengetahuan awal, pengaitan pembelajaran membaca terbimbing dengan kurikulum bahasa Inggris, penjelasan jenis teks, struktur teks, dan ciri kebahasaan untuk membantu pemahaman siswa, serta pemberian kesempatan kepada siswa untuk menggunakan kamus daring dalam memahami kosakata yang sulit.

Keputusan-keputusan tersebut menegaskan pentingnya langkah instruksional yang reflektif dalam pembelajaran membaca bagi pembelajar Bahasa Inggris. Penelitian ini merekomendasikan agar penelitian selanjutnya mengkaji lebih lanjut dampak keputusan guru terhadap hasil belajar siswa. Diperlukan pula lebih banyak pelatihan bagi guru dalam jabatan untuk menerapkan pembelajaran literasi yang responsif bagi pembelajar Bahasa Inggris, khususnya di tengah keterbatasan fasilitas seperti kurangnya buku. Program pendidikan guru juga diharapkan dapat memberikan pengetahuan dan praktik yang lebih kuat untuk memperkuat kemampuan pengambilan keputusan calon guru dalam pembelajaran.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdelhalim, S. M. (2017). Developing EFL Students ' Reading Comprehension and Reading Engagement : Effects of a Proposed Instructional Strategy. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(1), 37–48.
- Almasi, J. F., & Fullerton, S. K. (2012). *Teaching strategic processes in reading*. Guilford Press.
- Ascenzi-Moreno, L., & Quiñones, R. (2020). Bringing bilingualism to the center of guided reading instruction. *The Reading Teacher*, 74(2), 137-146.
- Avalos, M. A., Plasencia, A., Chavez, C., & Rascón, J. (2007). Modified guided reading: Gateway to English as a second language and literacy learning. *The Reading Teacher*, 61(4), 318-329.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2012). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach*. Suny Press.
- Bondie, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How does changing “one-size-fits-all” to differentiated instruction affect teaching? *Review of Research in Education*, 43(1), 336–362.
- Calderhead, B. Y. J. (1981). Stimulated Recall : A Method for Research on Teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 211–217.
- Chiarelli, M., Szabo, S., & Susan, W. (2015). Using ClassDojo to help with Classroom Management during Guided Reading. *Texas Journal of Literacy Education*, 3(2), 81–88.
- Clarke, V., & Braun, V. (2014). *Thematic Analysis BT - Encyclopedia of Critical Psychology* (T. Teo (ed.); pp. 1947–1952). Springer New York.
- Clay, M. M. (2001). *Change over time in children's literacy development*. Heinemann.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665–674.
- Creswell John, W. (2013). Qualitative inquiry and research design. *Choosing Among Five Approaches*.
- Damayanti, S., Sideng, U., & Nyompa, S. (2020). Faktor-Faktor yang Mempengaruhi Angka Putus Sekolah di Desa Mappasengka, Kecamatan Ponre, Kabupaten Bone. *UNM Geographic Journal*, 3(2), 133–140.
- Davidson, C., & Tolich, M. (Eds.). (2018). *Social Science Research in New Zealand: An Introduction*. Auckland University Press.
- Davis, A., Griffith, R., & Bauml, M. (2019). How preservice teachers use learner knowledge for planning and in-the-moment teaching decisions during guided reading. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(2), 138–158.
- Delacruz, S. (2014). Using Nearpod in elementary guided reading groups. *TechTrends*, 58(5), 62-69.
- Doyle, M. A. (2013). Marie M. Clay's theoretical perspective: A literacy processing theory. In DE Alvermann & RB Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* 6th ed. (pp. 636–656). *International Reading Association*.
- Fountas, I., & Pinnell, G. S. (2010). *The Continuum of Literacy Learning, Grades 3-8: A Guide to Teaching*.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2012). Guided reading: The romance and the reality. *The Reading Teacher*, 66(4), 268-284.
- Fountas, & Pinnell. (2017). *Guided reading: responsive teaching accross the grades*. Heinemann.
-

