Arbitrer
Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia
Bulan Agustus, Volume 8, Nomor 2, Halaman 179-190
e-ISSN: 2685-1873
DOI : https://doi.org/10.30598/arbitrervol8no2hlm179-190

PENINGKATAN KEMAMPUAN MENENTUKAN LATAR PADA CERITA DENGAN MENGGUNAKAN MEDIA CERITA BERGAMBAR SISWA KELAS IV SDN 73 AMBON

***Luli Oktavina*[1*]**
***Zainuddin Notanubun*[2]**
***Carolina Sasabone*[3]**
Universitas Pattimura
e-mail: * lulioktavina@gmail.com

Abstrak: Penelitian tindakan kelas model Kurt Lewin ini bertujuan untuk meningkatkan kemampuan menentukan latar cerita (latar tempat, latar waktu, dan latar suasana) pada 35 siswa kelas IV SDN 73 Ambon tahun ajaran 2025/2026. Data dikumpulkan melalui observasi, tes uraian, dan dokumentasi, lalu dianalisis secara kuantitatif dan deskriptif. Pelaksanaan tindakan dilakukan dalam dua siklus: Siklus I menerapkan media cerita bergambar "Petrus Pencari Kayu Bakar" yang dikombinasikan dengan diskusi kelompok terstruktur dan pendampingan guru; Siklus II menyempurnakan tindakan menggunakan media "Pela Antara Negeri Latuhalat" dengan ilustrasi yang lebih detail, penerapan teknik think-aloud untuk memodelkan cara menemukan latar suasana implisit, perluasan alokasi diskusi kelompok, kegiatan presentasi antar-kelompok, dan bimbingan terarah. Hasil penelitian menunjukkan peningkatan rerata nilai kelas dari 52,14 (pra-siklus) menjadi 68,71 (siklus I) dan 80,63 (siklus II), serta ketuntasan belajar klasikal dari 8,6% (3 siswa) menjadi 51,4% (18 siswa) dan 88,6% (31 siswa). Peningkatan hasil belajar terjadi pada seluruh aspek latar, dengan kenaikan paling signifikan pada latar suasana (rerata 14,86 naik menjadi 24,57 pada siklus I dan 29,71 pada siklus II dari skor maksimal 40), diikuti latar waktu (15,66 naik menjadi 20,71 dan 24,31 dari skor maksimal 30), serta latar tempat (21,63 naik menjadi 23,43 dan 26,60 dari skor maksimal 30). Ketercapaian indikator keberhasilan ini membuktikan bahwa penggunaan media cerita bergambar yang diintegrasikan secara terpadu dengan teknik think-aloud, diskusi kelompok kolaboratif, presentasi, dan bimbingan guru terbukti efektif meningkatkan kemampuan siswa menentukan latar cerita secara konkret dan komprehensif.

Kata Kunci: latar cerita; media cerita bergambar; penelitian tindakan kelas; sekolah dasar.

IMPROVING THE ABILITY TO DETERMINE STORY SETTING THROUGH PICTURE STORY MEDIA AMONG FOURTH-GRADE STUDENTS OF SDN 73 AMBON

***Luli Oktavina*[1*]**
***Zainuddin Notanubun*[2]**
***Carolina Sasabone*[3]**
Pattimura University
e-mail: * lulioktavina@gmail.com

Abstract: This classroom action research using the Kurt Lewin model aimed to improve the ability to determine story settings (spatial, temporal, and atmospheric settings) among 35 fourth-grade students at SDN 73 Ambon in the 2025/2026 academic year. Data were collected through observation, essay tests, and documentation, then analyzed quantitatively and descriptively. The action was implemented in two cycles: Cycle I utilized the picture storybook "Petrus Pencari Kayu Bakar" combined with structured group discussions and teacher guidance; Cycle II enhanced the intervention using "Pela Antara Negeri Latuhalat" featuring more detailed illustrations, the integration of think-aloud modeling to identify implicit atmospheric settings, extended discussion time, group presentations, and targeted guidance. The results showed that the class mean score increased from 52.14 (pre-cycle) to 68.71 (cycle I) and 80.63 (cycle II), while classical learning mastery rose from 8.6% (3 students) to 51.4% (18 students) and 88.6% (31 students). Improvements occurred across all setting dimensions, most notably in the atmospheric setting, which increased from a mean of 14.86 to 24.57 (cycle I) and 29.71 (cycle II) out of a maximum score of 40, followed by the temporal setting (15.66 to 20.71 and 24.31 out of 30) and spatial setting (21.63 to 23.43 and 26.60 out of 30). Achieving these success indicators demonstrates that picture story media integrated with think-aloud modeling, collaborative group discussion, student presentations, and targeted teacher guidance effectively improves students' ability to determine story settings concretely and comprehensively.

