

BAB II

KAJIAN TEORITIK

A. Deskripsi Konseptual

1. Membaca pemahaman

Membaca merupakan suatu proses yang dilakukan serta dipergunakan oleh pembaca untuk memperoleh pesan yang hendak disampaikan oleh penulis melalui media kata-kata/bahasa tulis.¹ Weaver dalam Jalongo menyatakan belajar membaca adalah sebuah proses membaca tulisan dalam rangka untuk mendapatkan makna dari tulisan tersebut.²

Rahim menyatakan membaca pada hakikatnya adalah suatu yang rumit yang melibatkan banyak hal, tidak hanya sekedar melafalkan tulisan, tetapi juga melibatkan aktivitas visual, berpikir, psikolinguistik, dan metakognisi.³

Klein dalam Sumadoyo menyatakan bahwa bahasa mencakup (1) membaca merupakan suatu proses, (2) membaca adalah strategis (3)

¹Henry Guntur Tarigan. *Membaca Sebagai Suatu Proses Keterampilan Berbahasa*. (Bandung: Angkasa:2008) h. 7

²Mary Renck Jalongo. 2007. *Early Childhood Language Arts. Fourth Edition*. (USA: Pearson Education, Inc.) h. 181

³Farida Rahim. *Pengajaran Membaca di Sekolah Dasar. Edisi Kedua*. (Jakarta: PT Bumi Aksara, 2009) h. 2

membaca merupakan interaktif.⁴ Gestwicki menambahkan sesuatu yang paling penting dalam program membaca anak SD kelas awal yaitu anak lebih terbuka, cinta baca, dan bertujuan. Tujuan dari pengajaran membaca yaitu untuk kegiatan menyenangkan anak dan strategi untuk membangun pemahaman makna dalam teks.⁵

Tarigan menyatakan membaca pemahaman adalah sejenis membaca yang bertujuan untuk memahami: 1) standar-standar atau norma-norma kesastraan, 2) resensi kritis, 3) drama tulis, 4) pola-pola fiksi.⁶ Lebih lanjut Jalongo menjelaskan tahapan pengetahuan anak dalam membaca kata yaitu: 1) tahap *logographic* (usia *playgroup*), anak membaca kata sebagai satu kesatuan yang utuh dan perhatian anak lebih pada gambar yang ada di lingkungan sekitar; 2) tahap *alfabetic* (usia TK), anak menggunakan huruf untuk mengidentifikasi kata-kata dan anak memfokuskan perhatiannya pada huruf; 3) tahap *orthographic* (usia SD), anak melihat pola dalam kata-kata.

Membaca pemahaman adalah suatu proses untuk mengenali atau mengidentifikasi teks, dan mengingat kembali isi teks. Lebih dari itu, membaca pemahaman merupakan suatu kegiatan membuat urutan

⁴ Samsu Somadoyo. *Strategi dan Teknik Pembelajaran Bahasa*. (Yogyakarta: Graha Ilmu, 2011), h. 7

⁵ Carol Gestwicki. *Developmentally Appropriate Practice. Third Edition*. USA: Thomson Delmar Learning) h. 376

⁶ Henry Guntur Tarigan. *op. cit.*, h. 58

tentang uraian/mengorganisasi isi teks mengevaluasi sekaligus bisa merespon hal yang tersurat atau tersirat di dalam teks.⁷

Logan, Logan, dan Paterson dalam Ridwan menyatakan bahwa pada hakikatnya kemampuan membaca pemahaman adalah kemampuan merekonstruksi makna tersurat dan tersirat dari sebuah teks. Membaca pemahaman terdiri dari empat tingkatan, yaitu 1) pemahaman literal, yaitu pemahaman isi bacaan sebagaimana yang tertulis melalui pemahaman arti, kata, kalimat, serta paragraf dalam bacaan, 2) pemahaman interpretatif, yaitu pemahaman isi bacaan yang tidak secara langsung dinyatakan dalam teks bacaan, 3) pemahaman kritis, yaitu pemahaman isi bacaan yang dilakukan pembaca dengan berpikir secara kritis terhadap isi bacaan, 4) pemahaman kreatif, yaitu pemahaman terhadap bacaan yang dilakukan dengan kegiatan membaca melalui berpikir secara kritis dan interpretatif untuk memperoleh pandangan dan gagasan baru, gagasan segar, dan pemikiran orisinal.⁸

Callaghan dan Madelaine mengutip *National Institute of Child Health and Human Development* menyatakan sebuah lingkungan bahasa yang kaya membantu anak-anak memperoleh kosakata di tahun-tahun prasekolah. Selama di sekolah, membaca teks menjadi

⁷ Haryadi. *Peningkatan Keterampilan Berbahasa Indonesia*. (Yogyakarta: BPFE, 2006). h. 62

⁸ Sakura Ridwan. *Metodologi Pemelajaran Bahasa. Aplikasi dalam Pengajaran Morfologi-Sintaksis*. (Yogyakarta: Kepel Press, 2011) hh. 70-71.

semakin lebih kompleks seperti siswa menemukan kata-kata yang lebih sulit. Sebuah kosakata lisan yang baik sangat diperlukan bagi siswa untuk membuat transisi untuk memahami kosakata tertulis⁹.

Callaghan dan Madelaine menambahkan jika siswa memiliki kosakata yang terbatas pada awal masuk sekolah tetapi mengembangkan keterampilan *decoding* yang baik, mereka mungkin dapat membaca teks lebih mudah atau teks kosakata dapat dikuasai di tahun-tahun awal tapi kosa kata yang terbatas akhirnya akan menghambat pembacaan pemahaman sebagai teks yang kompleks. Lebih dari itu, Callaghan dan Madelaine mengutip hasil riset Walker et al., Mereka menemukan anak dengan bahasa yang buruk dan keterampilan kosakata selama tahun-tahun awal menjadikan anak berprestasi rendah terkait keterampilan membaca dan literasi, dan dalam keterampilan kosakata tujuh tahun kemudian.

Prinsip yang membangun untuk mengetahui kemunculan pemahaman anak yaitu:¹⁰

1. Anak usia dini berinteraksi dengan teks pada cara yang berbeda dari orang yang lebih dewasa.

⁹Georgia Callaghan and Alison Madelaine. "Levelling the Playing Field for Kindergarten Entry: Research Implications for Preschool Early Literacy." *Australasian Journal of Early Childhood*. Volume 37 Number 2012.

¹⁰McMunn Doley. "Young Children's Approaches to Books: The Emergence of Comprehension." *The Reading Teacher*. 64(2), (International Reading Association, 2010) hh. 120–130.

2. Pemahaman simbolik anak usia dini dikembangkan lintas waktu melalui interaksi dengan yang lain secara signifikan.
3. Anak usia dini membangun makna ketika lahir melalui pengalaman dengan pengasuh utama dan orang dewasa lain yang penting dalam kehidupannya.

Pendapat lain tentang prinsip membaca pemahaman diungkapkan oleh McLaughlin dan Allen yang dikutip Rahim yaitu:¹¹

1. Pemahaman merupakan proses konstruktivis sosial.
2. Keseimbangan kemahiraksaraan adalah kerangka kerja kurikulum yang membantu perkembangan pemahaman.
3. Guru membaca yang profesional (unggul) memengaruhi belajar siswa.
4. Pembaca yang baik memegang peranan yang strategis dan berperan aktif aktif dalam proses membaca.
5. Membaca hendaknya terjadi dalam konteks yang bermakna.
6. Siswa menemukan manfaat membaca yang berasal dari berbagai teks pada berbagai tingkat kelas.
7. Perkembangan kosakata dan pembelajaran memengaruhi pemahaman bacaan.
8. Pengikutsertaan adalah suatu faktor kunci pada proses pemahaman.

¹¹ Farida Rahim. *op. cit.*, hh. 3-4

9. Strategi dan keterampilan membaca bisa diajarkan.
10. Asesmen yang dinamis menginformasikan pembelajaran membaca pemahaman.

Gregory dan Cahill mengungkap ada beberapa strategi guru dalam mengajarkan pemahaman pada anak usia dini, yaitu:¹² 1) *Schema*, skema menjadi dasar interaksi dengan teks, untuk mengenalkan konsep kepada anak, mengaktifasi ide anak, dan menjadi kontrol kemudi diskusi siswa; 2) *Making connections and velcro theory*, anak diajak untuk mengkategorisasi cara mereka menghubungkan untuk mendapat pemahaman yang lebih baik. 3) *Visualization and mind movies*, menyediakan kesempatan anak untuk berdiskusi, bercurah pendapat (*brainstorming*), 4) *Questioning and "I wonders"*, strategi menanya, anak harus terlibat dalam menciptakan dan merevisi makna berdasarkan informasi yang tersedia dalam teks, 5) *Inferring and using our brains*, menampilkan inferensi, menciptakan interseksi skema, kata-kata penulis, dan kemampuan pikiran untuk menggabungkan informasi menjadi kombinasi yang unik.

Indikator Membaca pemahaman

Clay dalam Jalongo menyatakan membaca didefinisikan sebagai proses pemerolehan pesan, aktivitas *problem solving* yang mana

¹² Anne E. Gregory, Mary Ann Cahill. "Kindergartners Can Do It, Too! Comprehension Strategies for Early Readers." *The Reading Teacher*, 63(6), (International Reading Association, 2010) hh. 515–520

meningkatkan kekuatan dan fleksibilitas yang lebih.¹³ Tindakan membaca bersumber dari kognitif. Dimensi hirarkis dari kognisi yaitu pemahaman, interpretasi, dan asimilasi. Namun, semua aspek kognisi tersebut bersumber dari aspek afektif seperti minat, rasa percaya diri, pengontrolan perasaan negatif, serta penundaan untuk mengambil resiko.¹⁴

Oktifrianty (2013) menyatakan indikator penilaian kemampuan membaca pemahaman untuk tingkat dasar dan menengah terdiri dari: 1) memahami arti kata-kata sesuai penggunaan dalam wacana, 2) mengenali susunan organisasi wacana dan antar hubungan bagian-bagiannya, 3) mengenali pokok-pokok pikiran yang terungkap dalam wacana, 4) mampu menjawab pertanyaan-pertanyaan yang jawabannya secara eksplisit terdapat dalam bacaan, 5) mampu menjawab pertanyaan-pertanyaan yang jawabannya terdapat dalam wacana meskipun diungkapkan dengan kata-kata yang berbeda, 6) mampu menarik inferensi tentang isi wacana.¹⁵

Syafi'e dalam Atikah berpendapat lain tentang indikator dalam membaca pemahaman, yakni: 1) menemukan kalimat utama pada tiap paragraf melalui membaca intensif, 2) membaca teks terdiri dari

¹³ Mary Renck Jalongo. *op cit.*, h. 181

¹⁴ Farida Rahim. *op cit.*, h. 20.

