

Eksplorasi Strategi Scaffolding Guru Dalam Mengatasi Hambatan Membaca Inferensial Pada Siswa Madrasah Ibtidaiyah Nurul Yakin NW Punikasih

Lindayana*

Program Study Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah, STIT Darussalimin NW Praya, Jln. Negara Km. 24 Sengkol Mantang, Desa Aik Dareq, Kecamatan Batukliang, Kabupaten Lombok Tengah, Nusa Tenggara Barat, Kode Pos 83552.

*Corresponding Author: lindayana711@gmail.com

Article History

Received : April 07th, 2026

Revised : April 27th, 2026

Accepted : May 08th, 2026

Abstract: Membaca inferensial merupakan keterampilan literasi tingkat tinggi yang menuntut peserta didik untuk menarik kesimpulan logis dari makna-makna yang tidak tersurat secara eksplisit dalam teks. Meskipun demikian, temuan di lapangan menunjukkan bahwa siswa Madrasah Ibtidaiyah kerap mengalami hambatan serius dalam mengintegrasikan informasi tekstual dengan pengetahuan latar, sehingga proses penalaran inferensial gagal terwujud secara optimal. Tujuan penelitian ini adalah untuk mengeksplorasi secara mendalam ragam strategi scaffolding yang dirancang dan diterapkan oleh guru dalam mengatasi hambatan membaca inferensial siswa. Metode yang digunakan adalah pendekatan kualitatif deskriptif dengan teknik pengumpulan data triangulasi, meliputi observasi partisipatif di ruang kelas, wawancara semi terstruktur dengan guru, dan telaah dokumen pembelajaran. Subjek penelitian terdiri atas dua orang guru kelas tinggi dan kelompok siswa yang teridentifikasi memiliki nilai literasi di bawah Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) pada indikator kemampuan menyimpulkan isi bacaan di MI Nurul Yakin NW Punikasih. Hasil penelitian mengindikasikan bahwa penerapan kerangka scaffolding tiga fase, yakni (1) aktivasi skema visual pada tahap pra-membaca, (2) pemodelan berpikir keras (*think-alouds*) pada tahap selama membaca, dan (3) strukturisasi logika melalui *graphic organizers* pada tahap pascabaca, secara signifikan mampu memangkas hambatan inferensial siswa. Di samping itu, kehadiran *word walls* sebagai scaffolding linguistik terbukti efektif mengatasi kesenjangan kosakata yang menjadi penghalang utama dalam proses penalaran inferensial. Implementasi prinsip *Gradual Release of Responsibility* yang konsisten juga memastikan bahwa scaffolding tidak menciptakan ketergantungan, melainkan mendorong perkembangan kemandirian kognitif siswa secara berkelanjutan. Kesimpulan penelitian ini menegaskan bahwa hambatan membaca inferensial bersifat multidimensional dan memerlukan kerangka scaffolding yang komprehensif, multi-modal, serta terintegrasi meliputi dimensi kognitif, metakognitif, dan linguistik guna membangun ekosistem literasi inferensial yang efektif di lingkungan pendidikan madrasah.

Keywords: Madrasah Ibtidaiyah, Membaca Inferensial, Strategi Pembelajaran

PENDAHULUAN

Membaca pada hakikatnya bukan sekadar kegiatan melafalkan untaian huruf atau mendekode simbol grafis menjadi bunyi yang bermakna secara fonetis. Jauh melampaui dimensi teknis tersebut, membaca merupakan suatu proses kognitif yang kompleks dan bersifat konstruktif, di mana pembaca secara aktif berinteraksi dengan teks demi membangun pemahaman yang utuh dan bernilai (Kintsch, 1998). Dalam proses ini, pembaca tidak bertindak sebagai penerima pasif informasi, melainkan sebagai agen aktif yang terus-menerus membangun, menguji, dan

merevisi model situasional dalam pikirannya. Pada jenjang Madrasah Ibtidaiyah (MI), tuntutan tersebut menjadi semakin besar seiring dengan pergeseran paradigma dari “belajar membaca” (*learning to read*) menuju “membaca untuk belajar” (*reading to learn*), sebagaimana ditekankan dalam penelitian Chall tentang tahapan perkembangan membaca. Pergeseran ini menuntut penguasaan keterampilan literasi tingkat lanjut, dan salah satu aspek paling krusial dalam tangga kompetensi tersebut adalah kemampuan membaca inferensial.

Membaca inferensial merupakan kecakapan untuk menangkap informasi yang tidak

tersurat secara eksplisit atau dikenal dengan ungkapan membaca “di antara baris” (reading between the lines) dengan cara menghubungkan petunjuk-petunjuk tekstual dengan pengetahuan latar yang dimiliki pembaca (Pearson & Johnson, 1978). Kemampuan ini menuntut lebih dari sekadar pemahaman harfiah; ia mensyaratkan pembaca untuk membuat lompatan inferensial yang logis, seperti menyimpulkan motivasi tersembunyi tokoh, mengidentifikasi pesan moral yang tersirat, atau memprediksikan kelanjutan peristiwa berdasarkan konteks yang tersedia. Dalam kerangka taksonomi Bloom yang telah direvisi, kemampuan inferensial masuk dalam kategori “memahami” hingga “menganalisis”, yang keduanya memerlukan operasi kognitif yang jauh lebih rumit dibandingkan sekadar mengingat atau mengenali informasi yang tersurat.

