



Contents lists available at [Journal IICET](https://journal.iicet.org)
Southeast Asian Journal of technology and Science
ISSN: 2723-1151(Print) ISSN 2723-116X (Electronic)

Journal homepage: <https://jurnal.iicet.org/index.php/sajts>



Pemahaman teks fiksi dan nonfiksi peserta didik kelas vii sekolah menengah pertama

Budi Sugiyatmi^{*)}, Aleda Mawene, Monika Gultom
Universitas Cenderawasih, Jayapura, Indonesia

Article Info

Article history:

Received Jun 10th, 2026
Revised Aug 10th, 2026
Accepted Aug 12th, 2026

Keyword:

Fiction Texts
Indonesian Language Learning
Nonfiction Texts
Reading Comprehension

ABSTRACT

This study describes seventh-grade students' comprehension of fiction and nonfiction texts, the difficulties they experience, influencing factors, and teacher strategies at SMP Nurul Huda Jayapura. A qualitative descriptive design involved 26 students and one Indonesian-language teacher. Data were collected through reading-comprehension tests, classroom observations, interviews, and documentation. Test data supported qualitative patterns, while observation and interview data explained learning processes and contexts. Data were analyzed through condensation, display, conclusion drawing, and verification; credibility was checked through source and technique triangulation. Results showed a moderate overall level: 5 students (19.23%) were high, 16 (61.54%) moderate, and 5 (19.23%) low. The mean raw score for fiction was 20.19 (67.31), higher than nonfiction at 18.15 (60.51). Students were relatively successful in locating explicit information, recognizing characters, following simple plots, and identifying directly stated facts. Difficulties centered on interpreting implicit information, identifying messages and main ideas, distinguishing facts from opinions, and constructing conclusions. Influencing factors included reading interest and habits, vocabulary, concentration, prior reading experience, access to texts, and teaching strategies. The teacher responded through rereading, vocabulary explanation, guiding questions, discussion, and contextual texts. The findings highlight the need for structured reading instruction that progresses from literal to inferential and evaluative comprehension.



© 2026 The Authors. Published by IICET.
This is an open access article under the CC BY-NC-SA license
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>)

Corresponding Author:

Budi Sugiyatmi,
Universitas Cenderawasih, Jayapura, Indonesia
Email: budisugi03@gmail.com

Pendahuluan

Kemampuan membaca merupakan fondasi penting bagi keberhasilan belajar karena sebagian besar aktivitas akademik menuntut peserta didik memperoleh, menyeleksi, menghubungkan, dan menilai informasi melalui teks. Membaca pada tingkat sekolah menengah pertama tidak cukup dipahami sebagai kemampuan melafalkan tulisan atau menemukan jawaban yang tertulis secara langsung. Peserta didik perlu membangun makna, menafsirkan hubungan antargagasan, menggunakan pengetahuan awal, mengevaluasi isi, dan menyimpulkan pesan teks. Dengan demikian, pemahaman membaca merupakan proses aktif yang melibatkan interaksi antara karakteristik pembaca, karakteristik teks, tujuan membaca, dan konteks pembelajaran (Tarigan, 2015; Dalman, 2017; Snow, 2002; Kintsch, 1998).

Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, tuntutan tersebut berkaitan dengan kemampuan memahami beragam teks, termasuk teks fiksi dan nonfiksi. Capaian pembelajaran Bahasa Indonesia pada Fase D menempatkan kegiatan menyimak, membaca dan memirsa, berbicara dan mempresentasikan, serta menulis sebagai keterampilan yang saling berhubungan. Peserta didik diharapkan mampu memahami informasi tersurat dan tersirat, menginterpretasi makna, menilai informasi, serta memberikan tanggapan berdasarkan bukti dari teks (BSKAP, 2024). Oleh sebab itu, pembelajaran membaca perlu melampaui kegiatan menemukan jawaban literal dan mengarahkan peserta didik pada kemampuan inferensial, evaluatif, dan reflektif.

Pentingnya penguatan pemahaman membaca juga terlihat dari hasil PISA 2022. OECD melaporkan bahwa sekitar 25% peserta didik Indonesia berusia 15 tahun mencapai Level 2 atau lebih tinggi dalam membaca, sedangkan rata-rata OECD mencapai 74%. Pada tingkat minimal tersebut, peserta didik diharapkan mampu mengidentifikasi gagasan utama, menemukan informasi berdasarkan kriteria tertentu, dan merefleksikan tujuan atau bentuk teks ketika diarahkan secara eksplisit (OECD, 2023). Data tersebut tidak dapat digunakan untuk menggambarkan secara langsung kemampuan setiap sekolah, tetapi memberikan konteks bahwa penguatan literasi membaca masih menjadi kebutuhan penting dalam pendidikan Indonesia. Penelitian pada tingkat kelas diperlukan untuk menjelaskan bentuk kesulitan yang konkret dan konteks pembelajaran yang melatarbelakanginya.

Teks fiksi dan nonfiksi menuntut proses pemahaman yang memiliki kesamaan sekaligus perbedaan. Teks fiksi menyajikan dunia rekaan melalui tokoh, alur, latar, konflik, sudut pandang, dan amanat. Pemahaman terhadap teks fiksi tidak hanya bergantung pada kemampuan mengingat peristiwa, tetapi juga pada kemampuan menafsirkan motif tokoh, hubungan sebab-akibat, perubahan konflik, nilai kehidupan, dan pesan yang tidak selalu dinyatakan secara langsung. Dalam pandangan transaksional, makna sastra terbentuk melalui pertemuan antara pembaca dan teks; pengalaman, perhatian, serta respons pembaca turut menentukan kedalaman pemaknaan (Rosenblatt, 1995). Karena itu, dua peserta didik dapat memahami informasi dasar yang sama, tetapi menghasilkan interpretasi yang berbeda selama interpretasi tersebut didukung oleh bukti tekstual.

Sementara itu, teks nonfiksi bertujuan menyampaikan informasi, pengetahuan, penjelasan, argumentasi, atau prosedur yang dapat diverifikasi. Teks ini sering memuat istilah khusus, struktur hubungan antargagasan, data, definisi, perbandingan, sebab-akibat, dan perbedaan antara fakta dengan pendapat. Pemahaman nonfiksi membutuhkan kemampuan mengenali organisasi teks, menemukan gagasan utama, menghubungkan informasi antarkalimat atau antarparagraf, serta menilai keandalan informasi. Duke (2000) menunjukkan pentingnya paparan yang memadai terhadap teks informasional karena keterbatasan pengalaman membaca jenis teks tersebut dapat mengurangi kesempatan peserta didik membangun pengetahuan tentang struktur dan ciri kebahasaannya. Pada jenjang SMP, kebutuhan ini semakin besar karena materi pelajaran lain juga banyak disajikan melalui teks informasional.