***Keywords*:** story setting; picture story media; classroom action research; elementary school

A. PENDAHULUAN

Pembelajaran Bahasa Indonesia di sekolah dasar memiliki peranan strategis dalam membangun fondasi literasi siswa, terutama pada keterampilan membaca pemahaman dan menganalisis teks cerita naratif. Salah satu kompetensi mendasar yang wajib dikuasai siswa kelas IV adalah kemampuan mengidentifikasi unsur-unsur intrinsik cerita, khususnya latar (setting). Latar tidak sekadar berfungsi sebagai dekorasi cerita, melainkan menggambarkan konteks, situasi, serta kondisi tempat peristiwa berlangsung yang memberi bentuk pada jalinan alur dan penokohan (Abrams, 1999). (Nurgiyantoro, 2013) merinci latar ke dalam tiga komponen utama, yaitu latar tempat, latar waktu, dan latar suasana. Latar tempat berkaitan dengan lokasi geografis atau ruang fisik terjadinya peristiwa (Aminuddin, 1995); latar waktu mencakup penanda historis, siklus tahunan, maupun siklus harian (Nurgiyantoro, 2013); sedangkan latar suasana merujuk pada kondisi psikologis, emosional, atau atmosfer lingkungan yang mengitari peristiwa (Aminuddin, 1995). Penguasaan secara utuh terhadap ketiga dimensi latar tersebut sangat penting karena menjadi kunci bagi siswa untuk memahami alasan tindakan tokoh, alur cerita, serta pesan moral yang ingin disampaikan pengarang (Nurgiyantoro, 2005).

Namun demikian, fakta di lapangan menunjukkan bahwa kemampuan mengidentifikasi latar cerita pada siswa sekolah dasar masih tergolong rendah. Berdasarkan observasi awal dan tes pra-siklus yang dilaksanakan peneliti bersama guru kelas IV SDN 73 Ambon, Ibu Ana Stasya Maulany, S.Pd., Gr., pada 16 Januari 2026 terhadap 35 siswa, ditemukan data awal yang menunjukkan belum optimalnya penguasaan materi ini. Rerata nilai kelas pra-siklus hanya mencapai 52,14, dengan tingkat ketuntasan belajar klasikal yang sangat rendah, yaitu 8,6% (hanya 3 dari 35 siswa yang memenuhi KKM 75). Jika dibedah berdasarkan komponennya, rerata skor latar tempat mencapai 21,63 dari skor maksimal 30 (72,1%), latar waktu mencapai 15,66 dari skor maksimal 30 (52,2%), dan latar suasana berada pada tingkat paling terendah, yaitu hanya 14,86 dari skor maksimal 40 (37,1%).

Rendahnya capaian pada latar suasana terjadi karena karakteristik latar suasana yang secara fundamental berbeda dari latar tempat dan waktu. Latar tempat dan waktu umumnya disajikan secara eksplisit dalam teks naratif melalui penyebutan nama lokasi (misalnya "di pantai", "di rumah") atau kata penanda waktu (misalnya "pagi hari", "pada tahun 1945") yang mudah dikenali secara literal oleh siswa. Sebaliknya, latar suasana bersifat implisit, abstrak, dan sarat muatan emosional. Pengarang jarang menyatakan latar suasana secara langsung, melainkan menyiratkannya melalui pilihan kata (diksi), penggambaran atmosfer fisik, gestur tokoh, dan dinamika konflik (Nurgiyantoro, 2013). Untuk menentukan latar suasana (seperti mencekam, haru, mencekam, atau gembira), siswa dituntut melakukan pemikiran inferensial tingkat tinggi (higher-order inferential thinking) dengan menggabungkan petunjuk-petunjuk tersirat dalam teks. Kendala ini diperparah oleh praktik pembelajaran konvensional di kelas yang masih berpusat pada guru (teacher-centered), dominasi metode ceramah, serta minimnya penggunaan media pembelajaran visual yang adaptif. Siswa menjadi cepat bosan, kurang aktif, dan kesulitan memvisualisasikan situasi abstrak yang digambarkan dalam teks bacaan murni.