¹⁵ Erdhita Oktifrianty. *Hubungan Kemampuan Membaca Pemahaman dan Motivasi Berprestasi dengan Kemampuan Menulis Petunjuk*. (Tesis Program Pascasarjana Universitas Negeri Jakarta. 2013) hh. 36-37

beberapa paragraf, 3) menjawab pertanyaan yang berhubungan dengan teks, 4) menuliskan kalimat utama tiap paragraf, 5) meringkas dengan kalimat runtut, 6) mengidentifikasi kata-kata sukar, 6) menggunakan kata sukar dalam kalimat, 7) menggunakan kata depan di, ke, dan dari dalam kalimat.¹⁶

Harvey dan Goudvis menambahkan praktik pengajaran bahasa dan pemahaman terdiri dari:¹⁷

1. Menjawab pertanyaan teks.

Menjawab pertanyaan teks menunjukkan bahwa anak dapat membaca dengan cepat dan sekilas untuk mencari jawaban, mengambil pertanyaan yang sesuai pada teks, dan mempunyai daya ingat yang baru saja anak baca, walaupun tidak menunjukkan pemahaman.

2. *Retelling* (menceritakan kembali)

Menceritakan kembali menunjukkan bahwa anak dapat mengorganisasikan pemikiran dan mengungkapkannya dalam kata-kata sendiri. Menunjukkan daya ingat pada narasi dan informasi nonfiksi yang baru saja anak baca, walaupun tidak menunjukkan pemahaman.

¹⁶ Aluh Atikah. *Peningkatan Kemampuan Membaca Pemahaman Berbahasa Indonesia melalui Teknik Make a Match pada Siswa Kelas IV SDN Polisi 4 Bogor*. Tesis Pascasarjana Universitas Negeri Jakarta. 2013. h. 27

¹⁷ Stephanie Harvey dan Anne Goudvis. *Comprehension at the Core*. The Reading Teacher Vol. 66 Issue 6 hh. 432–439

3. Penggabungan pikiran dengan isi teks

Pemahaman yang nyata ketika anak menggabungkan pikiran dengan isi bacaan melalui menghubungkan, menginferensiasi, menanya, memilah informasi, mensintesis, dan mengaktifkan kembali informasi. Pemahaman dimulai pada tahap ini.

4. Pemerolehan Pengetahuan.

Sekali anak dapat menggabungkan pikirannya dengan isi, mereka akan memulai untuk memperoleh pengetahuan dan wawasan. Mereka dapat belajar, paham, dan mengingat. Tahap ini menunjukkan pemahaman yang dalam.

5. Menggunakan pengetahuan dengan aktif.

Wawasan baru dan pemahaman, anak dapat menggunakan pengetahuannya dengan aktif dan menerapkan apa yang telah mereka pelajari kedalam pengalamannya, situasi-situasi, dan keadaan kesehariannya untuk memperluas pemahaman dan bahkan untuk beraksi.

Berdasarkan pendapat para ahli diatas penulis mensintesis bahwa membaca pemahaman terdiri dari indikator: 1) menjawab pertanyaan yang berhubungan dengan teks, 2) mengidentifikasi kata-kata sukar, 3) menggunakan kata sukar dalam kalimat, 4) mengenali susunan organisasi wacana dan antar hubungan bagian-bagiannya, 5) mengenali pokok-pokok pikiran yang terungkap dalam wacana, 6)

mampu menjawab pertanyaan-pertanyaan yang jawabannya terdapat dalam wacana meskipun diungkapkan dengan kata-kata yang berbeda.

2. Metakognisi

Metakognisi adalah suatu kesadaran tentang kognisi anak itu sendiri, bagaimana kognisi anak bekerja serta bagaimana mengaturnya. Kemampuan ini sangat penting terutama untuk keperluan efisiensi penggunaan kognisi anak dalam menyelesaikan masalah.¹⁸

Metakognisi merupakan kesadaran berpikir tentang berpikir, kesadaran mengamati dan mengontrol pikiran. Hal tersebut terjadi ketika keterampilan kognisi dipraktekkan lebih dan diberbagai situasi yang berbeda, aspek metakognisi akan menjadi terotomatisasi, tapi dalam bekerja dengan anak proses metakognisi akan sedikit atau tidak kelihatan kasat mata, hal itu akan butuh menjadi eksplisit dan butuh model kesadaran kebiasaan metakognisi.¹⁹

Metakognisi merupakan pengetahuan dan kepercayaan tentang kemampuan kognisi yang dimiliki diri seseorang yang bersangkutan dan hasil dari usaha untuk merencanakan, mengatur, dan

¹⁸ Dindin Abdul Muiz Lidnillah. "Perkembangan Metakognisi dan Pengaruhnya pada Kemampuan Belajar Anak." h. 3 <http://file.upi.edu> (diakses tanggal 25 September 2014).

¹⁹ Shirley Larkin. *Metacognition in Young Children*. (London and New York: Routledge, 2010), h. 7

mengevaluasi pembelajaran. Guru dapat mendorong pembelajaran melalui menjadikan siswa menggunakan strategi metakognisi seperti menyelesaikan penilaian diri atau penggunaan jurnal.²⁰

Flavel dan McCormick dalam Slavin menyatakan bahwa metakognisi berarti pengetahuan tentang satu dari pembelajaran dirinya atau tentang bagaimana untuk belajar. Contoh dari keterampilan metakognisi adalah keterampilan berpikir dan keterampilan belajar. Siswa dapat mengetahui strategi untuk menilai pemahaman dirinya, berpikir tentang berapa lama waktu yang dibutuhkan untuk belajar sesuatu dan memilih rencana serangan yang efektif untuk belajar atau memecahkan masalah.²¹

Metakognisi terdapat dua komponen yaitu pengetahuan tentang kognisi dan kontrol kognisi. Pengetahuan metakognisi tersimpan dalam memori jangka panjang. Secara spesifik metakognisi melibatkan tiga tipe pengetahuan di dalam memori, yaitu deklaratif, prosedural, dan pengetahuan kondisi. Keterampilan penting yang melibatkan metakognisi yaitu perencanaan, regulasi, dan evaluasi.²²

Woolfolk menambahkan metakognisi melibatkan tiga macam pengetahuan, yaitu: 1) pengetahuan deklaratif tentang diri anak

²⁰ Roxana Moreno. *Educational Psychology*. (USA: Jihn Wiley & Sons, Inc.) h. 229

²¹ Robert E. Slavin. *Educational Psychology. Theory and Practice. Eight Edition*. (USA: Pearson, 2006) hh. 193-194

²² Roxana Moreno. *op. cit.*, h. 214

sebagai pembelajaran, faktor-faktor yang mempengaruhi belajar dan ingatan anak, serta keterampilan, strategi, dan sumber daya yang dibutuhkan untuk pengerjaan sebuah tugas (tahu apa yang akan dilakukan), 2) pengetahuan prosedural atau tahu bagaimana menggunakan strategi, dan 3) pengetahuan kondisional untuk memastikan penyelesaian tugas (tahu kapan dan mengapa menerapkan prosedur dan strategi tertentu).²³ Disisi lain Siegler dan Alibali menyatakan metakognisi dibagi menjadi dua tipe pengetahuan, yakni: 1) eksplisit, kesadaran, pengetahuan faktual, dan 2) implisit, ketidaksadaran, pengetahuan prosedural.²⁴

Ramli menyatakan metakognisi merupakan suatu kemampuan siswa dalam mengatur diri, seperti komitmen dan sikap positif dengan menggunakan berbagai bentuk pengalaman, seperti pengetahuan deklarasi, prosedural, dan kondisional. Keterampilan dalam mengontrol diri, seperti perencanaan, pengaturan proses kegiatan, dan kemampuan evaluatif.²⁵ Pada dasarnya, setiap siswa mempunyai perbedaan kemampuan metakognisinya, yang mana bagaimana mereka memiliki kemampuan untuk memonitor kemampuan kerja

²³ Anita Woolfolk. *Educational Psychology*. Bagian Kedua. Edisi Kesepuluh. (Boston: Allyn & Bacon) hh. 35-36

²⁴ Robert S. Siegler, Marta Wagner Alibali. *Children's Thinking. Fourth Edition*. (USA: Pearson Educational International, 2005) h. 253

²⁵ Ramli. *Hubungan antara Penilaian Siswa terhadap Kemampuan Guru dalam Pembelajaran, Metakognisi, dan Minat Belajar dengan Hasil Belajar Bahasa Inggris*. (Disertasi Pascasarjana Universitas Negeri Jakarta. 2011) h.48

mereka dan untuk menerapkan teknik yang mereka miliki untuk memecahkan sebuah permasalahan.²⁶

Metakognisi pada Anak Usia Dini

Kemampuan metakognisi telah berkembang sejak masa anak-anak awal dan terus berlanjut sampai usia sekolah dasar dan seterusnya mencapai bentuknya yang lebih mapan. Pada usia sekolah dasar seiring dengan tuntutan kemampuan kognisi yang harus dikuasai oleh anak/siswa, mereka dituntut pula untuk dapat menggunakan dan mengatur kognisi mereka. Metakognisi banyak digunakan dalam situasi pembelajaran, seperti dalam menyelesaikan soal pemecahan masalah matematika, membaca buku, serta dalam melakukan kegiatan drama atau bermain peran.²⁷

Anak tampak untuk mengembangkan dan menggunakan keterampilan peningkatan metamemori dan berbagai jenis lain dari keterampilan metakognisi. Keterampilan tersebut melibatkan pemahaman dan kontrol dari proses kognisi. Pengembangan metakognisi yang penting yaitu pemerolehan teori berpikir yang merupakan pemahaman bagaimana pikiran dioperasikan. Ketika anak

²⁶ David F. Bjorklund. *Children's Thinking. Cognitive Development and Individual Differences*. USA: Wadsworth Cengage Learning, 2012. h.513

²⁷ Dindin Abdul Muiz Lidnillah. "*Perkembangan Metakognisi dan Pengaruhnya pada Kemampuan Belajar Anak*". h. 4 <http://file.upi.edu> (diakses tanggal 25 September 2014).

tumbuh dan berkembang, teori pemikiran mereka menjadi lebih canggih.²⁸

Metakognisi merupakan proses kognisi yang kompleks karena metakognisi butuh kesadaran tentang apa yang kita tahu dan tahu kapan dan mengapa untuk menerapkan strategi yang berbeda untuk meraih tujuan pembelajaran.²⁹ Woolfolk menambahkan pengetahuan metakognisi adalah kognisi tingkat tinggi yang digunakan untuk memonitor dan meregulasi proses-proses kognisi seperti penalaran, komprehensi (pemahaman) mengatasi masalah, belajar, dan sebagainya.³⁰

Mengukur Metakognisi Anak Usia Dini

Metakognisi memiliki bermacam-macam bentuk. Metakognisi mencakup pengetahuan tentang kapan dan di mana strategi-strategi khusus dimanfaatkan untuk pembelajaran atau menyelesaikan persoalan.³¹

Anak TK sampai kelas 3 sudah mengetahui bahwa mereka akan lebih mudah mengingat bila mereka belajar lebih lama, mereka akan melupakan sesuatu seiring dengan berjalannya waktu dan

²⁸ Robert J. Sternberg. *Cognitive Psychology. International Student Edition. Fifth Edition.* (USA: Cengage Learning, 2009) h. 148-150.

²⁹ Roxana Moreno. op. cit., h. 256

³⁰ Anita Woolfolk op. cit., Bagian Kedua. Edisi Kesepuluh. (Boston: Allyn & Bacon) h. 35.