Perbedaan karakteristik kedua jenis teks berpengaruh terhadap cara peserta didik memahami bacaan. Cerita sering lebih mudah diikuti karena alurnya berurutan, menghadirkan tokoh dan konflik, serta dekat dengan pengalaman emosional pembaca. Sebaliknya, teks nonfiksi dapat terasa lebih padat karena mengharuskan pembaca mempertahankan sejumlah konsep, istilah, dan hubungan logis dalam ingatan kerja. Namun, kemudahan tersebut tidak bersifat mutlak. Teks fiksi juga dapat sulit dipahami ketika amanat, ironi, simbol, atau motif tokoh disampaikan secara implisit. Oleh karena itu, perbandingan pemahaman teks fiksi dan nonfiksi perlu dilakukan dengan memperhatikan aspek yang dinilai, pengalaman membaca peserta didik, dan karakteristik teks yang digunakan.

Pemahaman membaca merupakan hasil kerja sejumlah komponen yang saling berkaitan. Pengetahuan kosakata membantu pembaca mengakses makna kata dan membangun hubungan antarkonsep. Pengetahuan latar memungkinkan pembaca mengisi hubungan yang tidak dinyatakan secara lengkap. Kemampuan membuat inferensi membantu pembaca mengintegrasikan informasi dan membentuk model situasi yang koheren. Monitoring pemahaman memungkinkan pembaca menyadari bagian yang tidak dipahami dan memilih strategi perbaikan, misalnya membaca ulang atau mencari makna kata. Selain itu, motivasi dan keterlibatan menentukan kemauan peserta didik bertahan ketika berhadapan dengan teks yang menantang (Cain, 2010; McNamara, 2007; Perfetti & Stafura, 2014; Oakhill et al., 2015; Grabe & Stoller, 2020; Guthrie et al., 2004).

Kesulitan membaca karenanya tidak dapat dijelaskan hanya sebagai kelemahan peserta didik. Duke dan Cartwright (2021) menegaskan bahwa kemampuan membaca melibatkan proses aktif dan regulasi diri, tidak terbatas pada pengenalan kata dan pemahaman bahasa. Kondisi pembelajaran, pilihan teks, pertanyaan yang diberikan, dukungan guru, kesempatan berdiskusi, serta ketersediaan bahan bacaan juga memengaruhi kualitas pemahaman. Peserta didik yang jarang memperoleh pertanyaan inferensial akan cenderung menganggap membaca sebagai kegiatan mencari kata atau kalimat yang sama dengan pertanyaan. Demikian pula,

pembelajaran yang terlalu cepat berpindah pada jawaban akhir dapat mengurangi kesempatan peserta didik menjelaskan proses berpikirnya.

Berdasarkan pengamatan awal dalam tesis yang menjadi dasar artikel ini, peserta didik kelas VII SMP Nurul Huda Jayapura menunjukkan kemampuan yang beragam ketika memahami teks fiksi dan nonfiksi. Sebagian peserta didik dapat menemukan informasi yang tertulis langsung, menyebutkan tokoh, mengurutkan peristiwa sederhana, dan menemukan fakta dalam bacaan. Akan tetapi, kesulitan muncul ketika peserta didik diminta menafsirkan informasi tersirat, menentukan amanat, merumuskan gagasan utama dengan kalimat sendiri, membedakan fakta dan opini, atau menyusun simpulan berdasarkan beberapa informasi. Perbedaan respons tersebut menunjukkan bahwa skor akhir saja belum cukup; diperlukan uraian mengenai aspek yang telah dikuasai, aspek yang masih sulit, serta kondisi yang memengaruhi proses pemahaman.

Kajian empiris menunjukkan bahwa kesulitan pemahaman membaca tidak hanya muncul pada satu jenis teks. Afiana et al. (2021) menemukan bahwa pembelajaran SQ3R pada teks fiksi kelas VII SMP meningkatkan hasil belajar, aktivitas, dan respons peserta didik. Pada teks nonfiksi, Maesaroh (2021) menunjukkan bahwa tahapan survey, question, read, recite, dan review membantu peserta didik menemukan ide pokok, mengungkapkan butir penting, dan menyampaikan isi bacaan secara lebih runtut. Temuan tersebut menegaskan bahwa strategi membaca yang eksplisit diperlukan ketika peserta didik belum mampu mengelola informasi secara mandiri.

Dalam konteks yang lebih luas, Santos et al. (2017) menunjukkan bahwa pemahaman teks naratif dan ekspositoris berhubungan dengan kelancaran, kosakata, dan memori, sedangkan Härtig et al. (2022) menemukan pada 704 peserta didik kelas VIII bahwa kosakata, inferensi, strategi membaca, dan pengetahuan awal berperan dalam pemahaman kedua genre. Penelitian Indonesia juga memperlihatkan bahwa kesulitan menentukan gagasan utama berkaitan dengan ketidakmampuan membedakan kalimat utama dan penjelas, rendahnya minat baca, serta kurang variatifnya strategi guru (Dzambiyah et al., 2024). Tina et al. (2025) melaporkan pola serupa pada peserta didik kelas VII, yaitu hambatan pada informasi rinci, gagasan utama, simpulan, kosakata, minat, dan lingkungan belajar.

Penelitian mengenai pemahaman membaca telah banyak dilakukan, tetapi sebagian kajian memusatkan perhatian pada pengaruh metode tertentu, peningkatan nilai melalui eksperimen, atau satu jenis teks. Kajian semacam itu penting untuk mengetahui efektivitas intervensi, namun belum selalu memberikan gambaran terpadu mengenai bagaimana peserta didik memahami teks fiksi dan nonfiksi, mengapa kesulitan tertentu muncul, dan bagaimana guru meresponsnya dalam konteks kelas. Artikel ini menggunakan data tes sebagai penguat pola, kemudian memadukannya dengan observasi, wawancara, dan dokumentasi untuk memperoleh penjelasan yang lebih utuh. Fokus tersebut memungkinkan data kuantitatif sederhana dibaca secara hati-hati dalam kerangka penelitian kualitatif.