Namun, realitas di lapangan seringkali menampilkan potret yang jauh dari idealisme kurikuler tersebut. Observasi pendahuluan yang dilakukan di MI Nurul Yakin NW Punikasih mengungkap sebuah paradoks yang cukup mengkhawatirkan: mayoritas siswa secara teknis telah mampu membaca secara fasih dalam dimensi literal. Mereka dapat melafalkan kata-kata dengan tepat dan menemukan informasi yang tertulis gamblang dalam bacaan. Akan tetapi, kemahiran yang berhenti di permukaan tersebut tidak memadai ketika siswa dihadapkan pada pertanyaan yang menuntut analisis mendalam. Ketika diminta untuk menyimpulkan alasan di balik tindakan seorang tokoh, menangkap pesan tersirat dari sebuah paragraf, atau memprediksi dampak dari sebuah peristiwa dalam narasi, banyak siswa mengalami stagnasi kognitif yang nyata. Jawaban yang diberikan cenderung bersifat harfiah, diangkat langsung dari teks tanpa melalui proses penalaran yang lebih dalam.

Kondisi ini mengisyaratkan bahwa hambatan utama siswa dalam membaca bukan lagi terletak pada aspek fonetik atau dekoding, melainkan pada kemampuan mengintegrasikan logika penalaran dengan konten tekstual suatu kemampuan yang dalam khazanah literasi kontemporer disebut sebagai higher-order reading comprehension. Fenomena ini memerlukan intervensi pedagogis yang presisi, sistematis, dan adaptif. Salah satu kerangka instruksional yang paling relevan dan terbukti efektif untuk merespons kondisi semacam ini adalah strategi scaffolding. Sebagai bentuk dukungan pengajaran yang dinamis dan terencana, scaffolding memungkinkan guru untuk menyediakan bantuan

terukur pada bagian-bagian paling menantang dalam proses berpikir siswa, kemudian melepas bantuan tersebut secara bertahap (fading) seiring meningkatnya kemandirian kognitif siswa (Wood, Bruner, & Ross, 1976).

Berangkat dari urgensi tersebut, artikel ini bertujuan mengeksplorasi secara mendalam strategi scaffolding yang dirancang dan diterapkan oleh guru di MI Nurul Yakin NW Punikasih. Fokus utama penelitian diarahkan pada tiga aspek inti: bagaimana guru mendiagnosis kesulitan inferensial siswa, bagaimana guru merancang dan mengomunikasikan bentuk-bentuk dukungan sementara dalam proses pembelajaran, serta bagaimana implementasi scaffolding tersebut secara konkret meruntuhkan dinding hambatan pemahaman inferensial siswa. Melalui eksplorasi ini, diharapkan dapat diidentifikasi pola-pola intervensi yang efektif sebagai kontribusi akademis terhadap peningkatan kualitas literasi di lingkungan pendidikan madrasah.

KAJIAN PUSTAKA

1. Membaca Inferensial sebagai Keterampilan Kognitif Tingkat Tinggi

Dalam peta taksonomi pemahaman membaca, kemampuan inferensial menempati posisi yang signifikan karena ia melampaui batas pemahaman literal dan memasuki ranah interpretasi, sintesis, serta evaluasi. Pearson dan Johnson (1978) mendefinisikan inferensi dalam membaca sebagai suatu proses mental dalam menarik kesimpulan yang logis dan bermakna dari informasi yang tidak dinyatakan secara eksplisit di dalam teks. Dengan kata lain, pembaca diharuskan melakukan “kerja pikiran” yang aktif dan konstruktif: mereka harus melampaui apa yang tertulis untuk mengakses apa yang dimaksudkan.

Dalam perspektif yang lebih elaboratif, Kintsch (1998) mengembangkan Construction-Integration Model yang menjelaskan bahwa pemahaman teks terjadi pada dua lapisan: model tekstual (text base) yang mencakup proposisi eksplisit dalam teks, dan model situasional (situation model) yang merupakan representasi mental pembaca tentang apa yang digambarkan teks. Inferensi terjadi ketika pembaca mengintegrasikan informasi dari model tekstual dengan pengetahuan dunia yang tersimpan dalam memori jangka panjang mereka. Proses inilah yang memungkinkan pembaca memahami makna

yang tersirat, mengisi celah informasi, dan membangun koherensi teks secara menyeluruh.

Anderson dan Pearson (1984) memperkuat pandangan ini melalui Schema Theory, yang menegaskan bahwa pemahaman membaca sangat dipengaruhi oleh kekayaan dan relevansi skema kognitif yang dimiliki pembaca. Ketika seorang pembaca menemukan teks tentang sebuah situasi, ia secara otomatis mengaktifkan jaringan pengetahuan yang berkaitan dengan topik tersebut. Skema yang kaya dan terorganisasi baik akan memudahkan pembaca mengisi celah informasi dan membuat inferensi yang akurat. Sebaliknya, ketika skema tersebut miskin atau tidak relevan, proses inferensi akan terhambat, dan inilah yang kerap terjadi pada siswa MI yang memiliki pengalaman hidup dan pengetahuan latar yang masih terbatas.

Grabe dan Stoller (2013) lebih lanjut mengklasifikasikan inferensi dalam membaca ke dalam beberapa kategori: (a) inferensi referensial, yakni inferensi yang menghubungkan kata ganti atau ekspresi dengan referennya; (b) inferensi kausal-elaboratif, yang membangun hubungan sebab-akibat dari informasi yang tidak dinyatakan; dan (c) inferensi prediktif, yang mengantisipasi perkembangan peristiwa berdasarkan konteks. Setiap kategori ini menuntut kemampuan kognitif yang berbeda dan tidak dapat diasumsikan akan muncul secara alami tanpa instruksi yang terarah.