³¹ John W. Santrock. *Perkembangan Anak. Edisi Kesebeas Jilid 1 Terjemahan Mila Rachmawati dan Anna Kuswanti.* (Jakarta: Erlangga, 2007) h. 304

mengulang pelajaran lebih mudah dari pada saat pertama kali mempelajarinya. Anak-anak juga mengetahui bahwa beberapa orang mampu mengingat lebih baik dari pada orang lain dan beberapa hal lebih mudah diingat dari pada hal lain.

Janowsky dan Carper mengatakan lobus frontalis otak anak usia 5 dan 7 tahun mengalami perubahan yang signifikan dan melakukan reorganisasi. Perubahan ini mampu meningkatkan metamemori.³²

Metakognisi dibagi menjadi tiga domain, yaitu pengetahuan metakognisi yang terdiri dari yaitu pengetahuan metakognisi, regulasi metakognisi, dan regulasi motivasi dan emosi. Pengetahuan metakognisi meliputi komponen tentang pengetahuan, kesadaran, berpikir mandiri, pengetahuan tentang kapan dan dimana untuk menggunakan strategi penggunaan dan pengetahuan tentang rencana dan tujuan. Regulasi metakognisi meliputi komponen perencanaan, evaluasi, dan monitoring. Regulasi motivasi dan emosi meliputi monitoring perjalanan anak dan kontrol emosi selama tugas

³² Diane E. Papalia dan Ruth Duskin Feldman. *Menyelami Perkembangan Manusia. Edisi 12 Buku 1. Penerjemah Fitriana Wuri Herarti.* (Jakarta: Penerbit Salemba Humanika, 2014) h. 324

pembelajaran dan alasan-alasan kesuksesan serta kegagalan mereka.³³

Pendapat senada dikemukakan oleh Kadir, metakognisi terhadap tugas adalah kesadaran akan kemampuan siswa tentang proses berpikir dirinya sendiri dan mekanisme monitoring kognisi selama menyelesaikan tugas dengan dimensi:³⁴ 1) keterampilan mengatur diri sendiri, yang terdiri dari komitmen terhadap tugas, sikap positif terhadap tugas, dan mengontrol perhatian terhadap tuntutan tugas; 2) penggunaan jenis-jenis pengetahuan, yang terdiri dari pengetahuan deklaratif, pengetahuan prosedural, dan pengetahuan kondisional; 3) keterampilan mengontrol pelaksanaan, yang terdiri dari keterampilan mengevaluasi, keterampilan merencanakan, dan keterampilan proses regulasi.

Brown, dkk dalam Hacker, Dunlosky dan Graesser melihat bahwa konsep metakognisi mempunyai empat akar sejarah, yang mana menyediakan dasar untuk pendekatan untuk pengajaran. Pertama, persoalan laporan verbal sebagai data (bagaimana keterpercayaan laporan seseorang dalam proses berpikir mereka).

Kedua, dugaan kontrol eksekutif, yang berasal dari model pemrosesan

³³ Vicky Wong Wing Kei. "Metacognition in 3-6 Years Old: Evidence from a Kindergarten in Hong Kong." Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education Vol 7, No. 1 January 2013. h. 4

³⁴ Kadir. *Pengaruh Asesmen Kinerja Berbasis Masalah dan Model Pembelajaran terhadap Metakognisi dan Hasil Belajar Matematika Siswa Smu. Studi Eksperimen pada SMU 99 dan SMU 103 Jakarta*. Disertasi Pascasarjana Universitas Negeri Jakarta.

informasi. Ketiga, regulasi diri, proses yang mana pembelajar aktif mengendalikan diri dengan berkesinambungan menjaga aksinya. Keempat, metakognisi adalah apa yang mereka ingat dari sisi lain regulasi, atau transfer kontrol dari orang lain ke dirinya.³⁵ Ketika menguji siswa berkaitan tentang strategi metakognisi dalam membaca pemahaman, peneliti dapat melihat seperti: mengklasifikasikan strategi metakognisi siswa, mengklasifikasikan hubungan strategi dengan berbagai variabel, menggunakan strategi kognisi dalam proses pemecahan masalah, membaca dan membaca pemahaman.³⁶

Berdasarkan beberapa konsep dan teori di atas, yang dimaksud metakognisi adalah kemampuan siswa bagaimana dia berpikir untuk mengatur dirinya, seperti komitmen dan sikap positif dalam pembelajaran; penggunaan jenis-jenis pengetahuan, yang terdiri dari pengetahuan deklaratif, pengetahuan prosedural, dan pengetahuan kondisional; dan strategi dalam regulasi metakognisi, seperti keterampilan merencanakan, mengatur proses kegiatan, kemampuan memonitoring, dan mengevaluasi; serta regulasi motivasi dan emosi meliputi monitoring perjalanan anak dan kontrol emosi selama tugas pembelajaran dan alasan-alasan kesuksesan dan kegagalan mereka.

³⁵ Douglas J. Hacker, John Dunlosky, Arthur C. Graesser. *Handbook of Metacognition in Education*. (New York: Routledge, 2009) h. 7

³⁶ Cevat Eker. *The Effect of Teaching Practice Conducted by Using Metacognition Strategies on Students' Reading Comprehension Skills* h. 271. International Online Journal of Science Education <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ec209494-21ab-4016-8c70-7da7cd093162%40sessionmgr114&vid=1&hid=122>

3. Berpikir Kritis

Berpikir diartikan sebagai pemrosesan informasi secara mental. Berpikir merupakan penyusunan ulang atau manipulasi kognisi baik informasi dari lingkungan maupun simbol-simbol yang disimpan dalam *long term* beberapa peristiwa. Berpikir mengacu pada proses kognitif seseorang yang memungkinkan untuk mendapatkan pengetahuan asimilatif dan diskriminatif tentang lingkungannya. Pengetahuan membantu seseorang dalam menempatkan berbagai objek pada kategori-kategori tertentu sehingga mempengaruhi rentang stimulinnya.³⁷

Berpikir kritis merupakan istilah umum yang mendalam tentang keterampilan kognitif dan disposisi intelektual yang dibutuhkan untuk mengidentifikasi dengan efektif, menganalisis, dan mengevaluasi argumen dan mengklaim kebenaran, untuk menemukan dan mengatasi prakonsepsi personal dan bias, untuk merumuskan dan menampilkan alasan yang terpercaya pada dukungan simpulan, dan untuk membuat beralasan, keputusan yang cerdas tentang apa yang dipercayai dan apa yang dilakukan.³⁸

³⁷ R. C. Mishra. *Indigenous and Cultural Psychology. Memahami Orang dalam Konteksnya*. Editor: Uichol Kim, Kuo-Shu Yang, dan Kwang-Kuo Hwang. Terjemahan Helly Prajitno Soetjipto dan Sri Mulyantini Soetjipto. (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2010) h. 445

³⁸ Gregory Bassham, William Irwin, Henry Nardone, James M. Wallace. *Critical Thinking. A Student's Introduction*. (New York: McGraw-Hill. 2011) h. 1

Moreno menyatakan berpikir kritis dapat didefinisikan sebagai proses sistematis memeriksa informasi yang tersedia dan memberikan simpulan yang didasarkan pada bukti-bukti³⁹. Berpikir mengacu pada proses kognitif seseorang yang memungkinkan untuk mendapatkan pengetahuan asimilatif dan diskriminatif tentang lingkungannya. Pengetahuan membantu seseorang dalam menempatkan berbagai objek pada kategori-kategori tertentu sehingga mempengaruhi rentang stimulinya.⁴⁰ Berpikir kritis adalah interpretasi dan evaluasi yang terampil dan aktif terhadap observasi dan komunikasi, informasi dan argumentasi.⁴¹

Mariyana menyatakan berpikir kritis adalah proses disiplin intelektual yang aktif dan terampil dalam mengkonseptualisasi, melaksanakan, menganalisis, mensintesis, dan/atau mengevaluasi informasi yang terkumpul, atau proses mengambil kesimpulan, mengobservasi, pengalaman, merefleksi, mengambil alasan, atau proses berkomunikasi, sebagai panduan untuk diyakini dan diperbuat.⁴² Woolfolk menyatakan berpikir kritis merupakan cara anak untuk mengevaluasi kesimpulan dengan menelaah permasalahannya,

³⁹ Roxana Moreno. *op cit.* h. 258

⁴⁰ R. C. Mishra. *op. cit.*, h. 445

⁴¹ Alec Fisher. *Berpikir Kritis. Sebuah Pengantar.* (Jakarta: Erlangga. 2009) h. 10

⁴² Rita Mariyana,dkk. *Efektivitas Penggunaan Active Learning dalam Mengembangkan Critical Thinking Pada Anak Usia Dini.* Laporan Penelitian Program Pendidikan Guru Taman Kanak-Kanak Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Pendidikan Indonesia. h. 5

bukti-buktinya, dan solusinya secara logis dan sistematis.⁴³ Sedangkan Judge, Jones dan McCreery menyatakan berpikir kritis pada dasarnya adalah sebuah pertanyaan, pendekatan pengetahuan dan kebijaksanaan yang dirasakan menantang. Ini melibatkan ide-ide dan informasi dari posisi obyektif dan kemudian mempertanyakan informasi ini dalam pandangan nilai-nilai seseorang tersebut, sikap dan filosofi pribadi.⁴⁴

Sekaringtyas menyatakan berpikir kritis adalah kesan atau pandangan proses terorganisasi yang memungkinkan siswa mengevaluasi bukti, asumsi, logika, dan bahasa yang mendasari pernyataan orang lain dengan tujuan mencapai pemahaman yang mendalam.⁴⁵ Berpikir dengan kritis berarti bahwa sesuatu yang ada ada dalam suatu ide seseorang untuk diketahui jika seseorang tersebut benar-benar merasakan⁴⁶

Haribowo menyatakan berpikir kritis merupakan aktivitas terampil yang bisa dilakukan dengan lebih baik atau sebaliknya yang terdiri dari beberapa kemampuan yaitu analisis kemampuan untuk

⁴³ Anita Woolfolk. *op. cit.*, h. 168

⁴⁴ Brenda Judge, Patrick Jones and Elaine McCreery. *Critical Thinking Skills for Education Students*. (UK: Learning Matters Ltd, 2009) hh. 1-2.

⁴⁵ Tunjungsari Sekaringtyas. *Pengaruh Motivasi Berprestasi dan Kemampuan Berpikir Kritis terhadap Hasil Belajar Ilmu Pengetahuan Alam Siswa di Sekolah Dasar Negeri Sukatani II*. Tesis Program Pascasarjana Universitas Negeri Jakarta. 2013. hh. 102-103

⁴⁶ Brooke Noel Moore, Richard Parker. *Critical Thinking. 8th Edition*. (New York: McGraw Hill. 2007) h. 2.

melihat apa yang terjadi disekitarnya serta kemampuan mengevaluasi berdasarkan bukti yang valid.⁴⁷

Kowiyah menyatakan berpikir kritis merupakan suatu kegiatan atau proses kognisi, tindakan mental untuk memperoleh pengetahuan, pemahaman dan keterampilan agar mampu menemukan jalan keluar dan keputusan secara deduktif, induktif dan evaluatif sesuai dengan tahapannya.⁴⁸

Hartono menyatakan berpikir kritis adalah kemampuan internal yang berkaitan dengan aktivitas diri sendiri (mental) yang dimiliki siswa berkenaan dengan berpikir secara logis, reflektif, terfokus meliputi: kemampuan pemahaman, analitis, sintetis, dan evaluatif terhadap isi wacana pendek yang telah dibaca.⁴⁹ Lebih dari itu, Leicester dan Taylor berpendapat berpikir kritis dapat dianggap sebagai toolbox keterampilan yang memungkinkan anak-anak untuk berpikir lebih dalam dan jelas tentang apa yang mereka percaya (dan apa yang mereka baca atau diberitahu di media, dan lain-lain), dan tentang apa

⁴⁷ Yudha Ranto Haribowo. *Peningkatan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa pada Pembelajaran IPA melalui Metode Pembelajaran Pemecahan Masalah (Problem Solving) di Sekolah Dasar Negeri Klender 13 Pagi Jakarta Timur*. Tesis Program Pascasarjana Universitas Negeri Jakarta. 2012.