Kebaruan praktis penelitian ini terletak pada pemetaan terpadu antara tingkat pemahaman, perbandingan respons terhadap teks fiksi dan nonfiksi, bentuk kesulitan, faktor yang memengaruhi, serta strategi guru pada peserta didik kelas VII. Pemetaan tersebut penting karena kelas VII merupakan masa peralihan dari sekolah dasar menuju tuntutan literasi yang lebih kompleks di SMP. Pada tahap ini, peserta didik perlu menyesuaikan diri dengan bacaan yang lebih panjang, istilah yang lebih akademik, dan pertanyaan yang menuntut alasan. Informasi yang rinci mengenai kesulitan dapat menjadi dasar bagi guru untuk merancang dukungan yang lebih terarah daripada sekadar menambah jumlah latihan soal.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan: (1) mendeskripsikan pemahaman peserta didik kelas VII SMP Nurul Huda Jayapura terhadap teks fiksi dan nonfiksi; (2) mengidentifikasi bentuk kesulitan yang dialami peserta didik; (3) menjelaskan faktor internal dan eksternal yang memengaruhi pemahaman; dan (4) mendeskripsikan strategi guru dalam mengatasi kesulitan pemahaman membaca. Hasil penelitian diharapkan memberikan kontribusi bagi pembelajaran Bahasa Indonesia, terutama dalam penyusunan kegiatan membaca yang bergerak secara bertahap dari pemahaman literal menuju inferensial, evaluatif, dan reflektif.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain deskriptif (Creswell & Poth, 2018; Moleong, 2017; Sugiyono, 2022). Pendekatan tersebut dipilih karena tujuan penelitian bukan menguji hubungan sebab-akibat atau menggeneralisasi hasil kepada populasi yang luas, melainkan memahami secara mendalam profil pemahaman membaca peserta didik dalam konteks pembelajaran yang nyata. Data angka dari tes digunakan untuk menggambarkan kecenderungan dan membantu pemilahan kategori, sedangkan penjelasan utama mengenai proses pemahaman, bentuk kesulitan, faktor yang memengaruhi, dan strategi guru diperoleh

melalui observasi, wawancara, serta dokumentasi. Dengan posisi tersebut, penelitian tetap berorientasi kualitatif meskipun memanfaatkan statistik deskriptif sederhana.

Penelitian dilaksanakan di SMP Nurul Huda Jayapura pada tahun pelajaran 2025/2026. Subjek penelitian terdiri atas 26 peserta didik kelas VII dan seorang guru Bahasa Indonesia. Pemilihan kelas didasarkan pada kesesuaian dengan fokus penelitian, yaitu pembelajaran dan pemahaman teks fiksi serta nonfiksi pada fase awal jenjang SMP. Guru Bahasa Indonesia dilibatkan sebagai informan karena memiliki pengetahuan langsung mengenai proses pembelajaran, karakteristik peserta didik, kesulitan yang sering muncul, dan strategi yang digunakan untuk membantu pemahaman. Identitas peserta didik tidak dicantumkan dalam pelaporan untuk menjaga kerahasiaan data.

Data dikumpulkan menggunakan empat teknik. Pertama, tes pemahaman membaca digunakan untuk memperoleh gambaran kemampuan peserta didik pada teks fiksi dan nonfiksi. Butir tes mencakup informasi tersurat, unsur cerita, informasi faktual, gagasan utama, makna tersirat, amanat, fakta dan opini, serta simpulan. Skor tes dihitung dan dikelompokkan ke dalam kategori tinggi, sedang, dan rendah berdasarkan kriteria yang digunakan dalam instrumen penelitian. Kedua, observasi dilakukan selama pembelajaran untuk mencatat keterlibatan peserta didik, cara merespons pertanyaan, bagian teks yang memerlukan bantuan, dan bentuk dukungan guru.

Ketiga, wawancara dilakukan secara terarah kepada guru dan peserta didik terpilih untuk menjelaskan data tes dan observasi. Pertanyaan wawancara diarahkan pada pengalaman membaca, bagian bacaan yang dianggap mudah atau sulit, kebiasaan membaca, penguasaan kosakata, konsentrasi, ketersediaan bahan bacaan, dan strategi yang membantu. Keempat, dokumentasi digunakan untuk melengkapi data berupa perangkat pembelajaran, hasil pekerjaan peserta didik, rekapitulasi skor, catatan observasi, serta dokumen lain yang relevan. Penggunaan beberapa teknik memungkinkan peneliti membandingkan informasi dan mengurangi ketergantungan pada satu jenis data.

Instrumen tes terdiri atas bagian teks fiksi dan nonfiksi dengan skor maksimum masing-masing 30, sehingga skor maksimum keseluruhan adalah 60. Nilai dihitung menggunakan rumus: $\text{nilai} = (\text{skor perolehan} / \text{skor maksimum}) \times 100$. Untuk menjaga konsistensi pengelompokan data penelitian, nilai 76,00–100,00 dikategorikan tinggi, 60,00–75,99 dikategorikan sedang, dan nilai di bawah 60,00 dikategorikan rendah. Analisis wawancara yang dilaporkan dalam artikel ini difokuskan pada tujuh peserta didik terpilih (PD01, PD03, PD04, PD05, PD10, PD23, dan PD26) yang mewakili variasi respons, kesulitan, dan keterlibatan belajar, serta seorang guru Bahasa Indonesia sebagai informan utama.

Instrumen utama dalam penelitian kualitatif adalah peneliti, yang berperan merencanakan pengumpulan data, mengamati proses pembelajaran, melakukan wawancara, mengorganisasi data, dan menafsirkan temuan. Peneliti dibantu oleh instrumen pendukung berupa soal tes, pedoman observasi, pedoman wawancara, dan format dokumentasi. Soal tes diarahkan untuk menangkap kemampuan pada tingkat literal dan pemahaman yang lebih mendalam. Pedoman observasi dan wawancara disusun berdasarkan fokus penelitian agar data yang diperoleh tetap terbuka terhadap temuan lapangan, tetapi tidak keluar dari tujuan penelitian.

Analisis data dilakukan secara interaktif melalui tiga kegiatan utama, yaitu kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan (Miles et al., 2014). Pada tahap kondensasi, data tes, catatan observasi, hasil wawancara, dan dokumentasi dipilih, dikodekan, dikelompokkan, dan diringkas berdasarkan fokus penelitian. Kode awal mencakup pemahaman literal, pemahaman inferensial, pemahaman evaluatif, pemahaman unsur fiksi, pemahaman informasi nonfiksi, faktor internal, faktor eksternal, dan strategi guru. Kategori tersebut kemudian dibandingkan untuk menemukan pola, kesesuaian, dan perbedaan antar-sumber data.

Pada tahap penyajian, data disusun dalam narasi, tabel ringkas, dan matriks hubungan antartemuan. Rekapitulasi tes digunakan untuk menampilkan distribusi kategori dan perbandingan skor fiksi dengan nonfiksi. Data observasi dan wawancara digunakan untuk menjelaskan mengapa pola skor tersebut muncul. Kesimpulan ditarik secara bertahap dan terus diperiksa terhadap bukti yang tersedia. Penafsiran tidak hanya didasarkan pada satu jawaban atau satu peristiwa pembelajaran, tetapi pada pola yang muncul secara berulang dalam beberapa sumber data.