2. Teori Scaffolding dalam Bingkai Sosiokultural Vygotsky

Landasan konseptual scaffolding berakar pada teori sosiokultural Lev Semenovich Vygotsky, khususnya konstruk Zone of Proximal Development (ZPD). Vygotsky (1978) mendefinisikan ZPD sebagai jarak antara tingkat perkembangan aktual seorang anak yang diukur dari kemampuan memecahkan masalah secara independen dengan tingkat perkembangan potensial yang dapat dicapai melalui bimbingan orang dewasa atau kolaborasi dengan teman sebaya yang lebih kompeten. Inti dari konsep ZPD adalah keyakinan bahwa perkembangan kognitif tidak terjadi dalam kevakuman sosial; ia bersifat interpsikologis sebelum menjadi intrapsikologis artinya, kemampuan yang diperoleh dalam interaksi sosial akan diinternalisasi menjadi kapasitas mandiri individu.

Istilah “scaffolding” sendiri diperkenalkan oleh Wood, Bruner, dan Ross (1976) dalam studi mereka tentang interaksi tutor-anak dalam

konteks pemecahan masalah. Mereka menggambarkan scaffolding sebagai proses yang memungkinkan seorang anak atau pemula memecahkan suatu masalah, menyelesaikan tugas, atau mencapai tujuan yang sebelumnya berada di luar kemampuan mereka tanpa bantuan. Enam fungsi scaffolding yang diidentifikasi Wood dkk. mencakup: (1) membangkitkan minat dan motivasi siswa terhadap tugas; (2) menyederhanakan tugas agar dapat dikelola siswa; (3) menjaga orientasi siswa agar tetap pada tujuan; (4) menandai fitur-fitur kritis yang relevan; (5) mengendalikan frustrasi siswa; dan (6) mendemonstrasikan versi ideal dari tindakan yang diharapkan.

Dalam konteks pembelajaran membaca, Gibbons (2015) mengoperasionalkan scaffolding sebagai praktik guru dalam menyediakan dukungan sementara yang memungkinkan siswa berpartisipasi dalam aktivitas literasi yang lebih kompleks dari yang dapat mereka lakukan sendiri. Bruner (1978) menyebut proses ini sebagai “format” struktur interaksi yang berulang di mana orang dewasa dan anak bernegosiasi makna bersama-sama. Keberhasilan scaffolding, menurut Gibbons, terletak pada kemampuan guru untuk terus memantau kemajuan siswa dan menyesuaikan level dukungan secara responsif memberikan lebih banyak bantuan ketika siswa menghadapi kesulitan, dan menguranginya ketika siswa mulai menunjukkan penguasaan.

Duffy (2009) menambahkan dimensi penting bahwa scaffolding dalam pengajaran membaca harus bersifat eksplisit dan transparan guru tidak hanya melakukan tugas bersama siswa, tetapi juga menyuarakan proses berpikirnya sehingga siswa mendapatkan model kognitif yang dapat mereka tiru dan internalisasi. Pandangan ini menjadi dasar bagi penerapan teknik think-alouds sebagai komponen inti scaffolding membaca inferensial, yang akan dibahas lebih lanjut dalam bagian temuan penelitian.

3. Karakteristik Kognitif Siswa Madrasah Ibtidaiyah dan Implikasinya

Memahami karakteristik kognitif siswa MI merupakan prasyarat esensial sebelum merancang intervensi scaffolding yang tepat guna. Berdasarkan teori perkembangan kognitif Jean Piaget (1952), siswa pada rentang usia 7 hingga 12 tahun berada dalam tahap operasional konkret (concrete operational stage). Pada tahap ini, anak mulai mampu berpikir secara logis, namun

kemampuan berpikir mereka masih sangat terikat pada objek-objek yang nyata, dapat diindera, dan bersifat langsung. Kemampuan untuk bernalar secara abstrak termasuk memahami makna yang tidak tersurat dalam teks merupakan kapasitas yang baru mulai berkembang dan belum sepenuhnya matang.

Implikasi pedagogis dari tahapan perkembangan ini sangat signifikan. Pertama, instruksi membaca inferensial tidak dapat disampaikan dalam format abstrak murni; ia memerlukan mediasi konkret seperti gambar, diagram, atau contoh-contoh nyata yang dapat dijangkau oleh pengalaman siswa. Kedua, proses penarikan kesimpulan dari teks perlu dipecah menjadi langkah-langkah operasional yang jelas dan berurutan, sehingga siswa memiliki peta kognitif untuk memandu perjalanan berpikir mereka. Ketiga, dukungan sosial dan emosional dalam bentuk validasi guru sangat dibutuhkan untuk mengatasi kecemasan kognitif (*cognitive anxiety*) yang sering muncul ketika siswa menghadapi tugas yang dianggap terlalu sulit.

Lebih lanjut, heterogenitas kemampuan dalam satu kelas yang merupakan fenomena universal di sekolah dasar menuntut fleksibilitas dalam penerapan *scaffolding*. Tidak semua siswa berada di ZPD yang sama; sebagian mungkin membutuhkan *scaffolding* yang intensif dan terstruktur ketat, sementara yang lain cukup mendapatkan petunjuk minimal untuk dapat melanjutkan proses berpikir secara mandiri. Kesadaran akan keragaman ini menuntut guru untuk memiliki repertoar *scaffolding* yang beragam dan kemampuan diagnostik yang tajam dalam membaca kebutuhan belajar setiap individu.

METODE

Waktu dan Tempat Penelitian

Penelitian ini dilaksanakan di Madrasah Ibtidaiyah (MI) Nurul Yakin NW Punikasih, yang terletak di wilayah administratif Kecamatan Batukliang, Kabupaten Lombok Tengah, Provinsi Nusa Tenggara Barat. Pemilihan lokasi ini dilakukan secara *purposive* (sengaja) berdasarkan pertimbangan bahwa madrasah tersebut sedang dalam proses penguatan program literasi siswa, sehingga menjadi latar yang sangat relevan untuk mengkaji praktik pengajaran membaca inferensial di lapangan (Creswell & Poth, 2018). Penelitian berlangsung selama tiga bulan, yakni pada semester genap tahun ajaran 2024/2025, tepatnya

dari bulan Februari hingga April 2025. Rentang waktu ini dipilih dengan mempertimbangkan siklus pembelajaran yang cukup panjang guna memungkinkan peneliti mengamati proses *scaffolding* secara berkelanjutan, mulai dari tahap perencanaan, implementasi di kelas, hingga evaluasi perkembangan kemampuan inferensial siswa (Moleong, 2017).