⁴⁸ Kowiyah. *Peningkatan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa dalam Pemecahan Masalah Matematika Nonrutin melalui Pendekatan Open Ended. (Penelitian Tindakan Kelas pada Siswa Kelas IV SD Islam Terpadu Al-Khairaat Jakarta Timur)*. Tesis Program Pascasarjana Universitas Negeri Jakarta. 2012 h. 37

⁴⁹ Hartono. *Pengaruh Pola Asuh Orang Tua dan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa terhadap Kemampuan Memahami Bacaan Wacana Pendek. (Penelitian Expost Facto pada Siswa SDN Kelas V Se-Kecamatan Siompu Barat Kabupaten Buton Propinsi Sulawesi Tenggara)*. Tesis Program Pascasarjana Universitas Negeri Jakarta. 2013.

yang harus mereka lakukan. Pemikiran seperti ini akan membantu mereka untuk memperoleh informasi yang lebih baik dan kurang terbuka untuk persuasi bias, prasangka dan perilaku irasional atau keyakinan.

Mengukur Kemampuan Berpikir Kritis Anak Usia Dini

Woolfolk menjelaskan ada beberapa contoh keterampilan berpikir kritis, yaitu:⁵⁰

1. Mendefinisikan dan mengklarifikasikan masalahnya. Terdiri dari: a) mengidentifikasi isu-isu atau masalah-masalah sentral; b) membandingkan persamaan dan perbedaan; c) menentukan informasi yang relevan; d) memformulasikan pertanyaan yang tepat.
2. Menilai informasi yang terkait dengan masalah. Terdiri dari: a) membedakan antara fakta dan opini, dan penilaian yang dinalar; b) memeriksa konsistensi; c) mengidentifikasi asumsi-asumsi yang tidak dinyatakan; d) mengenali *stereotype* dan *klise*; e) mengenali bias, faktor-faktor emosional, propaganda, dan *semantic slanting*; f) mengenali berbagai sistem nilai dan ideologi yang berbeda.
3. Mengatasi masalah/menarik simpulan. Terdiri dari: a) mengenali keadekuatan data; b) memprediksi kemungkinan konsekuensi.

⁵⁰ Anita Woolfolk. *op. cit.*, h. 170

Keterampilan penting dalam berpikir kritis menurut Edward Glaser dalam Fisher.⁵¹

1) mengenal masalah, 2) menemukan cara-cara yang dapat dipakai untuk menangani masalah-masalah itu, 3) mengumpulkan dan menyusun informasi yang diperlukan, 4) mengenal asumsi-asumsi dan nilai-nilai yang tidak dinyatakan, 5) memahami dan menggunakan bahasa yang tepat, jelas, dan khas, 6) menganalisis data, 7) menilai fakta dan mengevaluasi pernyataan masalah, 8) menarik simpulan-simpulan dan kesamaan-kesamaan yang diperlukan, 9) menguji kesamaan-kesamaan dan simpulan-simpulan yang seseorang ambil, 10) menyusun kembali pola-pola keyakinan seseorang berdasarkan pengalaman yang lebih luas, 11) membuat penilaian yang tepat tentang hal-hal dan kualitas-kualitas tertentu dalam kehidupan sehari-hari.

Sedangkan Bassham, Irwin, Nardone, Wallace menyatakan standar dalam berpikir kritis meliputi kejelasan, ketelitian, ketepatan, relevansi, keajegan, kebenaran yang logis, kelengkapan, dan kejujuran.⁵² Di sisi lain Fisher menyatakan keterampilan berpikir kritis meliputi.⁵³

⁵¹ Alec Fisher *op. cit.*, h. 7

⁵² Gregory Bassham, William Irwin, Henry Nardone, James M. Wallace. *op. cit.*, hh. 2-7

⁵³ Alec Fisher *op. cit.*, h.8

1) mengidentifikasi elemen-elemen dalam kasus yang dipikirkan, khususnya alasan-alasan dan simpulan-simpulan, 2) mengidentifikasi dan mengevaluasi asumsi-asumsi, 3) mengklarifikasi dan mengevaluasi asumsi-asumsi, 4) mengklarifikasi dan menginterpretasi pernyataan-pernyataan dan gagasan-gagasan, 5) menilai akseptabilitas, khususnya kredibilitas dan klaim-klaim, 6) mengevaluasi argumen-argumen yang beragam jenisnya, 7) menganalisis, mengevaluasi, dan menghasilkan penjelasan-penjelasan, 8) menganalisis, mengevaluasi, dan membuat keputusan-keputusan, 9) menarik inferensi-inferensi, 10) menghasilkan argumen-argumen.

Sekaringtyas menyatakan indikator dari berpikir kritis adalah:

1) mampu menganalisis, 2) memiliki kemampuan untuk membandingkan, 3) berkemampuan mengevaluasi, 4) dapat mengambil keputusan yang logis, 5) mampu membuat simpulan.⁵⁴ Pendapat lain dari Mason menyatakan berpikir kritis memiliki lima komponen yaitu: keterampilan penalaran kritis; sikap kritis; orientasi moral; pengetahuan tentang konsep-konsep pemikiran kritis; dan pengetahuan tentang disiplin tertentu.⁵⁵

Haribowo menyatakan indikator berpikir kritis terdiri dari kemampuan merumuskan masalah, memberikan dan menganalisis

⁵⁴Tunjungsari Sekaringtyas. *op. cit.* h. 103

⁵⁵ Mark Mason. *Critical thinking and learning. Edited by Mark Mason.* (UK: Blackwell Publishing, 2008) h. 6

argumen, melakukan deduksi, melakukan induksi, mengevaluasi, mengambil keputusan, serta melaksanakan tindakan. Ennis dalam Mason menambahkan berpikir kritis didasarkan pada keterampilan tertentu, seperti mengamati, menyimpulkan, generalisasi, penalaran, mengevaluasi penalaran, dan sejenisnya.⁵⁶ Lebih lanjut, Moreno menyatakan bahwa berpikir kritis terdiri dari empat elemen: motivasi, pengetahuan tentang masalah yang sedang dipertimbangkan, metakognisi, dan satu set komponen keterampilan.⁵⁷

Kowiyah mengungkap beberapa indikator berpikir kritis yaitu: 1) menginterpretasikan yang terdiri dari mengkategorikan dan mengklasifikasi, 2) menganalisis yang terdiri dari menguji dan mengidentifikasi, 3) mengevaluasi yang terdiri dari mempertimbangkan dan menyimpulkan, 4) menarik simpulan yang terdiri dari menyaksikan data dan menjelaskan simpulan, 5) berargumen yang terdiri dari menuliskan hasil dan memberikan penjelasan, 6) Kemandirian yang terdiri dari melakukan koreksi dan melakukan pengujian.⁵⁸

Berdasarkan beberapa konsep dan teori dapat disimpulkan berpikir kritis merupakan kemampuan mental siswa untuk memproses informasi yang meliputi indikator: 1) mampu memberikan dan menganalisis argumen, 2) berargumen, 3) melakukan deduksi, 4)

⁵⁶ Mark Mason. *op. cit.* h., 2

⁵⁷ Roxana Moreno. *op. cit.*, h. 259

⁵⁸ Kowiyah. *Op. cit.*, h. 37

melakukan induksi, 5) menginterpretasikan, 6) memiliki kemampuan untuk membandingkan, 7) mampu membuat simpulan, 8) dapat mengambil keputusan yang logis, 9) berkemampuan mengevaluasi.

4. Penguasaan Kosakata

Pengetahuan kosakata yaitu mengetahui makna kata-kata yang penting bagi keberhasilan anak di sekolah karena sangat memprediksikan kemampuan membaca pemahaman di fase berikutnya (Biemiller Hart & Risley dalam Christ dan Wang)⁵⁹.

Rahmat dan Heryani menyatakan kosakata memegang peranan penting dalam kehidupan sehari-hari anak. Seseorang dapat mengungkapkan ide dan pikirannya dengan menggunakan kalimat yang baik dan pengaturan kosakata yang bermakna. Tingkatan kosakata merupakan indeks dari kemampuan inteligensi. Kualitas dan kuantitas kosakata seseorang menentukan kualitas dan bobot kemampuan inteligensi. Kosakata yang baik mencerminkan alam pikiran yang baik dan sebaliknya, karena penguasaan kosakata yang memadai menentukan keberhasilan anak dalam kehidupan.⁶⁰

⁵⁹ Tanya Christ and X. Christine Wang. "Closing the Vocabulary Gap?: A Review of Research on Early Childhood Vocabulary Practices." *Reading Psychology*, 2011, hh. 32:426–458.

⁶⁰ Pupu Saeful Rahmat dan Tutu Heryani. "Pengaruh Media Kartu Kata terhadap Kemampuan Membaca dan Penguasaan Kosakata." *Jurnal Pendidikan Usia Dini*. Pascasarjana Universitas Negeri Jakarta. Volume 8 Edisi 1, April 2014. hh. 104-105.

Beaty menyatakan tahapan produksi bahasa anak usia dini yaitu sebagai berikut:⁶¹

1. Praproduksi

Saat pertama kali memasuki lingkungan bahasa baru yang asing, anak sering kali merespon dengan diam. Sebagai contoh anak yang belajar bahasa Inggris sebagai bahasa kedua seringkali berkonsentrasi pada apa yang sedang dikatakan dari pada berusaha mengatakan sesuatu.

2. Transisi ke produksi

Saat anak-anak semakin nyaman, anak mulai berbicara dengan memberikan jawaban satu kata atas pertanyaan.

3. Produksi awal

Anak-anak merespon pertanyaan dan kegiatan dalam frasa singkat. Anak dapat terlibat dalam percakapan sederhana dan bahkan menggumam dan bernyanyi.

4. Perluasan Produksi.

Anak-anak berbicara dalam kalimat panjang, mengajukan pertanyaan, mengisahkan cerita, melakukan permainan peran, dan melakukan percakapan panjang. Beaty menambahkan anak yang

⁶¹ Janice J. Beaty. 2013. *Observasi Perkembangan Anak Usia Dini. Edisi Ketujuh. Terjemahan Arif Rakhman*. Jakarta: Kencana Prenadamedia Group. hh. 314-315

sudah fasih, ada beberapa yang tidak melalui tahapan-tahapan tersebut.