Keabsahan data diperiksa melalui triangulasi teknik dan triangulasi sumber. Triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan hasil tes, observasi, wawancara, dan dokumentasi. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi peserta didik, guru, dan hasil pekerjaan peserta didik. Ketekunan pengamatan dan pemeriksaan kembali catatan data juga dilakukan untuk menjaga konsistensi interpretasi. Data numerik diperiksa melalui penghitungan ulang jumlah, rata-rata, dan persentase. Seluruh hasil dilaporkan secara deskriptif dan tidak digunakan untuk menarik generalisasi statistik di luar konteks penelitian.

Etika penelitian dijaga dengan tidak mencantumkan nama peserta didik dan menggunakan kode pada seluruh kutipan. Partisipasi wawancara diperlakukan secara sukarela, informasi digunakan hanya untuk kepentingan akademik, dan pelaporan menghindari uraian yang dapat mengungkap identitas individual. Nomor atau surat izin penelitian belum tercantum dalam naskah sumber dan perlu dilengkapi oleh penulis apabila tersedia sebelum pengiriman kepada jurnal.

Hasil dan Pembahasan

Tingkat Pemahaman Peserta Didik

Hasil tes pemahaman membaca menunjukkan bahwa kemampuan peserta didik tersebar pada tiga kategori. Dari 26 peserta didik, 5 orang (19,23%) berada pada kategori tinggi, 16 orang (61,54%) berada pada kategori sedang, dan 5 orang (19,23%) berada pada kategori rendah. Dominasi kategori sedang menunjukkan bahwa sebagian besar peserta didik telah memiliki kemampuan dasar untuk menemukan informasi yang tertulis secara langsung, tetapi belum konsisten ketika harus menafsirkan makna tersirat, menghubungkan beberapa informasi, menentukan gagasan utama, atau menyusun simpulan dengan bahasa sendiri.

Tabel 1 <Distribusi Kategori Pemahaman Membaca Peserta Didik>

Kategori	Jumlah	Persentase
Tinggi	5	19,23%
Sedang	16	61,54%
Rendah	5	19,23%

Temuan tersebut diperkuat oleh hasil observasi yang menunjukkan bahwa peserta didik lebih lancar menjawab pertanyaan literal daripada pertanyaan yang menuntut penjelasan dan penalaran. Guru juga menilai bahwa pemahaman peserta didik belum sepenuhnya mandiri dan sering membutuhkan pembacaan ulang.

“Secara umum, murid kurang memahami teks. Mereka perlu membaca berulang-ulang agar bisa paham.”
(Wawancara Guru DP)

Pernyataan guru menunjukkan bahwa kesulitan tidak terletak pada kemampuan membaca kata semata, tetapi pada proses mempertahankan informasi, menghubungkan bagian-bagian teks, dan memeriksa kembali pemahaman. Membaca berulang menjadi bentuk dukungan ketika representasi makna belum terbentuk pada pembacaan pertama. Temuan ini sejalan dengan Kintsch (1998) dan Snow (2002), yang memandang pemahaman sebagai proses aktif dalam mengintegrasikan informasi teks dengan pengetahuan pembaca dan tujuan membaca. Keterbatasan kosakata turut menjelaskan mengapa peserta didik berhenti pada pemahaman permukaan. Salah seorang peserta didik menyatakan bahwa kesulitan muncul ketika bacaan memuat banyak kata yang tidak dikenal.

“Teks yang sulit, banyak kata yang tidak dimengerti.” (Wawancara PD23)

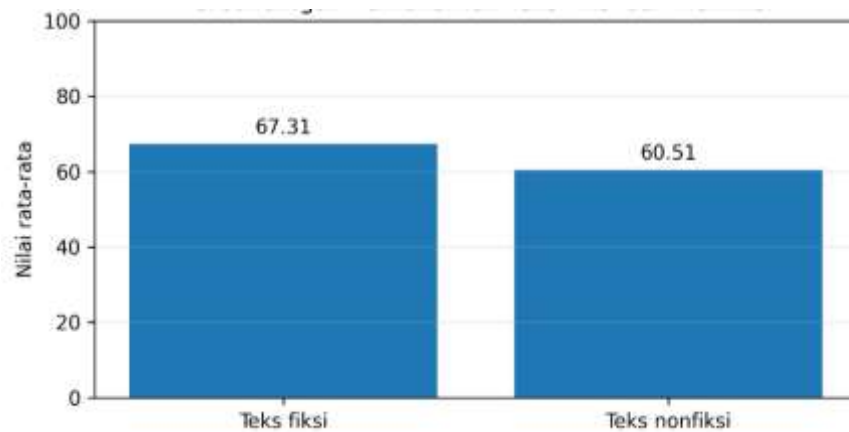
Kata yang tidak dipahami dapat memutus hubungan antarkalimat dan menghambat peserta didik menangkap informasi secara utuh. Perfetti dan Stafura (2014) menempatkan pengetahuan kata sebagai komponen penting yang menghubungkan pengenalan kata dengan pemahaman. Oleh karena itu, kategori sedang yang dominan menunjukkan bahwa pemahaman literal sudah mulai terbentuk, sedangkan kemampuan inferensial dan evaluatif masih memerlukan penguatan melalui pengajaran kosakata, pertanyaan penuntun, dan latihan menyampaikan kembali isi teks.

Pemahaman Teks Fiksi

Pemahaman teks fiksi diukur menggunakan legenda “Asal Mula Burung Cenderawasih”. Hasil tes menunjukkan jumlah skor 525 dengan rata-rata 20,19 dan nilai rata-rata 67,31, sehingga berada pada kategori sedang. Kemampuan pada soal pilihan ganda tergolong tinggi, sedangkan kemampuan pada soal uraian tergolong rendah. Perbedaan tersebut menunjukkan bahwa peserta didik lebih mudah mengenali jawaban yang tersedia daripada membangun jawaban dengan bahasa sendiri.

Tabel 2 <Hasil Pemahaman Teks Fiksi dan Nonfiksi>

Jenis Data	Skor	Rata-rata	Kategori
Teks fiksi	525	20,19	Sedang
Teks nonfiksi	472	18,15	Sedang
Skor total	997	38,35	-
Nilai akhir	1662	63,92	Sedang



Gambar 1 <Perbandingan Nilai Rata-rata Pemahaman Teks Fiksi dan Nonfiksi>

Pada teks fiksi, peserta didik relatif mampu mengenali tokoh utama, latar, peristiwa penting, dan urutan alur. Alur membantu peserta didik memahami cerita secara bertahap, sebagaimana disampaikan salah seorang peserta didik berikut.