Populasi dan Sampel

Populasi dalam penelitian ini adalah seluruh siswa kelas tinggi (kelas IV dan V) MI Nurul Yakin NW Punikasih, yang berjumlah 48 siswa terdistribusi dalam dua kelas paralel. Populasi ini dipilih karena siswa kelas tinggi secara perkembangan kognitif sudah mulai memasuki tahap transisi dari berpikir konkret menuju berpikir abstrak, sehingga kemampuan inferensial menjadi kompetensi yang tepat untuk dikembangkan pada kelompok usia ini (Piaget, 1952).

Sampel ditentukan melalui teknik *purposive sampling* (Sugiyono, 2018), yaitu pemilihan subjek berdasarkan kriteria tertentu yang relevan dengan tujuan penelitian. Adapun kriteria inklusi yang diterapkan adalah: (a) siswa yang memiliki nilai literasi di bawah Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) pada indikator kemampuan menyimpulkan isi bacaan, berdasarkan hasil asesmen diagnostik yang dilakukan di awal penelitian; dan (b) siswa yang bersedia menjadi partisipan dan telah mendapatkan persetujuan tertulis dari orang tua/wali (*informed consent*).

Berdasarkan kriteria tersebut, terpilih 12 siswa (6 siswa kelas IV dan 6 siswa kelas V) sebagai subjek utama penelitian. Selain itu, dua orang guru kelas tinggi—masing-masing pengampu kelas IV dan kelas V juga dipilih sebagai informan kunci (*key informant*) karena mereka merupakan perancang dan pelaksana langsung strategi *scaffolding* di kelas.

Prosedur Penelitian

Prosedur penelitian dirancang secara sistematis melalui empat tahap utama, mengacu pada model siklus penelitian kualitatif yang dikemukakan Miles et al. (2014):

Tahap Pertama: Persiapan dan Perizinan. Peneliti mengajukan surat izin penelitian kepada pihak madrasah, melakukan koordinasi dengan kepala sekolah dan guru terkait jadwal observasi, serta menyusun instrumen pengumpulan data berupa pedoman observasi, pedoman wawancara, dan lembar dokumentasi.

Tahap Kedua: Asesmen Diagnostik Awal. Peneliti menyelenggarakan tes membaca inferensial sederhana kepada seluruh siswa kelas IV dan V untuk mengidentifikasi siswa-siswa yang memiliki hambatan inferensial (nilai di bawah KKM). Hasil tes ini menjadi dasar pemilihan subjek penelitian.

Tahap Ketiga: Pengumpulan Data Lapangan. Peneliti melakukan observasi partisipatif selama proses pembelajaran Bahasa Indonesia di kelas IV dan V selama 6–8 kali pertemuan. Selama observasi, peneliti mencatat jenis *scaffolding* yang diberikan guru, respons siswa, dan dinamika interaksi di kelas. Di samping itu, dilakukan wawancara semi-terstruktur dengan kedua guru untuk menggali rasionalitas pemilihan strategi dan tantangan yang dihadapi. Studi dokumentasi juga dilakukan terhadap Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), lembar kerja siswa, dan hasil tes formatif.

Tahap Keempat: Verifikasi dan Triangulasi. Untuk memastikan keabsahan data, peneliti melakukan konfirmasi silang (*triangulasi*) antara data hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi. Apabila ditemukan inkonsistensi, peneliti melakukan *member checking* yaitu mengembalikan hasil transkrip atau catatan lapangan kepada guru untuk diverifikasi kebenarannya (Creswell & Poth, 2018).

Teknik Analisis Data

Analisis data dalam penelitian ini dilakukan secara interaktif dan berkelanjutan selama proses pengumpulan data berlangsung, mengacu pada model analisis tiga tahap Miles et al., (2014):

Tahap 1: Reduksi Data (*Data Reduction*). Data kasar dari catatan lapangan, transkrip wawancara, dan dokumen pembelajaran diseleksi, difokuskan, dan disederhanakan menjadi unit-unit bermakna yang relevan dengan pertanyaan penelitian. Proses ini mirip dengan “menyaring emas dari pasir” hanya informasi yang paling bernilai yang dipertahankan untuk analisis lebih lanjut.

Tahap 2: Penyajian Data (*Data Display*). Data yang telah tereduksi disusun dalam bentuk narasi deskriptif dan bagan kategori (misalnya, matriks jenis *scaffolding* versus fase pembelajaran). Penyajian visual ini memudahkan peneliti untuk melihat pola, hubungan, dan tema yang muncul dari data secara sistematis.

Tahap 3: Penarikan dan Verifikasi Kesimpulan (*Conclusion Drawing and Verification*). Peneliti menarik kesimpulan sementara berdasarkan pola-

pola yang teridentifikasi, kemudian memverifikasinya melalui konfirmasi silang dengan sumber data lain. Proses ini bersifat siklik kesimpulan terus diuji, direvisi, dan diperkuat hingga mencapai tingkat kepercayaan (*credibility*) yang memadai (Moleong, 2017).

Untuk menjamin keabsahan temuan, peneliti juga menerapkan teknik triangulasi teknik (menggabungkan observasi, wawancara, dan dokumentasi) serta audit trail yaitu dokumentasi jejak keputusan analisis dari data mentah hingga kesimpulan akhir, sehingga proses penelitian dapat dilacak dan dievaluasi oleh pihak lain (Miles et al., 2014).

HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Profil Hambatan Membaca Inferensial: Potret Awal Siswa di Lapangan

Sebelum mendeskripsikan implementasi *scaffolding*, penting untuk terlebih dahulu memetakan profil hambatan inferensial yang dihadapi siswa di MI Nurul Yakin NW Punikasih, sebab diagnosis yang akurat merupakan prasyarat bagi perancangan *scaffolding* yang tepat sasaran. Berdasarkan hasil observasi awal dan telaah hasil tes diagnostik, ditemukan setidaknya tiga jenis hambatan inferensial yang dominan.

Hambatan pertama adalah ketidakmampuan mengaktifkan skema secara spontan. Ketika berhadapan dengan teks baru, banyak siswa tidak secara otomatis menghubungkan informasi dalam teks dengan pengalaman atau pengetahuan yang sudah mereka miliki sebelumnya. Mereka cenderung memandang teks sebagai entitas yang terisolasi, bukan sebagai stimulus yang seharusnya beresonansi dengan skema kognitif mereka. Fenomena ini mencerminkan rendahnya metacognitive awareness siswa tidak sadar bahwa pengetahuan latar mereka adalah sumber daya berharga yang dapat dimanfaatkan dalam membaca (Anderson & Pearson, 1984).

Hambatan kedua adalah kesenjangan kosakata (*vocabulary gap*). Temuan lapangan menunjukkan bahwa sejumlah besar kegagalan inferensi berakar bukan pada ketidakmampuan berpikir logis, melainkan pada ketidakpahaman terhadap makna kata-kata kunci dalam teks. Ketika siswa tidak memahami kata-kata yang menjadi fondasi argumen atau deskripsi dalam teks, seluruh struktur inferensi menjadi runtuh. Grabe dan Stoller (2013) menegaskan bahwa kekayaan kosakata merupakan prediktor terkuat

dari kemampuan memahami teks, termasuk dalam aspek inferensial.

Hambatan ketiga adalah ketidaktahuan tentang strategi inferensi itu sendiri. Banyak siswa yang secara implisit tidak menyadari proses kognitif yang terlibat dalam membuat inferensi. Mereka tidak memiliki skema procedural atau “cara berpikir” tentang bagaimana seseorang seharusnya mendekati pertanyaan inferensial. Akibatnya, mereka merespons pertanyaan inferensial dengan cara yang sama seperti mereka menjawab pertanyaan literal: mencari jawaban yang tertulis tersurat di dalam teks. Duffy (2009) menyebut ketidaktahuan prosedural ini sebagai akar dari kegagalan membaca yang paling umum dan sekaligus yang paling mudah diatasi melalui pengajaran yang eksplisit.

2. Fase Pra-Membaca: Aktivasi Skema melalui Visual Scaffolding

Merespons hambatan pertama yang telah diidentifikasi, guru di MI Nurul Yakin NW Punikasih menerapkan teknik visual scaffolding sebagai strategi pembuka yang sistematis pada setiap sesi pembelajaran membaca. Pendekatan ini berpijak pada prinsip Schema Theory bahwa pemahaman yang dalam hanya mungkin terjadi ketika skema yang relevan berhasil diaktifkan sebelum pembaca berinteraksi dengan teks (Anderson & Pearson, 1984).

Dalam praktiknya, guru tidak langsung menyodorkan teks bacaan kepada siswa. Sebaliknya, guru membuka pembelajaran dengan stimulus visual yang kuat dan relevan dengan tema teks. Sebagai contoh konkret yang terekam dalam observasi, ketika kelas akan membahas teks bertema “Ekosistem dan Keseimbangan Alam”, guru menampilkan serangkaian gambar yang memperlihatkan kondisi hutan tropis yang mengalami deforestasi pohon-pohon yang ditebang, tanah yang gundul, dan sungai yang keruh. Gambar-gambar ini dipilih secara cermat untuk mampu membangkitkan respons emosional sekaligus kognitif dari siswa.

Guru kemudian mengajukan pertanyaan-pertanyaan pemantik yang berjenjang: dari yang bersifat deskriptif (“Apa yang kalian lihat dalam gambar ini?”), beranjak ke pertanyaan kausal (“Mengapa pohon-pohon itu bisa habis?”), hingga pertanyaan empatik-inferensial (“Apa yang kalian rasakan jika kalian menjadi hewan yang hidup di hutan itu?”). Pertanyaan terakhir ini secara sengaja dirancang untuk merangsang inferensi emosional sebuah jenis inferensi yang melibatkan

perspektif-taking dan proyeksi, yang secara psikologis sangat efektif bagi siswa usia madrasah karena mereka diajak untuk berempati sebelum berhadapan dengan data tekstual (Gibbons, 2015).

Proses aktivasi skema ini menghasilkan sesuatu yang lebih dari sekadar “pemanasan” kognitif. Ia secara aktif membangun jaringan konsep yang relevan dalam memori kerja siswa, sehingga ketika teks dibaca, informasi di dalamnya memiliki “kait” kognitif untuk menempel. Tanpa aktivasi ini, informasi dalam teks akan menjadi terisolasi dan sulit diintegrasikan dengan apa yang sudah diketahui siswa kondisi yang paling mempersulit proses inferensial (Kintsch, 1998). Selain itu, diskusi pra-baca yang dipandu oleh stimulus visual ini secara efektif juga mengatasi hambatan motivasional: siswa yang awalnya apatis terhadap teks informatif menjadi terstimulasi secara emosional dan ingin mengetahui lebih lanjut apa yang dikatakan teks tentang isu yang telah mereka diskusikan.

3. Fase Selama Membaca: Internalisasi Proses Berpikir melalui Think-Alouds

Hambatan ketiga yang diidentifikasi yakni ketidaktahuan siswa tentang strategi dan proses inferensi itu sendiri diatasi melalui penerapan teknik think-alouds selama fase membaca berlangsung. Teknik ini merupakan salah satu bentuk scaffolding paling kuat yang diketahui efektif dalam pengajaran membaca, karena ia menjadikan proses kognitif yang biasanya tak terlihat menjadi terlihat dan dapat dimodelkan (Duffy, 2009).