Papalia dan Feldman menyatakan anak pada usia kelas awal SD penggunaan kata mulai berkembang pesat. Mereka belajar bahwa kata memiliki lebih dari satu makna. Mereka dapat menjelaskan maknanya tergantung dari konteks kalimat yang digunakan. Anak banyak menggunakan kata kiasan dan metafora yang merupakan bentuk perkataan, kata-kata atau kalimat yang digunakan untuk menggambarkan sesuatu, dibandingkan atau diaplikasikan untuk orang lain.⁶² Otto melaporkan rata-rata anak usia SD kelas awal menguasai 9000 kata dasar. Secara keseluruhan, anak-anak mempunyai perbedaan yang signifikan pada masing-masing individu.⁶³

Fauzi menyatakan perkembangan kosakata anak mengalami perkembangan yang pesat selama awal masa kanak-kanak. Kosakata anak akan terus mengalami perkembangan seiring dengan perkembangan usia dan interaksinya dengan lingkungan. Pemerolehan kosakata anak diperoleh melalui dua cara yaitu dengan mendengarkan tuturan atau ucapan atau suara dan mengalami sendiri dalam aktivitas kesehariannya. Penguasaan kosakata adalah kesanggupan individu (anak usia dini) menguasai kosakata atau

⁶² Diane E. Papalia dan Ruth Dukin Feldman. *op. cit.*, h. 333

⁶³ Beverly Otto. *Language Development in Early Childhood. Third Edition.* (New Jersey: Pearson, 2010) hh. 292

perbendaharaan kata bahasa Indonesia baik penggunaan pasif-reseptif maupun aktif-produktif.⁶⁴

Hurlock menyatakan ada dua jenis kosakata yang dipelajari anak yakni kosakata umum yaitu kosakata yang dapat digunakan dalam berbagai situasi yang berbeda, dan kosakata khusus yaitu kosakata dengan arti spesifik dan hanya dapat dipergunakan dalam situasi tertentu. Kosakata umum terdiri dari kata benda, kata kerja, kata sifat, kata keterangan, dan kata perangkai dan kata ganti. Sedangkan kosakata khusus untuk anak usia dini terdiri dari tujuh jenis kata, yaitu kosakata warna, jumlah, waktu, uang, ucapan populer, sumpah, dan rahasia.⁶⁵

Djiwandono dalam Fauzi menyatakan kategori penguasaan kosakata terdiri dari beberapa kategori, yaitu:⁶⁶

1. Penguasaan pasif reseptif. Indikator adanya penguasaan pasif reseptif terhadap kosakata ditunjukkan dalam bentuk kemampuan untuk: a) menunjukkan benda atau memperagakan sikap, tingkah laku dan lain-lain yang di maksudkan oleh kata tertentu; b) memilih kata sesuai dengan makna yang diberikan dari sejumlah kata

⁶⁴ Fauzi. *Pengaruh Penguasaan Kosakata, Penguasaan Kalimat, dan Kecerdasan Sosial Terhadap Kemampuan Komunikasi Anak Usia Dini*. (Disertasi Pascasarjana UNJ, 2012) hh. 86-101.

⁶⁵ Elizabeth B. Hurlock. *op. cit.*, h. 188.

⁶⁶ Fauzi. *op. cit.*, h.145

yang disediakan; c) memilih kata yang memiliki arti yang sama atau mirip dengan satu kata (sinonim)

2. Penguasaan aktif reseptif. Indikator adanya penguasaan aktif produktif terhadap kosakata ditunjukkan dalam bentuk kemampuan untuk: a) menyebutkan kata sesuai dengan makna yang diminta, b) menyebutkan kata lain yang artinya sama atau mirip (sinonim) dengan sesuatu, c) menyebutkan kata lain yang artinya berlawanan (antonim), d) menjelaskan arti kata dengan kata-kata dan menggunakannya dalam satu kalimat yang cocok. Indikator penguasaan kosakata yaitu 1) menuliskan arti kata, 2) memahami arti kata, 3) menentukan arti kata, 4) melengkapi data, 5) menemukan gagasan utama, 6) menyusun kata acak.

Pengembangan Kosakata untuk Anak Usia Dini

Jalongo dan Sobolak menyatakan anak-anak perlu secara aktif terlibat dalam pengembangan kosakata jika mereka mengingat kata-kata baru dan mulai memahami beberapa makna bernuansa kata-kata. Praktek instruksi kosakata yang efektif lainnya termasuk pengulangan yang bermakna; menggabungkan *enactive*, *iconic*, dan *symbolic mode*; dan membaca dengan suara keras dalam gaya dialogis. Mengingat tren dalam data penelitian yang menghubungkan tingkat kosakata anak terhadap pemahaman bacaan, pendidik anak

usia dini memiliki kewajiban khusus untuk mengajar kosakata lebih efektif.⁶⁷

Santrock mengatakan usia awal SD, anak mengalami kemajuan yang banyak dalam hal kosakata serta tata bahasa mereka. Cara berpikir anak dalam memikirkan kata-kata sudah mulai berubah. Mereka menjadi kurang terikat pada tindakan dan persepsi yang diasosiasikan dengan kata-kata, dan menjadi lebih analitis dalam pendekatan mereka terhadap kata-kata. Anak juga mulai mengategorikan kosakata mereka dengan bagian dari pembicaraan (asosiasi, sinonim, antonim, dan lain-lain).⁶⁸

Biemiller, Melzi, dan Ely, Nagy, Scott dalam Otto melaporkan ukuran dalam rentang 3000-7000 kata pada anak di kelas kedua. Beberapa perbedaan penguasaan kosakata akan berimbas pada pembelajaran individual anak. Ada beberapa fakta bahwa anak yang mempunyai kosakata yang lebih banyak pada kelas awal akan berpengaruh pada penguasaan kosakata yang lebih besar perkembangannya, dari pada anak yang mempunyai kosakata yang terbatas di kelas awal. Selama usia kelas awal SD, elaborasi dan diferensiasi konsep terjadi, selama pemerolehan kosakata label

⁶⁷ Mary Renck Jalongo • Michelle J. Sobolak. "Supporting Young Children's Vocabulary Growth: The Challenges, the Benefits, and Evidence-Based Strategies." (Early Childhood Education Journal, 2011) hh. 38:421-429

⁶⁸ John. W. Santrock. *op. cit.*, hh. 362-363

melekat pada konsep anak. Perkembangan dalam makna bahasa terjadi dalam kondisi informal dimana anak berinteraksi dengan keluarga, teman-temannya, dan melalui mengekspos berbagai macam media dan pengalaman barunya, seperti rekreasi dengan keluarga, berlibur, dan sebagainya. Perkembangan makna bahasa juga terjadi dalam situasi formal seperti pada pembelajaran bahasa di sekolah ketika anak mengenal kata-kata spesifik dan terdorong untuk berpartisipasi dalam berdiskusi apa arti kata-kata yang telah mereka diskusikan.⁶⁹

Berdasarkan pendapat diatas penguasaan kosakata merupakan kesanggupan individu (anak kelas 3 SD) menguasai kosakata atau perbendaharaan kata bahasa Indonesia baik penggunaan pasif-reseptif maupun aktif-produktif yang meliputi 1) memilih kata sesuai dengan makna yang diberikan dari sejumlah kata yang disediakan; 2) menyebutkan kata lain yang artinya sama atau mirip (sinonim); 3) menyebutkan kata lain yang artinya berlawanan (antonim), 4) menyebutkan kata sesuai dengan makna yang diminta, dan 5) melengkapi data.

⁶⁹ Beverly Otto. *op cit.*, hh. 292-293

5. Perkembangan Anak Usia Sekolah Dasar Kelas 3 (Usia 8 tahun)

Perkembangan Kognitif

Pemikiran operasi konkret merupakan tonggak kognitif yang memungkinkan anak pada awal sekolah dasar berpikir dan bertindak sebagaimana mestinya. Operasi logis, meskipun lebih canggih dari pada anak praoperasional, masih membutuhkan benda dan rujukan konkret pada tahap ini. Anak operasi konkret mulai mengembangkan kemampuan untuk memahami bahwa perubahan yang melibatkan penampilan fisik tidak selalu mengubah kualitas dan kuantitas. Mereka mulai membalik proses pemikiran dengan cara menelusuri balik dan “menguraikan kembali” tindakan mental yang telah diselesaikan. Anak operasi konkret dalam tahap ini menguasai:⁷⁰

- Korespondensi satu-satu. Korespondensi satu-satu merupakan dasar dari perhitungan dan pencocokan benda. Anak operasi konkret telah menguasai kemampuan, misalnya, untuk memberi satu kue kepada setiap teman sekelasnya dan satu pensil ke setiap anggota kelompok belajarnya.
- Klasifikasi benda, peristiwa dan waktu berdasarkan karakteristik tertentu. Sebagai contoh, seorang anak dalam tahap operasi konkret dapat mengklasifikasikan peristiwa menjadi dua bagian, yaitu yang terjadi sebelum dan sesudah makan siang.

⁷⁰George S.Morrison, *Dasar-Dasar Pendidikan Anak Usia Dini* (Jakarta : PT.Indeks. 2012), hh.291-292.

- Klasifikasi yang melibatkan properti ganda. Klasifikasi ganda terjadi ketika seorang anak dapat mengklasifikasikan benda berdasarkan lebih dari satu properti seperti warna dan ukuran, bentuk dan ukuran, bentuk dan warna dan sebagainya
- Operasi himpunan. Himpunan juga melibatkan klasifikasi. Sebagai contoh, jika anda menunjukkan lima apel, lima jeruk dan lima lemon, kemudian menanyakan kepada siswa tahap ini apakah lebih banyak apel atau buah , ia mampu menjawab “buah”.

Perkembangan kognitif anak usia 8 tahun⁷¹ :

- Mengoleksi benda; mengatur dan memajang benda sesuai dengan sistem yang lebih kompleks; menawar dan tukar-menukar dengan teman untuk menambah koleksi tambahan.
- Menabung uang untuk pembelian kecil; senang menyusun rencana untuk mendapat uang dengan melakukan pekerjaan ekstra; mempelajari katalog dan majalah untuk mendapat ide barang yang akan dibeli.
- Mulai tertarik dengan apa yang dipikirkan dan dilakukan orang lain; memahami adanya perbedaan pendapat, budaya dan negara yang jauh.
- Menerima tantangan dan tanggungjawab dengan antusias ; senang diberi tugas baik dirumah atau disekolah; senang bila diberi imbalan atas usahanya.

⁷¹*Ibid.*, h.185.