“Memahami secara bertahap, mengetahui alur dan isi cerita.” (Wawancara PD-01)

Kutipan tersebut menunjukkan bahwa struktur kronologis berfungsi sebagai penyangga pemahaman. Tokoh dan peristiwa memberi rujukan konkret sehingga peserta didik dapat mengikuti perubahan cerita. Hal ini sesuai dengan Nurgiyantoro (2018), bahwa unsur intrinsik membentuk kesatuan cerita, serta Rosenblatt (1995), yang menekankan keterlibatan imajinatif pembaca dalam membangun makna sastra. Meskipun demikian, kesulitan meningkat pada konflik, amanat, hubungan sebab-akibat, dan makna tersirat. Peserta didik tidak cukup hanya mengingat peristiwa, tetapi harus menafsirkan tindakan tokoh dan menghubungkannya dengan perkembangan alur.

“Bagian konflik. Terkadang saya harus menebak alurnya, dan bagian tersebut juga terasa berat untuk dibaca.” (Wawancara PD-04)

Pernyataan tersebut memperlihatkan bahwa konflik dipahami sebagai bagian yang “berat” karena informasinya tersebar dan tidak selalu dinyatakan secara langsung. Guru juga menegaskan bahwa kemampuan peserta didik masih terbatas pada unsur yang mudah dikenali.

“Secara umum, murid memiliki pemahaman terbatas pada unsur intrinsik dan masih kesulitan menelaah struktur teks yang lain.” (Wawancara Guru DP)

Dengan demikian, pemahaman fiksi peserta didik lebih kuat pada tingkat literal daripada inferensial dan apresiatif. Pembelajaran amanat dan konflik perlu diawali dengan penelusuran bukti: tindakan tokoh, penyebab konflik, akibat tindakan, dan bentuk penyelesaian. Melalui tahapan tersebut, amanat tidak diperoleh melalui tebakan atau jawaban umum, melainkan melalui interpretasi yang didukung isi teks.

Temuan ini sejalan dengan Afiana et al. (2021), yang menunjukkan bahwa peserta didik kelas VII memerlukan tahapan membaca terstruktur untuk meningkatkan pemahaman teks fiksi dan kemampuan menyampaikan kembali isi bacaan. Hasil penelitian ini menambahkan bahwa ketertarikan terhadap cerita tidak otomatis menghasilkan pemahaman inferensial; peserta didik tetap membutuhkan pertanyaan yang mengarahkan pada motif tokoh, hubungan sebab-akibat, dan bukti tekstual. Pola tersebut juga konsisten dengan Härtig et al. (2022), bahwa kosakata dan inferensi tetap berperan pada pemahaman teks naratif meskipun struktur cerita relatif familiar bagi pembaca.

Pemahaman Teks Nonfiksi

Pemahaman teks nonfiksi diukur melalui biografi “Marthen Indey”. Jumlah skor yang diperoleh adalah 472 dengan rata-rata 18,15 dan nilai rata-rata 60,51, sehingga berada pada kategori sedang. Skor nonfiksi lebih rendah daripada skor fiksi. Pada soal pilihan ganda, kemampuan peserta didik berada pada kategori tinggi, tetapi pada soal uraian berada pada kategori rendah. Pola ini menunjukkan bahwa peserta didik dapat mengenali fakta yang dinyatakan secara langsung, namun masih kesulitan mengolah informasi faktual dan menyampaikannya kembali dengan kalimat sendiri.

“Memahami teks nonfiksi lebih sulit dibandingkan teks fiksi.” (Wawancara Guru DP)

Kesulitan tersebut berkaitan dengan kepadatan informasi, istilah historis, dan tuntutan untuk memilah gagasan utama dari rincian pendukung. Berbeda dengan cerita yang memiliki alur dan tokoh sebagai pengikat, teks nonfiksi menuntut pembaca mengenali struktur informasi dan hubungan logis antargagasan. Duke (2000) menjelaskan bahwa teks informasional memuat fakta, konsep, istilah, dan organisasi gagasan yang perlu dipahami secara aktif. Salah satu kesulitan paling menonjol adalah menentukan ide pokok. Peserta didik belum selalu mampu membedakan gagasan utama dengan rincian yang menarik perhatian.

“Iya, terkadang saya sulit mencari ide pokoknya dan sulit menentukan mana yang termasuk ide pokok.” (Wawancara PD-04)

Kesulitan tersebut juga berkaitan dengan kebiasaan membaca yang belum tuntas. Peserta didik lain mengakui bahwa ia tidak selalu membaca keseluruhan teks sehingga kehilangan hubungan antarinformasi.

“Iya, terkadang saya suka malas membaca keseluruhan dalam teks nonfiksi, akibatnya saya susah memahami ide pokok pada cerita.” (Wawancara PD-05)

Temuan ini memperlihatkan hubungan antara ketekunan membaca dan kemampuan membangun makna global. Menentukan ide pokok tidak dapat dilakukan hanya dengan mencari kalimat pertama atau kalimat terpanjang, tetapi memerlukan pembacaan seluruh paragraf, pengelompokan rincian, dan perumusan gagasan yang menaungi rincian tersebut. Karena itu, pembelajaran nonfiksi perlu menggunakan penandaan kata kunci, peta konsep, latihan membedakan gagasan utama dan pendukung, serta penyusunan ringkasan dengan bahasa sendiri. Kesulitan membedakan gagasan utama dari rincian pendukung sejalan dengan Dzambiyah et al. (2024), yang menemukan bahwa peserta didik sering belum mampu membedakan kalimat utama dan kalimat penjelas serta dipengaruhi oleh minat membaca dan strategi pembelajaran. Temuan ini juga mendukung Maesaroh (2021), terutama pada kebutuhan untuk melatih peserta didik menemukan ide pokok, mengungkapkan butir penting, dan menyusun kembali isi teks nonfiksi secara runtut. Dengan demikian, rendahnya skor uraian bukan hanya persoalan mengingat fakta, tetapi juga kemampuan mengorganisasi dan mengekspresikan hubungan antargagasan.

Perbedaan antara hasil pilihan ganda dan uraian memperjelas bahwa kesulitan peserta didik bukan hanya menemukan informasi, tetapi juga mengonstruksi dan mengomunikasikan pemahaman. Pada teks fiksi, nilai rata-rata pilihan ganda mencapai 89,23, sedangkan uraian hanya 56,35. Pada teks nonfiksi, nilai rata-rata pilihan ganda sebesar 79,62, sedangkan uraian sebesar 50,96. Data tersebut menunjukkan penurunan yang konsisten ketika peserta didik harus memilih informasi, menghubungkan alasan, dan merumuskan jawaban secara mandiri.