Dalam praktik di MI Nurul Yakin NW Punikasih, guru membaca teks dengan suara keras di depan kelas sambil secara sengaja melakukan jeda pada kalimat-kalimat atau frasa-frasa yang mengandung muatan inferensial tinggi. Pada setiap jeda tersebut, guru mengeksternalisasi proses berpikirnya secara verbal menyuarakan pertanyaan yang muncul dalam pikirannya, menghubungkan informasi dengan pengetahuan yang sudah dimiliki, dan mendemonstrasikan bagaimana ia “mengisi celah” informasi yang tidak tersurat dalam teks.

Sebuah episode think-alouds yang berhasil terekam dalam catatan observasi berlangsung ketika guru membaca kalimat: “Pagi itu, Pak Tani hanya duduk diam di teras sambil menatap langit yang mendung, sementara tetangganya sudah sibuk berangkat ke sawah.” Guru berhenti membaca dan berkata kepada kelas: “Hmm, saya

bertanya-tanya... kenapa Pak Tani tidak ikut ke sawah? Di kalimat ini tidak ada yang bilang dia sakit atau malas. Tapi kalau saya pikir, biasanya petani pergi ke sawah setiap hari. Langit mendung... mungkin dia sedang menunggu hujan? Atau mungkin ada masalah yang membuatnya sedih atau khawatir? Saya belum yakin, tapi saya akan terus membaca untuk mencari petunjuk lain.” Verbalisasi inilah yang menjadi model bagi siswa: bagaimana seorang pembaca yang kompeten berpikir, bertanya, berhipotesis, dan terus mencari bukti bukan berhenti ketika jawaban tidak langsung tersedia.

Strategi think-alouds ini bekerja pada dua level sekaligus. Pada level kognitif, ia memberikan scaffolding prosedural model eksplisit tentang “cara berpikir inferensial” yang dapat ditiru dan diinternalisasi siswa. Pada level metakognitif, ia mendorong siswa untuk menjadi lebih sadar tentang proses membaca mereka sendiri untuk berhenti, bertanya, dan berefleksi ketika menemukan informasi yang tidak jelas atau tersirat (Duffy, 2009). Kintsch (1998) menyebut kapasitas metakognitif ini sebagai “monitoring comprehension” kemampuan pembaca untuk menyadari ketika pemahaman mereka goyah dan mengambil tindakan strategis untuk memperbaikinya.

Setelah beberapa sesi guru melakukan think-alouds, siswa mulai diminta untuk mempraktikkan teknik ini secara berpasangan membaca kepada satu sama lain sambil menyuarakan proses berpikir mereka. Ini merupakan implementasi dari prinsip Gradual Release of Responsibility (Pearson & Johnson, 1978): tanggung jawab atas proses inferensi secara bertahap dipindahkan dari guru (“Saya lakukan”) ke aktivitas kolaboratif (“Kita lakukan bersama”) hingga akhirnya ke praktik mandiri (“Kamu lakukan sendiri”). Observasi menunjukkan bahwa siswa yang awalnya kesulitan merumuskan inferensi secara tertulis mulai mampu mengartikulasikan proses berpikir mereka secara lisan melalui latihan think alouds berpasangan ini.

4. Fase Pasca-Membaca: Strukturisasi Logika melalui Graphic Organizers

Tahap ketiga dari kerangka scaffolding yang diterapkan di MI Nurul Yakin NW Punikasih adalah penggunaan graphic organizers sebagai alat bantu strukturisasi berpikir pada fase pasca-membaca. Graphic organizers merupakan representasi visual dari struktur pengetahuan atau

hubungan antar-konsep, yang dalam konteks membaca inferensial berfungsi sebagai alat bantu yang memaksa siswa untuk mengeksternalisasi dan mengorganisasi proses inferensi mereka secara sistematis (Grabe & Stoller, 2013).

Guru merancang sebuah diagram tiga kolom yang disebut “Bagan Detektif Pembaca” (Reader’s Detective Chart) sebuah nama yang dipilih secara sengaja untuk membangkitkan rasa antusias dan misi dalam diri siswa. Kolom pertama, berlabel “Petunjuk dari Teks”, berisi informasi literal yang ditemukan siswa dalam bacaan fakta, detail, dan pernyataan eksplisit yang menjadi evidensi. Kolom kedua, berlabel “Yang Sudah Aku Tahu”, mendorong siswa untuk mengidentifikasi pengetahuan latar dan pengalaman pribadi yang relevan dengan petunjuk tekstual yang ditemukan. Kolom ketiga, berlabel “Kesimpulanku”, adalah ruang di mana siswa merumuskan inferensi mereka berdasarkan integrasi antara dua kolom pertama.

Struktur tiga kolom ini bukan sekadar lembar kerja biasa; ia merupakan representasi visual dari model inferensi yang dikemukakan oleh Pearson dan Johnson (1978), bahwa inferensi yang valid harus lahir dari persandingan yang logis antara bukti tekstual (text-based) dan pengetahuan pembaca (reader-based). Dengan memisahkan kedua komponen ini ke dalam kolom yang berbeda sebelum menyintesisnya di kolom ketiga, siswa dipaksa untuk menjadi sadar akan sumber dari setiap kesimpulan yang mereka buat apakah ia benar-benar didukung oleh bukti dari teks, atau sekadar asumsi yang tidak berdasar.