- Senang membaca dan bekerja sendiri; meluangkan waktu untuk merencanakan dan membuat daftar.
- Memahami perspektif (bayangan, jarak, bentuk); gambarnya mencerminkan bentuk benda yang lebih realistis.
- Mulai memahami prinsip dasar penyimpanan: stoples yang tinggi dan sempit bisa kelihatan berbeda dari stoples yang pendek dan lebar, walaupun stoples tersebut bisa menampung sesuatu dengan jumlah yang sama.
- Menggunakan logika yang lebih canggih dalam usahanya memahami kejadian sehari-hari. Contohnya, sistematis dalam mencari jaket atau mainan yang hilang.
- Menambah dan mengurangi angka beberapa digit; belajar perkalian dan pembagian
- Menanti-nanti waktu untuk pergi kesekolah dan kecewa ketika sakit atau tidak bisa kesekolah

Pada saat anak sampai pada usianya yang kira-kira 7 tahun, kemampuan kognitif anak ditandai oleh tiga sifat khas: ketidakmampuan menggunakan sudut pandang lain (egosentrisme), pemusatan hanya pada satu dimensi pengalaman yang berakar pada informasi indrawi (*centration*), dan ketidakmampuan melakukan operasi yang membutuhkan pembalikan. Dalam tahap operasional konkret, ketiga sifat khas ini mengalami perubahan struktur, dan perubahan ini menggambarkan

peralihan dramatis dari pemikiran yang basisnya tidak logis menuju pemikiran yang basisnya logis.⁷²

Perkembangan Bahasa

Jalongo menyatakan bahwa anak usia 6-8 tahun berada pada tahap menggunakan bahasa simbolis (membaca dan menulis). Anak usia 6-8 tahun telah mampu menggunakan kalimat yang lebih kompleks dan menggunakan kata sifat lebih banyak; menggunakan "jika ... maka" klausa kondisional. Pada tahap usia ini anak memiliki kosa kata sekitar 3.000 kata. Sedangkan untuk anak usia 7-8 tahun sudah mampu menggunakan klausa kata sifat dengan "yang".⁷³

Perkembangan berbicara dan berbahasa anak usia 8 tahun⁷⁴ yaitu sebagai berikut: 1) Senang menceritakan lelucon dan teka-teki; 2) Mengerti dan melakukan instruksi beberapa tahap (sampai lima tahap); mungkin minta diulang karena tidak mendengarkan seluruhnya; 3) Membaca dengan mudah dan memahaminya; 4) Menulis surat atau mengirim pesan kepada teman, termasuk deskriptif yang imajinatif dan mendetail; 5) Menggunakan bahasa untuk mengkritik dan memuji orang lain; mengulang-ulang ucapan populer dan kata umpatan; 6) Memahami

⁷² Neil J Salkind, *Teori-Teori Perkembangan Manusia* (Bandung: Nusa Media, 2009), h.341

⁷³ Jalongo, Mary Renck, *Early Childhood Language Arts*, (USA: Pearson Education, Inc, 2007) hh. 185-186.

⁷⁴ *Ibid.*, hh.185-186.

dan mengikuti aturan tata kalimat dalam percakapan dan bentuk tertulis; 7) Berminat mempelajari kode kata rahasia dan menggunakan bahasa kode; 8) Bercakap-cakap dengan orang dewasa dengan lancar, mampu berpikir dan berbicara mengenai masa lampau dan masa depan; “jam berapa kita berangkat berenang minggu depan? “

Anak-anak mendapatkan keterampilan baru saat mereka memasuki sekolah yang memungkinkan untuk belajar membaca dan menulis. Hal ini termasuk peningkatan penggunaan bahasa untuk berbicara tentang hal-hal yang tidak hadir secara fisik, belajar tentang apa arti sebuah kata, dan belajar bagaimana mengenali dan memproduksi suara. Mereka juga belajar tentang prinsip abjad bahwa huruf alfabet mewakili suara bahasa. Pengembangan kosakata terus pada kecepatan yang menakjubkan bagi sebagian besar anak-anak di tahun-tahun sekolah dasar (Pan & uccelli, 2009). Setelah lima tahun belajar kata-kata, anak berusia 6 tahun tidak mengalami penurunan pemerolehan kata. Menurut beberapa perkiraan, anak-anak sekolah dasar di Amerika Serikat berada pada tingkat inspirasi mengagumkan 22 kata per hari.

Selama pertengahan dan akhir masa kanak-kanak, kosakata lebih terorganisir. Ketika diminta untuk mengatakan kata pertama yang terlintas dalam pikiran anak ketika mereka mendengar kata, anak-anak prasekolah biasanya memberikan sebuah kata yang sering mengikuti kata dalam kalimat. Anak mulai merespon dengan sebuah kata yang merupakan

bagian yang sama dari pembicaraan sebagai kata stimulus. Ini adalah bukti bahwa anak-anak sekarang telah mulai mengategorikan kosakata mereka dengan bagian-bagian dari pembicaraan.

Proses kategorisasi menjadi lebih mudah ketika anak-anak meningkatkan kosa kata mereka . Kosakata anak meningkat dari rata-rata sekitar 14.000 kata pada usia 6 tahun. Anak-anak membuat kemajuan serupa dalam tata bahasa (Tager - Flusberg & Zukowski , 2009). Selama tahun-tahun sekolah dasar, peningkatan anak-anak dalam penalaran logis dan kemampuan analisis membantu mereka memahami konstruksi seperti penggunaan perbandingan yang tepat (lebih pendek , lebih dalam) dan subjektif ("Jika Anda presiden ... "). Selama tahun-tahun sekolah dasar, anak-anak menjadi semakin mampu memahami dan menggunakan tata bahasa yang kompleks, seperti kalimat berikut: Anak laki-laki yang mencium ibunya memakai topi . Mereka juga belajar untuk menggunakan bahasa dengan cara yang lebih terhubung, memproduksi wacana terhubung. Mereka menjadi mampu menghubungkan kalimat satu sama lain untuk menghasilkan deskripsi, definisi, dan narasi yang masuk akal. Anak-anak harus mampu melakukan hal-hal ini secara lisan sebelum mereka diharapkan dapat berurusan dengan kegiatan tersebut dalam bentuk tugas tertulis. Di sekolah dasar, mendefinisikan kata-kata juga menjadi bagian rutin dari wacana kelas, dan anak-anak meningkatkan pengetahuan mereka tentang sintaks sewaktu mereka mempelajari dan

berbicara tentang komponen kalimat, seperti subjek dan kata kerja (Melzi & Ely, 2009). Kemajuan dalam kosa kata dan tata bahasa selama sekolah dasar ini disertai dengan pengembangan kesadaran metalinguistik, yaitu pengetahuan tentang bahasa seperti mengetahui pengertian preposisi atau mampu membahas bunyi suatu bahasa. Kesadaran metalinguistik memungkinkan anak-anak "untuk berpikir tentang bahasa mereka, memahami kata-kata, dan bahkan mendefinisikan mereka" (Berko Gleason, 2009:4). Ini cukup meningkat selama bertahun-tahun sekolah dasar. Selama periode ini, anak-anak juga membuat kemajuan dalam memahami bagaimana menggunakan bahasa dengan cara yang sesuai secara budaya – pragmatik. Pada saat mereka memasuki masa remaja, mereka tahu aturan untuk penggunaan bahasa dalam konteks sehari-hari, yaitu apa yang pantas dan tidak pantas untuk dikatakan.⁷⁵

⁷⁵http://highered.mcgraw-hill.com/sites/dl/free/007337878x/880527/SantroekEP5e_ch02.pdf. Cognitive and Language Development, hh. 61-63

B. Hasil Penelitian yang Relevan

Tabel 2.1 Tabel Penelitian Relevan

No	Nama Peneliti	Judul Penelitian	Simpulan Penelitian	Perbedaan
1.	Randy Floyd, Elizabeth Meisinger, Noel Gregg, dan Timothy Keith. ⁷⁶	<i>An Explanation of Reading Comprehension Across Development Using Models From Cattell Horn–Carroll Theory: Support For Integrative Models Of Reading.</i>	Hasil penelitiannya menunjukkan efek langsung yang signifikan untuk keterampilan membaca <i>decoding</i> dan <i>crystallized intelligence</i> membaca pemahaman di semua tingkatan usia. Memori yang berhubungan dengan kemampuan, kecepatan pemrosesan, dan pengolahan auditory menunjukkan efek tidak langsung pada pemahaman bacaan melalui keterampilan membaca <i>decoding</i> . Besarnya efek langsung dan tidak langsung bervariasi sebagai fungsi dari usia. Hasil penelitian ini memberikan dukungan untuk model integratif membaca yang mencakup efek langsung dan tidak langsung dari kemampuan kognitif pada pemahaman bacaan dan pertimbangan perbedaan perkembangan dalam bakat kognitif dapat memprediksi pemahaman bacaan.	Perbedaan penelitian ini yaitu terkonsentrasi pada pencarian efek langsung dan tak langsung dari pemahaman bacaan dan pertimbangan perbedaan perkembangan dalam bakat kognitif dapat memprediksi pemahaman bacaan, bukan faktor metakognisi, berpikir kritis, ataupun penguasaan kosakata.

⁷⁶ Randy Floyd, Elizabeth Meisinger, Noel Gregg, dan Timothy Keith. *An Explanation of Reading Comprehension Across Development Using Models From Cattell Horn–Carroll Theory: Support For Integrative Models Of Reading*. Psychology in the Schools, Vol. 49(8), 2012. Wiley Periodicals, Inc.

2. Abdel Khalek El-Koumy. ⁷⁷	Metacognition and Reading Comprehension: Current Trends in Theory and Research.	El-Koumy menyimpulkan beberapa analisisnya bahwa (a) Kemampuan membaca dan latar belakang pengetahuan tentang teks akan memengaruhi pemahaman bacaan. (b) Pengetahuan tentang tujuan tugas dan karakteristik tugas mempengaruhi perilaku membaca siswa dan pemahaman bacaan. (c) Pengajaran eksplisit strategi membaca kognitif meningkatkan pemahaman bacaan siswa. (d) Ada beberapa bukti yang menunjukkan bahwa pembaca yang baik mempersiapkan, memantau dan menilai pemahaman bacaan mereka sendiri. (e) Instruksi langsung dalam strategi pemahaman-pemahaman pemantauan meningkatkan membaca siswa.	Penelitian ini mengungkap bahwa ada timbal balik antara mengajar menggunakan strategi kognitif dengan membaca pemahaman. Penelitian ini belum mengungkapkan adanya faktor-faktor lain yang mempengaruhi pemahaman bacaan selain metakognitif siswa.
3. Erdhita Oktrifrianty ⁷⁸	Hubungan Kemampuan Membaca Pemahaman dan Motivasi Berprestasi dengan	Penelitian oleh Oktifrianty menyatakan ada hubungan antara kemampuan membaca pemahaman dan motivasi berprestasi dengan kemampuan menulis petunjuk. Indikator membaca pemahaman yang diukur dalam penelitian ini yaitu memahami arti kata-kata sesuai	Penelitian ini meneliti tentang hubungan antara kemampuan membaca pemahaman dan motivasi berprestasi dengan kemampuan menulis petunjuk. Analisis data yang

⁷⁷ Abdel Khalek El-Koumy. *Metacognition and Reading Comprehension: Current Trends in Theory and Research*. (USA: Educational Resources Information Center (ERIC), 2004) hh. 68-69. Available at academia.edu

⁷⁸ Erdhita Oktrifrianty. *Hubungan Kemampuan Membaca Pemahaman dan Motivasi Berprestasi dengan Kemampuan Menulis Petunjuk*. Tesis Program Pascasarjana Universitas Negeri Jakarta, 2013.