Tabel 3 <Perbandingan Hasil Berdasarkan Bentuk Soal>

Jenis Teks	Bentuk Soal	Nilai rata	Rata-	Kategori
Fiksi	Pilihan ganda	89,23		Tinggi
Fiksi	Uraian	56,35		Rendah
Fiksi	Keseluruhan	67,31		Sedang
Nonfiksi	Pilihan ganda	79,62		Tinggi
Nonfiksi	Uraian	50,96		Rendah
Nonfiksi	Keseluruhan	60,51		Sedang

Pada soal pilihan ganda, pilihan jawaban berfungsi sebagai petunjuk yang membantu peserta didik mengenali informasi yang telah dibaca. Sebaliknya, soal uraian menuntut proses yang lebih kompleks: memahami pertanyaan, memilih informasi relevan, mengintegrasikan gagasan, dan menyusunnya kembali dalam bentuk kalimat yang runtut. Rendahnya hasil uraian karena itu tidak dapat langsung dimaknai sebagai ketidakmampuan memahami seluruh bacaan; sebagian kesulitan juga berkaitan dengan kemampuan mengekspresikan pemahaman secara tertulis.

Tabel 4 <Pola Kesalahan Jawaban Peserta Didik Berdasarkan Hasil Tes dan Dokumentasi>

Aspek	Pola Kesalahan yang Tampak	Kebutuhan Pembelajaran
Amanat dan makna tersirat	Jawaban masih umum atau berupa tebakan dan belum disertai bukti dari tindakan tokoh serta perkembangan peristiwa.	Pertanyaan sebab-akibat dan penelusuran bukti tekstual.
Gagasan utama	Rincian pendukung dipilih sebagai ide pokok atau jawaban hanya menyalin bagian tertentu tanpa merumuskan makna global.	Peta gagasan, kata kunci, dan latihan parafrasa.
Fakta dan opini	Pernyataan faktual dan penilaian pribadi belum dibedakan berdasarkan ciri serta bukti yang dapat diverifikasi.	Latihan klasifikasi disertai alasan dan sumber bukti.
Simpulan	Jawaban mengulang satu informasi dan belum mengintegrasikan beberapa gagasan penting dalam teks.	Latihan sintesis antarkalimat atau antarparagraf.
Jawaban uraian	Respons tidak lengkap, terlalu umum, atau menyalin kalimat teks sehingga proses pemahaman belum tampak.	Pemodelan jawaban, kerangka respons, dan umpan balik formatif.

Temuan tersebut memperkuat hasil wawancara guru bahwa teks fiksi lebih mudah dipahami karena memberikan pengalaman membaca yang menarik dan menghibur.

"Murid lebih mudah memahami teks fiksi karena isi teks dianggap lebih menarik dan menghibur."
(Wawancara Guru DP)

Keterarikan membantu mempertahankan perhatian, tetapi tidak otomatis menjamin pemahaman mendalam. Skor uraian fiksi yang tetap rendah menunjukkan bahwa keterlibatan terhadap cerita perlu diikuti latihan menafsirkan, membuktikan jawaban, dan menuliskan alasan. Pada teks nonfiksi, tantangan menjadi lebih besar karena peserta didik harus mengelola istilah dan informasi faktual sekaligus. Guru perlu memisahkan penilaian pemahaman isi dari kemampuan menyusun kalimat, kemudian memberikan umpan balik pada keduanya secara bertahap.

Faktor yang Memengaruhi Kesulitan

Kesulitan memahami teks dipengaruhi oleh faktor internal dan eksternal yang saling berhubungan. Faktor internal meliputi keterbatasan kosakata, kesulitan menafsirkan makna tersirat, kesulitan menentukan ide pokok, minat membaca yang belum konsisten, dan kebiasaan membaca yang belum merata. Faktor eksternal meliputi karakteristik teks, lingkungan belajar, penggunaan gadget, kebutuhan terhadap bimbingan guru, dan pembiasaan literasi sekolah.

Panjang teks merupakan kendala penting karena peserta didik belum terbiasa mempertahankan perhatian pada bacaan yang lebih kompleks. Guru menyampaikan kondisi tersebut secara khusus.

"Siswa belum terbiasa membaca teks yang panjang, terutama teks yang lebih dari 500 kata." (Wawancara Guru DP)

Teks panjang meningkatkan tuntutan memori kerja dan pemantauan pemahaman. Apabila peserta didik belum memiliki strategi mencatat, membagi teks, membaca ulang, atau mengidentifikasi informasi penting, mereka lebih mudah kehilangan hubungan antara bagian awal dan akhir bacaan. Oleh karena itu, latihan membaca teks panjang perlu diberikan secara bertahap dengan tujuan yang jelas pada setiap bagian.

Lingkungan belajar juga memengaruhi konsentrasi. Salah seorang peserta didik menyatakan bahwa keramaian mengganggu kemampuannya memahami bacaan.

"Bisa memengaruhi pada saat membaca di tempat atau lingkungan yang ribut, bisa mengganggu konsentrasi."
(Wawancara PD03)

Selain kondisi fisik, penggunaan gadget dapat mengurangi waktu dan perhatian untuk membaca apabila lebih banyak digunakan untuk aktivitas nonliterasi. Namun, gadget tidak semata-mata harus diposisikan sebagai hambatan. Guru dapat mengarahkannya untuk membaca cerita digital, biografi, artikel pendek, dan sumber informatif yang relevan. Dengan demikian, faktor eksternal perlu ditangani melalui lingkungan membaca yang kondusif, bahan bacaan yang berjenjang, dan pengelolaan aktivitas digital yang mendukung literasi.

Pengaruh gadget juga muncul sebagai temuan peserta didik. Salah seorang peserta didik menyatakan bahwa anak-anak lebih tertarik menggunakan gadget daripada melakukan kegiatan literasi.

"Iya, karena sekarang anak-anak kecanduan gadget daripada literasi." (Wawancara PD10)

Pernyataan tersebut perlu ditafsirkan secara hati-hati. Gadget bukan penyebab tunggal rendahnya kebiasaan membaca, tetapi pola penggunaannya dapat menjadi distraksi apabila didominasi hiburan singkat dan pergantian informasi yang cepat. Sekolah dan keluarga dapat mengarahkan penggunaan perangkat pada aktivitas literasi digital, sekaligus menyediakan waktu membaca tanpa gangguan agar peserta didik mampu mempertahankan perhatian pada teks yang lebih panjang.

Faktor lain ialah ketergantungan pada bimbingan. Peserta didik mengakui bahwa penjelasan guru secara perlahan membantu memahami bagian bacaan yang sulit.