- Frey, N., & Fisher, D. (2010). Identifying Instructional Moves during Guided Learning. *The Reading Teacher*, 64(2), 84–95.
- Gibson, S. A., & Ross, P. (2016). Teachers' Professional Noticing. *Theory Into Practice*, 55(3), 180–188.
- Griffith, R., & Lacina, J. (2017). Teacher as Decision Maker : A Framework to Guide Teaching Decisions in Reading. *The Reading Teacher*, 71(4), 501–507. <https://doi.org/10.1002/trtr.1662>
- Griffith, R., Massey, D., & Atkinson, T. S. (2013). Examining the Forces That Guide Teaching Decisions. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52(4), 306–331.
- Grossman, P. L., & Richert, A. E. (1988). Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 53–62. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90024-8](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90024-8)
- Guerriero, S. (2014). Teachers' pedagogical knowledge and the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 2(1), 7.
- Hine, C. (2017). Ethnographies of online communities and social media: Modes, varieties, affordances. *The SAGE handbook of online research methods*, 2, 401-415.
- Hudson, T. (2009). Teaching Second Language Reading. *ELT Journal*, 63(1), 89–91. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn061>
- Kiger, M. E., & Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, 42(8), 846–854.
- Kitsili, N. A., & Murray, S. R. (2024). The challenge of incorporating new methods: The case of group guided reading in South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1), 1487.
- Koerber, A., & McMichael, L. (2008). Qualitative sampling methods: A primer for technical communicators. *Journal of business and technical communication*, 22(4), 454-473.
- Marchand-Martella, N. E., Martella, R. C., & Lambert, M. C. (2014). Targeted Management Tips to Enhance the Effectiveness of Tier 2, Guided Reading Instruction. *Intervention in School and Clinic*, 50(3), 169–172. <https://doi.org/10.1177/1053451214542045>
- Miranda, I. (2018). *Elementary Teachers' Beliefs of Using Guided Reading Pedagogy and Student Data* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Nicholas, M., Veresov, N., & Cripps, J. (2021). Learning , Culture and Social Interaction Guided reading – Working within a child ' s zone of proximal development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30(PA), 100530.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). *The development of strategic readers (Vol. 2)*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum.
- Pinnell, G. S., & Fountas, I. C. (2010). *Research base for guided reading as an instructional approach*. Scholastic: Guided Reading Research.
- Prenger, R., & Schildkamp, K. (2018). Data-based decision making for teacher and student learning: a psychological perspective on the role of the teacher. *Educational Psychology*, 38(6), 734–752. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1426834>
- Ratnaningsih, M., Wibowo, H. R., Goodwin, N. J., Rezki, A. A. K. S., Ridwan, R., Hadyani, R. N., ... & Faizah, S. N. (2021). Child Marriage Acceptability Index (CMAI): South and Central Sulawesi, Indonesia.
- Richardson, J. (2016). *The Next Step Forward in Guided Reading: An Assess-Decide-Guide*.
- Rog, L. J. (2012). *Guiding readers: Making the most of the 18-minute guided reading lesson*. Pembroke Publishers Limited.
- Salyer, D. (2015). Reading the Web: Internet Guided Reading with Young Children. *The Reading Teacher*, 69(1), 35–39. <https://doi.org/10.1002/trtr.1380>

- Sierra, M. S. (2010). A Guided Reading of Images : A Strategy to Develop Critical Thinking and Communicative Skills. *Colombia Applied Linguistics Journal*, 12(2), 72–86.
- Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(3), 263–268.
- Tracey, D., & Morrow, L. (2006). *Lenses on Reading: an Introduction to Theories and Models*. The Guilford Press.
- Trif, L. (2015). Training models of social constructivism. Teaching based on developing a scaffold. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 978-983.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Watts-Taffe, S., Laster, B. P., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C., & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated instruction: Making informed teacher decisions. *The Reading Teacher*, 66(4), 303–314.
- Wilson, T., Berg, H., & Simpson, C. (2012). Small-Group Reading Instruction : Lessons From the Field. *Dimensions of Early Childhood*, 40(3), 30–40.
- Worthen, B. (2021). *Teacher Decision-Making in Guided Reading*. University of Kentucky.
- Yin, R.K. 2014. *Case study research. Design and methods*, 5th ed. London, Thousand Oaks: Sage Publications.