	Kemampuan Menulis Petunjuk	penggunaan dalam wacana, mengamati susunan organisasi wacana dan antar hubungan bagian-bagiannya, mengenali pokok-pokok pikiran yang terungkap dalam wacana, mampu menjawab pertanyaan-pertanyaan yang jawabannya secara eksplisit terdapat dalam wacana, mampu menjawab pertanyaan-pertanyaan yang jawabannya terdapat dalam wacana meskipun diungkapkan dengan kata-kata yang berbeda, mampu menarik inferensi tentang isi wacana, mampu mengenali dan memahami kata-kata dan ungkapan-ungkapan untuk memahami nuansa sastra, dan mampu mengenali dan memahami maksud dari pesan penulis sebagai bagian dari pemahaman tentang penulis.	digunakan juga berbeda, yaitu menggunakan analisis regresi berganda dua prediktor.	
4	Ahmet Özdemir. ⁷⁹	Ş. <i>The Effect Of Reading Comprehension Abilities Primary School Students Over Their Problem Solving Achievement.</i>	Penelitian ini menganalisis apakah kemampuan membaca pemahaman siswa SD kelas 2 memiliki efek positif atas pemecahan masalah mereka atau tidak. Penelitian ini telah dilakukan lebih dari 43 siswa yang memiliki kapasitas yang sama, sampel penelitian kelas 2-A dan 2-B pada Sekolah Dasar dari Cyup County di Istanbul. Untuk menganalisis data,	Perbedaan penelitian ini pada analisis data yang digunakan. Selain itu pada penelitian ini muncul variabel problem solving sebagai efek dari membaca pemahaman.

⁷⁹ Ahmet Ş Özdemir. *The Effect Of Reading Comprehension Abilities Primary School Students Over Their Problem Solving Achievement.* Reading Improvement. Summer 2009, Vol. 46 Issue 2, hh. 88-98.

		<p>perhitungan seperti, uji signifikansi, distribusi frekuensi, standar deviasi dengan t-test kelompok yang terkait, tidak terkait kelompok t-test, analisis keandalan dan anova satu arah. Hasil tes akhir menunjukkan bahwa ada perbedaan yang berarti antara kelompok eksperimen dan kontrol: kelompok eksperimental berhasil lebih baik daripada kelompok kontrol pada tingkat keterampilan yang diperoleh pemahaman. Arti penting dari subjek pada tingkat kemampuan membaca pemahaman dengan pemecahan masalah dibahas dan beberapa saran yang ditawarkan.</p>		
5.	Annie Fisher. ⁸⁰	<p><i>Teaching Comprehension And Critical Literacy: Investigating Guided Reading In Three Primary Classrooms.</i></p>	<p>Penelitian Fisher meneliti klaim bahwa pembaca fasih masih terlibat dalam membaca keras-keras, bukannya diajarkan bagaimana mengembangkan strategi analitis untuk pemahaman dan terlibat dalam dialog kolaboratif untuk mengembangkan kognisi dan mempromosikan penafsiran keaksaraan kritis. Dengan menggunakan metodologi interpretatif, penelitian ini meneliti episode membaca petunjuk di tiga ruang kelas studi kasus. Dalam setiap episode</p>	<p>Penelitian ini menggunakan metodologi interpretatif, penelitian ini meneliti episode membaca petunjuk di tiga ruang kelas studi kasus. Konsentrasi dalam penelitian ini yaitu bagaimana mengajarkan membaca terbimbing secara komprehensif.</p>

⁸⁰ Annie Fisher. *Teaching Comprehension And Critical Literacy: Investigating Guided Reading In Three Primary Classrooms*. Literacy Volume 42 Number 1 April 2008. UKLA 2008. (USA: Blackwell Publishing, 2008) hh. 19-28.

diperiksa, meskipun beberapa bentuk bacaan kelompok dilakukan, tidak ada kesempatan bagi anak-anak untuk membaca diam-diam atau terlibat dalam diskusi kolaboratif, sedikit pengajaran pemahaman inferensial dan tidak ada strategi evaluatif.

C. Kerangka Teoritik

1. Metakognisi dan membaca pemahaman siswa kelas 3 SD

Membaca pemahaman membutuhkan kemampuan anak untuk mengontrol dirinya dalam melakukan strategi dalam memahami bacaan. Strategi menentukan cepat lambatnya anak dalam memahami bacaan. Strategi juga menentukan tepat tidaknya anak dalam memahami bacaan. Metakognisi sebagai strategi anak dalam memahami bacaan mempunyai peran penting bagi anak.

Kesadaran strategi metakognisi memainkan peran penting dalam membaca pemahaman dan proses pendidikan. Meskipun pentingnya strategi metakognisi telah lama menjadi keterampilan diabaikan dalam pengajaran bahasa, penelitian, pembelajaran, dan penilaian. Kurangnya keterampilan metakognisi strategi membaca yang baik ini diperparah dengan peran sentral pemahaman bacaan dalam keberhasilan pendidikan. Salah satu solusi untuk masalah pemahaman membaca yang buruk adalah pembelajaran keterampilan membaca strategi metakognisi. Metakognisi kemampuan strategi membaca perlu fokus dalam pembelajaran bahasa dan mengajar.

Ahmadi, Ismail, dan Abdullah menyatakan kesadaran metakognisi dapat meningkatkan pemahaman membaca siswa. Penelitiannya berfokus pada empat isu utama. Pertama, membahas

definisi strategi membaca metakognisi, dan pentingnya strategi membaca metakognisi. Kedua, mengkaji proses strategi membaca metakognisi. Ketiga, definisi pemahaman membaca dan model yang berbeda ditinjau dari pemahaman bacaan. Keempat, hubungan antara strategi membaca metakognisi dan pemahaman bacaan yang akan dibahas. Temuan yang didasarkan pada tinjauan literatur serta analisis data yang sangat penting dan dapat menguntungkan untuk meningkatkan keterampilan metakognisi membaca pemahaman peserta didik. Metakognisi keterampilan membaca pemahaman memiliki efek positif pada pembelajaran bahasa kedua dan peserta didik dapat memperoleh keterampilan yang mereka butuhkan untuk komunikasi yang efektif dalam bahasa Inggris.⁸¹

El-Koumy menyimpulkan beberapa analisisnya bahwa (a) Kemampuan membaca dan latar belakang pengetahuan tentang teks akan mempengaruhi pemahaman bacaan. (b) Pengetahuan tentang tujuan tugas dan karakteristik tugas mempengaruhi perilaku membaca siswa dan pemahaman bacaan. (c) Pengajaran eksplisit strategi membaca kognitif meningkatkan pemahaman bacaan siswa. (d) Ada beberapa bukti yang menunjukkan bahwa pembaca yang

⁸¹ Mohammad Reza Ahmadi, Hairul Nizam Ismail & Muhammad Kamarul Kabilan Abdullah. *The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension*. English Language Teaching; Vol. 6, No. 10; 2013. Published by Canadian Center of Science and Education. Availabel at <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/30182/17884>.

baik mempersiapkan, memantau dan menilai pemahaman bacaan mereka sendiri. (e) Instruksi langsung dalam strategi pemahaman-pemahaman pemantauan meningkatkan membaca siswa.⁸²

2. Berpikir kritis dan membaca pemahaman siswa kelas 3 SD

Membaca pemahaman memerlukan pikiran yang serius. Berpikir kritis merupakan salah satu faktor yang dibutuhkan anak dalam memahami bacaan. Anak membutuhkan pemikiran yang kritis dalam menganalisis, membedah, mengklasifikasi, membedakan, mencocokkan, dan mengambil makna yang tersirat dalam bacaan. Peran berpikir kritis menjadi penting dalam memahami bacaan ketika anak dihadapkan dalam suatu permasalahan yang perlu untuk dipecahkan.

Aloqaili meninjau dan menganalisa hubungan antara pemahaman bacaan dan berpikir kritis yaitu (1) ada hubungan antara pemahaman membaca dan berpikir kritis, (2) teori skema menyediakan premis rasional untuk hubungan itu, dan (3) tidak ada konsensus mengenai definisi berpikir kritis yang mungkin diartikan sebagai kurangnya kerangka yang diterima untuk berpikir kritis.⁸³

⁸² Abdel Khalek El-Koumy. *Metacognition and Reading Comprehension: Current Trends in Theory and Research*. USA: Educational Resources Information Center (ERIC), 2004. hh. 68-69. Available at academia.edu

⁸³ Abdulmohsen S. Aloqaili. *The Relationship Between Reading Comprehension and Critical Thinking: A theoretical study*. Journal of King Saud University – Languages and Translation (2012) 24, 35–41. Available at <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210831911000373>.

Ada konsensus umum bahwa berpikir kritis dapat berpengaruh dalam hampir setiap pekerjaan karena hubungannya dengan kemampuan seperti pemecahan masalah dan pengambilan keputusan. Barjesteh dan Vaseghi menyelidiki peran keterampilan berpikir kritis terhadap kemampuan membaca pemahaman peserta didik menggunakan taksonomi Bloom. Keterampilan berpikir kritis secara signifikan mempengaruhi kinerja membaca pemahaman peserta didik. Namun efek dari pelatihan strategi berpikir kritis tidak bervariasi di tingkat kemahiran bahasa yang berbeda. Secara keseluruhan, temuan memberikan dukungan empiris untuk efek fasilitatif pelatihan strategi berpikir kritis membaca kinerja pemahaman peserta didik.⁸⁴

Vaseghi, Gholami, dan Barjesteh lebih lanjut mengkaji berbagai pendekatan pedagogis dan teori berpikir kritis, pemahaman bacaan dan membaca kritis. Hal ini juga menyoroti pentingnya berpikir kritis dalam membaca instruksi dengan menggambarkan aspek-aspek utama dari pemikiran kritis yang bisa paling efektif untuk kinerja membaca pemahaman peserta didik. Peneliti mengkaji studi teoritis dan empiris. Peneliti menggunakan berbagai pendekatan dan teori

⁸⁴ Hamed Barjesteh dan Reza Vaseghi. *Critical Thinking: A Reading Strategy in Developing English Reading Comprehension Performance*. Sheikhbaheee EFL Journal, Vol. 1, No. 2, August 2012. Hh. 21-33 Available at <http://shbu.ac.ir/efl/efl2/2.pdf>

dalam berpikir kritis dan pemahaman bacaan. Peneliti menyimpulkan berpikir kritis diperlukan dalam semua aspek kehidupan sehari-hari. Salah satu tujuan pendidikan yang penting adalah bahwa semua siswa menggunakan pemikiran kritis dalam kegiatan pendidikan mereka. Banyak strategi telah dikembangkan untuk membantu mengajar siswa untuk berpikir kritis dan membaca kritis. Dalam penelitian ini berdasarkan studi empiris yang disajikan menyatakan ada hubungan yang kuat antara berpikir kritis dan pemahaman bacaan. Hal ini dapat disimpulkan bahwa berpikir kritis harus diajarkan kepada siswa, dan pada kenyataannya, tanggung jawab guru untuk mengembangkan siswa yang akan memiliki kemampuan untuk membaca dan berpikir kritis.⁸⁵

3. Penguasaan kosakata dan membaca pemahaman kelas 3 SD

Penguasaan kosakata mempunyai peran sentral dalam memahami bacaan. Anak tidak dapat terlepas dari penguasaan kosakatanya untuk memahami bacaan. Anak dapat dengan mudah menelaah bacaan jika mereka dapat mengetahui kosakata yang dimaksud dalam bacaan. Siswa akan kesulitan untuk memahami bacaan ketika penguasaan kosakatanya tidak mumpuni. Siswa akan

⁸⁵ Reza Vaseghi, Reza Gholami, Hamed Barjesteh. *Critical Thinking: An Influential Factor in Developing English Reading Comprehension Performance*. Advances in Asian Social Science (AASS) 401 Vol. 2, No. 1, 2012. Hh. 401-410 USA: World Science Publisher, 2012. Available at www.worldsciencepublisher.org

kebingungan untuk memahami bacaan ketika siswa tidak tahu konsep, istilah, persamaan makna kata, arti yang mirip, lawan kata, kata yang bertentangan dalam bacaan.