"Metode yang paling membantu adalah penjelasan guru secara pelan-pelan agar saya bisa lebih cepat paham." (Wawancara PD26)

Bimbingan tersebut penting, tetapi perlu diarahkan menuju kemandirian. Guru dapat memodelkan strategi, memberikan pertanyaan penuntun, lalu mengurangi bantuan secara bertahap. Dengan cara itu, peserta didik tidak hanya menunggu penjelasan, melainkan belajar mengenali ketidakpahaman, menentukan bagian yang perlu dibaca ulang, dan memilih strategi yang sesuai. Keterkaitan antara kosakata, konsentrasi, pengetahuan awal, dan strategi membaca memperkuat temuan Santos et al. (2017) serta Härtig et al. (2022), bahwa pemahaman teks naratif dan ekspositoris dibangun oleh beberapa komponen yang saling mendukung. Hasil penelitian ini juga sejalan dengan Tina et al. (2025), yang menemukan bahwa minat, motivasi, keterbatasan kosakata, dan lingkungan belajar menjadi sumber kesulitan pada peserta didik kelas VII. Perbedaannya, penelitian ini menunjukkan bahwa faktor tersebut berinteraksi dengan karakteristik genre: alur cerita membantu pemahaman fiksi, sedangkan kepadatan fakta dan istilah meningkatkan tuntutan pada teks nonfiksi.

Strategi Guru dalam Mengatasi Kesulitan

Guru telah menerapkan strategi berupa pemberian contoh konkret, pendekatan kontekstual, pembacaan berulang, penjelasan ulang, diskusi, latihan langsung, dan pembiasaan literasi. Pemberian contoh digunakan untuk membantu peserta didik mengenali unsur fiksi dan bagian penting dalam teks nonfiksi.

"Memberikan contoh konkret dalam menentukan unsur intrinsik teks fiksi dan unsur nonfiksi." (Wawancara Guru DP)

Contoh konkret mengurangi sifat abstrak konsep seperti konflik, amanat, gagasan utama, fakta, dan simpulan. Strategi tersebut menjadi lebih bermakna ketika guru mengaitkan materi dengan pengalaman peserta didik, sebagaimana dinyatakan dalam wawancara bahwa pembelajaran dilakukan dengan "mengaitkan materi dengan kehidupan sehari-hari murid" (Wawancara Guru DP). Hubungan dengan pengalaman awal membantu peserta didik membangun konteks untuk memahami informasi baru (Kintsch, 1998).

Penjelasan ulang dan diskusi juga dirasakan membantu peserta didik. Dukungan ini menunjukkan bahwa guru berperan sebagai fasilitator yang memodelkan cara memahami, bukan hanya memberikan jawaban.

"Dengan cara berdiskusi dan latihan secara langsung." (Wawancara PD23)

Diskusi memungkinkan peserta didik membandingkan pemahaman, meminta penjelasan, dan memperbaiki jawaban. Agar diskusi benar-benar mengembangkan pemahaman, jawaban perlu selalu dikaitkan dengan bukti dalam teks. Pertanyaan guru dapat bergerak dari tingkat literal menuju inferensial dan evaluatif, misalnya dari "apa yang terjadi", menuju "mengapa hal itu terjadi", "bukti apa yang mendukung jawaban", dan "apa makna peristiwa tersebut". Pola membaca aktif, terarah, dan bertahap tersebut sejalan dengan prinsip pengajaran membaca pemahaman (Rahim, 2018; Somadayo, 2011).

Pembiasaan literasi menjadi strategi jangka panjang. Guru menyampaikan perlunya membiasakan peserta didik menemukan konsep melalui kegiatan membaca dan mengurangi dominasi ceramah.

"Guru perlu membiasakan murid menemukan konsep melalui kegiatan literasi dan menghindari metode ceramah." (Wawancara Guru DP)

Strategi tersebut telah mengarah pada pembelajaran aktif, kontekstual, dan bertahap. Namun, pembiasaan literasi perlu diseimbangkan antara teks fiksi dan nonfiksi karena kesulitan terbesar justru tampak pada bacaan literasi fungsional. Pelaksanaannya dapat disusun melalui empat tahap: orientasi dan pengenalan kosakata, pemodelan strategi oleh guru, latihan terbimbing melalui pertanyaan dan diskusi, serta latihan mandiri disertai refleksi. Dengan pola tersebut, peserta didik tidak hanya menemukan jawaban, tetapi belajar mengontrol proses memahami teks.

Secara empiris, efektivitas tahapan membaca terstruktur telah ditunjukkan oleh Afiana et al. (2021) pada teks fiksi dan Maesaroh (2021) pada teks nonfiksi. Tina et al. (2025) juga menekankan pentingnya bimbingan prabaca, saat membaca, dan pascabaca. Temuan penelitian ini mendukung hasil tersebut, tetapi menegaskan bahwa strategi tidak cukup diterapkan secara seragam. Dukungan perlu disesuaikan dengan sumber kesulitan setiap peserta didik dan secara bertahap dikurangi agar terbentuk kemandirian membaca.

Pembiasaan literasi di sekolah telah dilaksanakan, termasuk kegiatan literasi setiap hari Kamis. Akan tetapi, pembiasaan tersebut perlu menyediakan komposisi bacaan yang seimbang. Guru menyebut membaca buku fiksi sebagai salah satu cara membangun kebiasaan, tetapi hasil penelitian memperlihatkan kebutuhan yang lebih besar pada teks nonfiksi. Karena itu, program literasi dapat mengombinasikan cerita, biografi tokoh Papua, artikel sains populer, berita anak, dan teks informasi lain yang sesuai usia.

"Dengan membiasakan kegiatan literasi, seperti membaca buku-buku fiksi." (Wawancara Guru DP)

Kegiatan literasi sebaiknya tidak berhenti pada jumlah halaman yang dibaca. Setelah membaca, peserta didik dapat menuliskan satu gagasan utama, satu kosakata baru, satu pertanyaan, dan satu simpulan. Format sederhana ini membuat kegiatan membaca menghasilkan jejak pemahaman yang dapat diamati guru. Pada tahap berikutnya, peserta didik dapat membandingkan jawaban dan memperbaikinya berdasarkan bukti teks. Strategi guru juga perlu dibedakan menurut sumber kesulitan. Peserta didik yang terganggu oleh kosakata memerlukan prapengajaran kata kunci dan latihan konteks; peserta didik yang kesulitan menentukan ide pokok memerlukan pemetaan gagasan; sedangkan peserta didik yang lemah pada konflik dan amanat memerlukan pertanyaan sebab-akibat dan penelusuran tindakan tokoh. Diferensiasi dukungan tersebut lebih tepat daripada mengulang penjelasan yang sama kepada seluruh kelas.

Asesmen dapat digunakan secara formatif dengan membaca pola kesalahan, bukan hanya menghasilkan nilai. Jawaban yang menyalin kalimat teks menunjukkan kebutuhan latihan parafrasa; jawaban yang terlalu umum menunjukkan kebutuhan bukti; sedangkan jawaban yang tidak lengkap menunjukkan perlunya strategi memilih informasi penting. Umpan balik semacam ini membantu guru menghubungkan hasil tes dengan tindakan pembelajaran berikutnya.