Temuan observasi menunjukkan transformasi yang signifikan dalam kualitas jawaban inferensial siswa setelah penerapan graphic organizers ini. Sebelumnya, banyak siswa yang menjawab pertanyaan inferensial dengan pernyataan seperti “Menurutku...” tanpa dapat menunjukkan dasar pemikirannya. Setelah terbiasa menggunakan bagan tiga kolom, siswa mulai mampu mengartikulasikan argumen inferensial mereka dengan merujuk pada evidensi spesifik: “Dari teks, saya baca bahwa... Dan saya tahu dari pengalaman bahwa... Jadi kesimpulan saya adalah...” Pola argumentasi ini mencerminkan internalisasi proses inferensi yang sesungguhnya bukan sekadar menebak, melainkan bernalar berdasarkan bukti.

5. Scaffolding Linguistik: Word Walls sebagai Jembatan Kosakata

Hambatan kedua yang teridentifikasi yaitu kesenjangan kosakata mendapatkan respons yang berbeda namun saling melengkapi dengan strategi-strategi kognitif yang telah diuraikan di atas. Guru menyadari bahwa scaffolding kognitif yang secanggih apapun tidak akan efektif jika siswa tidak memiliki akses terhadap makna kata-kata kunci yang menjadi fondasi inferensi. Oleh karena itu, guru mengintegrasikan scaffolding linguistik ke dalam ekosistem kelas melalui implementasi Word Walls sebuah referensi kosakata visual yang dipasang secara permanen di dinding kelas.

Word Walls yang dikembangkan di MI Nurul Yakin NW Punikasih bukan sekadar daftar kata yang ditempel di papan. Setiap entri kosakata disajikan dalam format yang kaya: kata kunci ditulis dalam ukuran besar dan mencolok, disertai gambar atau ilustrasi yang merepresentasikan maknanya, sebuah kalimat contoh penggunaan dalam konteks, dan dalam beberapa kasus, padanan kata atau sinonimnya dalam bahasa yang lebih sederhana. Format yang kaya ini dirancang untuk memaksimalkan kemungkinan “terjangkaunya” makna kata oleh siswa dengan berbagai gaya belajar visual, auditori, maupun kinestetik.

Dalam konteks scaffolding membaca inferensial, Word Walls berfungsi sebagai “jaring pengaman linguistik” yang memungkinkan siswa untuk terus bergerak maju dalam proses berpikir mereka tanpa harus berhenti total ketika menemukan kata yang tidak dikenal. Alih-alih menyerah dan meninggalkan teks (yang merupakan respons umum siswa terhadap kata-kata asing), siswa didorong untuk menggunakan Word Walls sebagai referensi mandiri sebuah praktik yang secara bersamaan mengembangkan kosakata mereka dan melatih kemandirian belajar.

Gibbons (2015) menggarisbawahi bahwa scaffolding linguistik dan scaffolding kognitif merupakan dua komponen yang tidak dapat dipisahkan dalam pengajaran literasi yang efektif, khususnya bagi populasi siswa yang datang dari latar belakang linguistik yang beragam atau terbatas. Integrasi antara keduanya sebagaimana yang dilakukan di MI Nurul Yakin NW Punikasih menciptakan lingkungan belajar yang secara simultan melatih kemampuan berpikir tingkat tinggi dan memperkaya sumber daya linguistik siswa, dua prasyarat yang sama-sama diperlukan untuk keberhasilan inferensi yang berkelanjutan.

6. Dinamika Pelepasan Scaffolding: Gradual Release of Responsibility dalam Praktik

Salah satu temuan paling penting dari penelitian ini adalah bagaimana guru secara sadar dan terencana mengelola proses pelepasan scaffolding (fading) dari waktu ke waktu sebuah aspek yang sering diabaikan dalam diskusi tentang scaffolding namun merupakan komponen yang krusial untuk memastikan bahwa siswa benar-benar mengembangkan kemandirian kognitif, bukan sekadar ketergantungan pada bantuan guru.

Prinsip yang mendasari praktik ini adalah Gradual Release of Responsibility (GRR), sebuah model instruksional yang pertama kali diartikulasikan oleh Pearson dan Johnson (1978) dan kemudian dikembangkan lebih lanjut oleh berbagai peneliti literasi. Model GRR menggambarkan continuum pengajaran yang bergerak dari “saya lakukan” (I do it) di mana guru memodelkan secara eksplisit, ke “kita lakukan” (we do it) di mana guru dan siswa berkolaborasi, ke “kamu coba” (you try it) di mana siswa bekerja dalam kelompok kecil tanpa panduan langsung guru, dan akhirnya ke “kamu lakukan” (you do it) di mana siswa bekerja secara mandiri.

Dalam observasi penelitian, pola GRR ini terlihat jelas dalam rentang waktu beberapa minggu. Pada minggu-minggu awal, hampir semua komponen inferensial ditangani bersama-sama dengan panduan intensif guru. Think-alouds dilakukan sepenuhnya oleh guru; graphic organizers diisi bersama-sama sebagai kelas. Pada minggu-minggu pertengahan, guru mulai membagi tanggung jawab: think-alouds dilakukan secara berpasangan antarsiswa, sementara graphic organizers diisi dalam kelompok kecil dengan guru berfungsi sebagai konsultan yang tersedia atas permintaan. Pada minggu-minggu akhir, siswa sudah diharapkan mampu melakukan proses inferensial secara mandiri, dengan graphic organizers kosong tersedia sebagai alat bantu opsional yang dapat mereka gunakan jika diperlukan.

Keberhasilan transisi ini, menurut pengakuan guru dalam wawancara, tidak linear dan tidak seragam untuk semua siswa. Beberapa siswa berkembang dengan cepat dan memerlukan sangat sedikit scaffolding setelah beberapa sesi; yang lain memerlukan dukungan yang lebih lama dan lebih intensif. Ini mengonfirmasi pandangan Vygotsky (1978) bahwa ZPD tidak identik untuk setiap individu, dan scaffolding yang efektif harus

responsif terhadap variasi individual ini. Guru di MI Nurul Yakin NW Punikasih mengelola keragaman ini melalui diferensiasi informal: memberikan pertanyaan pemantik tambahan kepada siswa yang masih kesulitan, sementara memberikan tugas pengayaan berbasis inferensi yang lebih kompleks kepada siswa yang sudah menunjukkan penguasaan.