Susilo menyatakan semakin banyak penguasaan kata yang diketahui anak, semakin meningkatkan kemampuan anak memahami teks bacaan.⁸⁶ Martriwati juga mengungkap bahwa penguasaan kosakata mempunyai korelasi yang positif terhadap pemahaman membaca.⁸⁷

Hal tersebut menandakan dugaan bahwa penguasaan kosakata mempunyai pengaruh yang positif terhadap kemampuan membaca pemahaman siswa. Artinya semakin tinggi penguasaan kosakata anak, semakin tinggi pula kemampuan memahami bacaan, begitu pula sebaliknya.

4. Berpikir kritis dan penguasaan kosakata siswa kelas 3 SD

Proses untuk dapat menguasai kosakata, anak memerlukan daya pikir yang cukup. Perkembangan kognisi manusia sangat terkait dengan perkembangan bahasanya. Berpikir kritis menjadikan salah satu cara anak untuk menguasai perbendaharaan kata. Untuk

⁸⁶ Errifa Susilo. *Hubungan Penguasaan Kosakata dan Kegiatan Keaksaraan Keluarga dengan Kemampuan Membaca pada Anak kelas II SD (Survey di SD Plus Rahmat Kediri)*. Tesis Program Pascasarjana Universitas Negeri Jakarta. 2010. hh. 44-45

⁸⁷ Matriwati. *Pemahaman Bacaan Bahasa Inggris Mahasiswa. Studi Korelasi antara Skemata dan Penguasaan Kosakata dengan Pemahaman Bacaan Bahasa Inggris Mahasiswa FKIP UHAMKA Jakarta*. Tesis Program Pascasarjana Universitas Negeri Jakarta. 2010. hh. 88-93

menguasai perbendaharaan kata, anak memerlukan kekuatan untuk mengingat, mempraktekkan, menalar, mengasosiasikan, dan merepetisi. Semua aspek tersebut merupakan sebagian aspek berpikir kritis yang dibutuhkan anak untuk menguasai kosakata.

Fahim dan Komijani juga mengidentifikasi hubungan yang signifikan antara kemampuan berpikir kritis, pengetahuan kosakata bahasa kedua (B2), dan strategi pembelajaran kosakata B2 peserta didik *EFL (English as Foreign Language)* di Iran. Dia menunjukkan bahwa pengetahuan kosakata EFL pelajar Iran secara signifikan berhubungan dengan kemampuan berpikir kritis mereka. Kemampuan berpikir kritis peserta juga berkorelasi positif dengan determinasi, menghafal, kognisi, dan strategi metakognisi pembelajaran kosakata bahasa kedua. Penelitian ini juga menunjukkan hubungan positif antara pengetahuan kosakata peserta dan strategi pembelajaran kosakata mereka.⁸⁸ Rahimi dan Soryani juga menyelidiki hubungan antara keterampilan berpikir kritis guru EFL di Iran dan strategi kosakata kepada siswa mereka.⁸⁹

⁸⁸ Manshoor Fahim, Ali Komijani. *Critical Thinking Ability, L2 Vocabulary Knowledge, and L2 Vocabulary Learning Strategies*. *Journal Of English Studies* Islamic Azad University, Science & Research Branch, Winter 2010(1), hh. 23-38,

⁸⁹ Mehrak Rahimi, Maryam Soryani. *The Relationship between EFL Teachers' Critical Thinking Skills and Vocabulary Learning Strategy Instruction across Gender*. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* Vol. 3 No. 1; January 2014 Australian International Academic Centre, Australia.

5. Metakognisi dan penguasaan kosakata siswa kelas 3 SD

Anak dalam menguasai kosakata memerlukan strategi khusus agar lebih cepat dan mudah dalam perbendaharaan kata. Mengatur diri kapan harus dapat menambah kosakata baru, merencanakan cara untuk menguasai kosakata, mengevaluasi perbendaharaan dan tahu bagaimana, kapan, mengapa, dan dimana kosakata tersebut digunakan merupakan aspek metakognisi yang perlu dibutuhkan anak dalam menguasai kosakata.

Zhao mengungkapkan ada hubungan antara pelatihan strategi metakognisi dan pembelajaran kosakata mahasiswa melalui program pelatihan. Pelatihan strategi metakognisi untuk belajar kosa kata siswa ini terbukti efektif. Kelompok eksperimen dan kelompok kontrol dalam tes kosakata pasca-pelatihan dan kuesioner ditampilkan dalam aspek apa siswa meningkat pada strategi-strategi metakognisi.⁹⁰

Lubliner dan Smetana mengungkap efek dari multifaset, intervensi kosakata metakognisi pada pemahaman bacaan dan prestasi kosakata anak kelas lima di California. Instruksi komprehensif, yang dirancang untuk memfasilitasi *encoding* kata siswa yang dipilih, penguasaan strategi mengklarifikasi, dan kontrol eksekutif strategi yang memaksimalkan kemampuan kata.

⁹⁰ Na Zhao. *Metacognitive Strategy Training and Vocabulary Learning of Chinese College Students*. English Language Teaching. Vol. 2, No. 4. Available at ccsenet.org/journal.html

Peningkatan signifikan dalam membaca pemahaman dan prestasi kosakata dan peningkatan keterampilan metakognisi didokumentasikan setelah intervensi kosakata 12 minggu. Perbandingan skor siswa di sekolah atas rata-rata berkinerja mengungkapkan perbedaan yang signifikan sebelum intervensi.⁹¹

Studi tentang calon guru di jurusan bahasa Inggris yang dilakukan oleh Cubukcu telah menerima instruksi dalam kesadaran metakognisi untuk pemahaman bacaan. Metakognisi atau 'berpikir tentang berpikir' melibatkan kesadaran dan regulasi proses berpikir. Strategi metakognisi adalah strategi-strategi yang mengharuskan mahasiswa untuk berpikir tentang pemikiran mereka sendiri karena mereka terlibat dalam tugas-tugas akademik. Dalam studi ini, para siswa telah diajarkan strategi metakognisi untuk membaca. Para siswa telah membaca untuk merefleksikan proses berpikir mereka sendiri karena mereka telah terlibat dalam tugas-tugas membaca. Secara khusus, pemahaman bacaan dan prestasi kosakata dari 130 mahasiswa yang berada pada tahun ketiga, telah diteliti untuk menentukan apakah instruksi menggabungkan strategi metakognisi telah menyebabkan peningkatan pemahaman membaca teks

⁹¹ Shira Lubliner and Linda Smetana. *The Effects of Comprehensive Vocabulary Instruction on Title I Students' Metacognitive Word-Learning Skills and Reading Comprehension*. *Journal of Literacy Research* 2005 hh. 37: 163. <http://jlr.sagepub.com/content/37/2/163>

ekspositori. Selain itu, penyelidikan ini juga dirancang untuk menentukan dampak dari strategi metakognisi pada kosa kata.⁹²

6. Metakognisi dan Berpikir kritis siswa kelas 3 SD

Berpikir kritis anak memerlukan dimensi-dimensi kognisi untuk dapat melakukan proses kritisasi sesuatu oleh anak. Menganalisis, mengomentari, mengklasifikasi, membedakan, dan menginterpretasi merupakan beberapa dimensi berpikir kritis anak. Untuk mengendalikan dimensi tersebut memerlukan metakognisi sebagai regulator, planner, implementasi, dan evaluasi dari langkah yang akan dan telah ditempuh anak dalam berpikir kritis.

Studi yang dilakukan Magno meneliti pengaruh metakognisi pada keterampilan berpikir kritis. Magno menggunakan Penilaian Persediaan Metakognisi (PPM) oleh Schraw dan Dennison, yang mengukur regulasi kognisi dan pengetahuan kognisi, dan *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA)* dengan faktor inferensi, pengakuan asumsi, pemotongan, interpretasi, dan evaluasi argumen. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pada kedua model, metakognisi ada pengaruh signifikan terhadap berpikir kritis, $p < .05$. Analisis juga

⁹²Feryal Cubukcu. *Enhancing Vocabulary Development and Reading Comprehension Through Metacognitive Strategies*. *Issues in Educational Research*, 18(1), 2008. hh. 1-11

menunjukkan bahwa untuk kedua metakognisi dan berpikir kritis, semua faktor yang mendasari signifikan.⁹³

Penelitian lain yang dilakukan oleh Mall-Amiri dan Ahmadi tentang hubungan antara berpikir kritis peserta didik dan strategi metakognisi. Hasil yang diperoleh menegaskan bahwa ada hubungan yang signifikan dan positif antara berpikir kritis peserta didik dan strategi metakognisi, laporan diri dan strategi metakognisi.⁹⁴

Penelitian yang dilakukan oleh Sadeghi, Hassani, dan Rahmatkhan juga menguji hubungan antara metakognisi dan berpikir kritis dalam pembelajaran bahasa. Hasil penelitian menunjukkan bahwa ada korelasi positif antara metakognisi dan berpikir kritis. Dengan kata lain, strategi metakognisi meningkatkan pemikiran yang lebih kritis pada siswa.⁹⁵

D. Hipotesis Penelitian

Berdasarkan kerangka teoritik pembentuk model analisis jalur tersebut maka dapat dirumuskan hipotesis penelitian sebagai berikut:

⁹³ Carlo Magno. *The Role Of Metacognitive Skills in Developing Critical Thinking*. Metacognition Learning (2010) 5:137–156

⁹⁴ Behdokht Mall-Amiri, Zahra Ahmadi. *The Relationship Between Efl Learners' Critical Thinking, And Metacognitive Strategies*. International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW) Volume 5 (1), January 2014; 488---505 www.ijllalw.org

⁹⁵ Bahador Sadeghi, Mohammad Taghi Hassani, Masoumeh Rahmatkhan. *The Relationship between EFL Learners' Metacognitive Strategies, and Their Critical Thinking*. Journal of Language Teaching and Research, Vol. 5, No. 5, September 2014, Academy Publisher Manufactured in Finland, hh. 1167-1175.

1. Metakognisi berpengaruh positif secara langsung terhadap membaca pemahaman siswa kelas 3 SD.
2. Berpikir kritis berpengaruh positif secara langsung terhadap membaca pemahaman siswa kelas 3 SD.
3. Penguasaan kosakata berpengaruh positif secara langsung terhadap membaca pemahaman siswa kelas 3 SD.
4. Metakognisi berpengaruh positif secara langsung terhadap penguasaan kosakata siswa kelas 3 SD.
5. Berpikir kritis berpengaruh positif secara langsung terhadap penguasaan kosakata siswa kelas 3 SD.
6. Metakognisi berpengaruh positif secara langsung terhadap berpikir kritis siswa kelas 3 SD.