Implikasi praktis penelitian ini ialah perlunya rancangan pembelajaran membaca SMP yang berlangsung dalam lima tahap. Tahap pertama adalah orientasi tujuan dan aktivasi pengetahuan awal; tahap kedua prapengajaran kosakata kunci; tahap ketiga pemodelan strategi oleh guru; tahap keempat latihan terbimbing melalui pertanyaan literal, inferensial, dan evaluatif; dan tahap kelima latihan mandiri disertai refleksi serta umpan balik. Teks fiksi dan nonfiksi perlu diberikan secara seimbang dengan tingkat panjang dan kompleksitas yang meningkat bertahap. Asesmen sebaiknya tidak hanya menghasilkan skor, tetapi digunakan untuk mengenali pola kesalahan dan menentukan dukungan berikutnya.

Secara keseluruhan, triangulasi data tes, observasi, dan wawancara menegaskan bahwa pemahaman peserta didik masih dominan pada tingkat literal. Perbedaan hasil antara fiksi dan nonfiksi tidak semata-mata disebabkan oleh kemampuan membaca, tetapi juga oleh daya tarik teks, familiaritas struktur, kosakata, kebiasaan membaca, konsentrasi, serta dukungan pembelajaran. Oleh karena itu, penguatan kemampuan inferensial dan evaluatif memerlukan pengajaran yang eksplisit, praktik berulang, dan kesempatan bagi peserta didik untuk menjelaskan alasan berdasarkan bukti teks.

Simpulan

Pemahaman peserta didik kelas VII SMP Nurul Huda Jayapura terhadap teks fiksi dan nonfiksi berada pada kategori sedang. Dari 26 peserta didik, 5 orang (19,23%) berada pada kategori tinggi, 16 orang (61,54%) pada kategori sedang, dan 5 orang (19,23%) pada kategori rendah. Pemahaman teks fiksi cenderung lebih baik, dengan rata-rata skor 20,19 atau nilai 67,31, dibandingkan teks nonfiksi dengan rata-rata skor 18,15 atau nilai 60,51. Peserta didik relatif mampu menemukan informasi tersurat, mengenali tokoh, mengikuti alur sederhana, dan menemukan fakta yang dinyatakan secara langsung.

Kesulitan utama terletak pada penafsiran informasi tersirat, penentuan amanat, perumusan gagasan utama, perbedaan fakta dan opini, serta penyusunan simpulan. Kesulitan dipengaruhi oleh interaksi faktor internal

dan eksternal, meliputi minat dan kebiasaan membaca, penguasaan kosakata, konsentrasi, pengetahuan latar, kemampuan mengatur strategi, ketersediaan bahan bacaan, strategi pembelajaran, dan lingkungan literasi. Oleh karena itu, kesulitan tidak tepat dipandang hanya sebagai kelemahan peserta didik.

Rekomendasi penelitian ini ialah memperkuat dukungan guru melalui pembacaan ulang, penjelasan kosakata, pertanyaan penuntun, diskusi, dan penggunaan konteks yang dekat dengan peserta didik dalam urutan orientasi, pemodelan, latihan terbimbing, latihan mandiri, dan refleksi. Pertanyaan hendaknya bergerak dari literal menuju inferensial dan evaluatif serta selalu meminta peserta didik menunjukkan bukti. Sekolah juga perlu memperluas akses terhadap teks fiksi dan nonfiksi yang beragam serta membangun kegiatan literasi yang berkelanjutan. Kontribusi penelitian ini terletak pada pemetaan terpadu antara perbedaan genre, pola kesulitan, faktor yang memengaruhi, dan strategi pembelajaran yang dapat digunakan sebagai dasar penguatan literasi membaca pada fase awal SMP.

Referensi

- Afiana, R., Pratiwi, W. D., & Nurhasanah, E. (2021). Keefektifan metode SQ3R dalam pembelajaran membaca pemahaman teks fiksi di masa pandemi COVID-19 pada siswa SMP. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 3(5), 2362–2370. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v3i5.855>
- Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan. (2024). Keputusan Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Nomor 032/H/KR/2024 tentang capaian pembelajaran pada pendidikan anak usia dini, jenjang pendidikan dasar, dan jenjang pendidikan menengah pada Kurikulum Merdeka. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Wiley-Blackwell.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dalman. (2017). *Keterampilan membaca*. Rajawali Pers.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202–224. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.2.1>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Dzambiyah, A., Rakhman, P. A., & Rokmanah, S. (2024). Analisis kesulitan siswa SD dalam mengidentifikasi ide pokok paragraf di SDN Sempu 2. *Jurnal Review Pendidikan Dasar: Jurnal Kajian Pendidikan dan Hasil Penelitian*, 10(1), 17–23. <https://doi.org/10.26740/jrpd.v10n1.p17-23>
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2020). *Teaching and researching reading* (3rd ed.). Routledge.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (Eds.). (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Härtig, H., Bernholt, S., Fraser, N., Cromley, J. G., & Retelsdorf, J. (2022). Comparing reading comprehension of narrative and expository texts based on the direct and inferential mediation model. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(Suppl. 1), 17–41. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10302-5>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Maesaroh, S. (2021). SQ3R meningkatkan kemampuan membaca pemahaman teks nonfiksi. *Indonesian Journal of Education and Learning*, 4(2), 469–478. <https://doi.org/10.31002/ijel.v4i2.3137>
- McNamara, D. S. (Ed.). (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Moleong, L. J. (2017). *Metodologi penelitian kualitatif* (Edisi revisi). PT Remaja Rosdakarya.
- Nurgiyantoro, B. (2018). *Teori pengkajian fiksi*. Gadjah Mada University Press.

-
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge.
- OECD. (2023). *PISA 2022 results: Country note—Indonesia*. OECD Publishing.
- Perfetti, C. A., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Rahim, F. (2018). *Pengajaran membaca di sekolah dasar*. Bumi Aksara.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association.
- Santos, S., Cadime, I., Viana, F. L., Chaves-Sousa, S., Gayo, E., Maia, J., & Ribeiro, I. (2017). Assessing reading comprehension with narrative and expository texts: Dimensionality and relationship with fluency, vocabulary and memory. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58(1), 1–8. <https://doi.org/10.1111/sjop.12335>
- Snow, C. E. (Ed.). (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Somadayo, S. (2011). *Strategi dan teknik pembelajaran membaca*. Graha Ilmu.
- Sugiyono. (2022). *Metode penelitian kualitatif*. Alfabeta.
- Tarigan, H. G. (2015). *Membaca sebagai suatu keterampilan berbahasa*. Angkasa.
- Tina, Astaman, & Nurlisa. (2025). Problematika membaca pemahaman dalam teks deskripsi pada siswa kelas VII A di SMP Negeri 7 Sambas tahun pelajaran 2024–2025. *Lunggi Journal: Literasi Unggulan Ilmiah Multidisipliner*, 3(4), 85–95.