7. Implikasi Temuan: Menuju Ekosistem Literasi Inferensial di Madrasah

Temuan-temuan yang diuraikan di atas memiliki implikasi yang melampaui konteks spesifik MI Nurul Yakin NW Punikasih. Mereka berkontribusi pada diskursus yang lebih luas tentang bagaimana pendidikan literasi seharusnya dirancang dan dilaksanakan di madrasah ibtidaiyah di Indonesia, di mana masih terdapat kesenjangan yang signifikan antara kompetensi membaca literal dan inferensial siswa.

Pertama, temuan ini mengkonfirmasi bahwa kemampuan membaca inferensial bukanlah kapasitas yang “muncul sendiri” seiring kematangan kognitif, melainkan kemampuan yang harus secara eksplisit diajarkan melalui intervensi instruksional yang terencana. Pengajaran implisit yang berasumsi bahwa siswa akan “menangkap sendiri” cara membuat inferensi terbukti tidak memadai, khususnya bagi siswa yang datang dari latar belakang literasi yang kurang kaya (Duffy, 2009).

Kedua, temuan ini menegaskan bahwa scaffolding yang efektif tidak bersifat tunggal, melainkan multi-modal dan multi-level. Ia harus mencakup dimensi kognitif (bagaimana memproses teks), dimensi metakognitif (bagaimana memantau pemahaman), dan dimensi linguistik (bagaimana mengakses dan menggunakan kosakata yang diperlukan). Keberhasilan pendekatan di MI Nurul Yakin NW Punikasih adalah karena ketiga dimensi ini diintegrasikan secara koheren dalam satu kerangka instruksional yang terpadu.

Ketiga, temuan ini menyoroti pentingnya guru memiliki pemahaman mendalam tentang teori dan prinsip scaffolding agar dapat mengimplementasikannya secara responsif dan adaptif, bukan sekadar mekanis. Guru yang memahami mengapa setiap teknik scaffolding bekerja bukan sekadar bagaimana menggunakannya akan mampu memodifikasi dan mengadaptasi teknik tersebut ketika menghadapi tantangan yang tidak terduga di lapangan,

sebagaimana yang terbukti dari praktik guru di madrasah yang diteliti.

KESIMPULAN

Penelitian ini telah mengeksplorasi secara mendalam implementasi strategi scaffolding oleh guru di MI Nurul Yakin NW Punikasih dalam konteks mengatasi hambatan membaca inferensial siswa. Berdasarkan keseluruhan temuan dan analisis yang telah dipaparkan, dapat ditarik beberapa simpulan utama yang saling berkaitan. Pertama, hambatan membaca inferensial yang dihadapi siswa MI Nurul Yakin NW Punikasih bersifat multidimensional mencakup kelemahan dalam aktivasi skema, kesenjangan kosakata, dan ketiadaan model prosedural tentang bagaimana melakukan inferensi. Ketiga dimensi hambatan ini tidak dapat diatasi melalui satu intervensi tunggal, melainkan memerlukan kerangka scaffolding yang komprehensif dan terintegrasi. Kedua, guru di madrasah tersebut telah mengembangkan dan menerapkan kerangka scaffolding tiga fase yang terbukti efektif: aktivasi skema melalui visual scaffolding pada fase pra-membaca, pemodelan proses berpikir melalui think-alouds pada fase selama membaca, dan strukturisasi logika inferensi melalui graphic organizers pada fase pasca-membaca. Ketiga fase ini bekerja secara sinergis untuk membangun fondasi kognitif yang diperlukan bagi penalaran inferensial yang mandiri. Ketiga, integrasi scaffolding linguistik melalui word walls ke dalam ekosistem kelas terbukti menjadi komponen yang sangat penting dalam mendukung efektivitas scaffolding kognitif. Tanpa dukungan linguistik yang memadai, scaffolding kognitif seanggih apapun akan kehilangan pondasinya ketika siswa tersandung pada kata-kata yang tidak mereka pahami. Keempat, implementasi prinsip Gradual Release of Responsibility yang konsisten dan terencana memastikan bahwa scaffolding tidak menciptakan ketergantungan, melainkan mendorong perkembangan kemandirian kognitif siswa secara berkelanjutan. Guru yang mampu mengelola fading dengan baik mengurangi bantuan secara sistematis seiring meningkatnya kompetensi siswa adalah guru yang benar-benar memahami esensi scaffolding bukan sebagai tongkat bantu permanen, melainkan sebagai perancah sementara yang pada waktunya harus dilepas agar bangunan kemandirian belajar siswa dapat berdiri kokoh.

REFERENSI

- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. Dalam P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (hlm. 255–291). Longman.
- Arikunto, S. (2019). *Prosedur penelitian: Suatu pendekatan praktik* (Edisi Revisi). Rineka Cipta.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. Dalam A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language* (hlm. 241–256). Springer-Verlag.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining reading: A resource for explicit teaching of the common core standards* (2nd ed.). Guilford Press.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2nd ed.). Heinemann.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Routledge.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.
- 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* (Ed. Revisi). Remaja Rosdakarya.
- Moleong, L. J. (2017). *Metodologi penelitian kualitatif* (Edisi Revisi). Remaja Rosdakarya.
- Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. Holt, Rinehart and Winston.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Sugiyono. (2018). *Metode penelitian pendidikan: Pendekatan kuantitatif, kualitatif, dan R&D* (Edisi ke-27). Alfabeta.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>