Guna mengatasi kesenjangan tersebut, dibutuhkan inovasi pembelajaran yang menyelaraskan karakteristik materi dengan tahap perkembangan kognitif siswa. Menurut Piaget dan Inhelder (1969), siswa kelas IV sekolah dasar (usia 9–10 tahun) berada pada tahap perkembangan operasional konkret. Pada fase ini, anak belum mampu mengabstraksikan konsep-konsep tersirat secara mandiri tanpa didukung oleh representasi objek nyata yang dapat diamati. Penggunaan media cerita bergambar menjadi solusi yang sangat relevan. Secara teoretis, efektivitas media cerita bergambar didukung oleh Teori Dual Coding (Paivio, 1986) dan Teori Pembelajaran Multimedia (Mayer, 2009), yang menyatakan bahwa memori manusia memproses informasi melalui dua saluran independen tetapi saling melengkapi, yaitu saluran verbal (teks) dan saluran visual (gambar). Penyajian teks cerita yang didampingi ilustrasi visual berkualitas memungkinkan terjadinya pengodean ganda dalam otak siswa. Ilustrasi visual bertindak sebagai jembatan kognitif (cognitive bridge) yang memonstruksikan petunjuk implisit seperti ekspresi wajah tokoh, gestur emosional, dan atmosfer lingkungan menjadi simbol visual konkret yang mudah ditafsirkan oleh pemikiran operasional konkret siswa.

Sejumlah penelitian terdahulu telah mengaji penggunaan media berbasis gambar. (Fadilah et al., 2026) dalam kajian pustakanya menyimpulkan bahwa media visual membantu siswa sekolah dasar memahami bacaan. (Nasution et al., 2025)melaporkan bahwa buku cerita bergambar meningkatkan keterampilan membaca siswa kelas I, sedangkan (Cahyautami et al., 2023) melaporkan peningkatan hasil belajar bahasa Indonesia melalui media cerita bergambar. Namun demikian, sebagian besar penelitian tersebut masih menempatkan media gambar untuk mengukur pemahaman cerita secara umum atau integratif tanpa membedah secara mendalam diagnostik kesulitan per aspek latar cerita, khususnya isolasi masalah pada latar suasana yang implisit.

Di sinilah letak kebaruan (novelty) dan penajaman research gap dari penelitian tindakan kelas ini. Penelitian ini tidak hanya menguji penggunaan media cerita bergambar sebagai alat bantu visual umum, melainkan memformulasi penggunaan media cerita bergambar kontekstual berlatar budaya lokal yang diintegrasikan secara sistematis dengan teknik pemodelan think-aloud, diskusi kelompok kolaboratif, dan pembobotan skor proporsional. Media cerita bergambar dalam penelitian ini dirancang secara khusus untuk memfasilitasi penafsiran aspek latar suasana melalui concrete visual cueing (petunjuk visual ekspresi dan atmosfer), sehingga hambatan pemahaman siswa pada unsur yang abstrak dapat teratasi secara terukur.

Berdasarkan uraian latar belakang dan permasalahan di atas, tujuan penelitian tindakan kelas ini dirumuskan secara spesifik, yaitu untuk meningkatkan kemampuan menentukan latar tempat, latar waktu, dan latar suasana pada cerita dengan menggunakan media cerita bergambar pada siswa kelas IV SDN 73 Ambon. Penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi praktis bagi guru dalam merancang pembelajaran literasi yang inovatif serta memberikan kontribusi teoritis bagi pengembangan media pembelajaran visual berbasis karakter perkembangan kognitif siswa sekolah dasar.

B. METODE PENELITIAN

Penelitian ini merupakan penelitian tindakan kelas (PTK), yaitu penelitian yang dilaksanakan guru di kelasnya sendiri melalui proses refleksi untuk memperbaiki praktik pembelajaran dan meningkatkan hasil belajar siswa (Arikunto et al., 2006). Model yang digunakan adalah model Kurt Lewin dengan empat tahap pada setiap siklus, yaitu perencanaan, pelaksanaan tindakan, pengamatan, dan refleksi. Penelitian dirancang minimal dua siklus dan akan dilanjutkan ke siklus berikutnya apabila indikator keberhasilan belum tercapai. Penelitian dilaksanakan di SDN 73 Ambon, Kelurahan Urmessing, Kecamatan Nusaniwe, pada 23 April sampai dengan 23 Mei 2026. Subjek penelitian adalah seluruh siswa kelas IV tahun ajaran 2025/2026 yang berjumlah 35 siswa, terdiri atas 18 siswa laki-laki dan 17 siswa perempuan.

Setiap siklus terdiri atas empat tahap. Pada tahap perencanaan siklus I, peneliti menyusun modul ajar yang memadukan media cerita bergambar, menyiapkan cerita bergambar yang sesuai dengan materi latar cerita, menyusun lembar kerja siswa (LKS), lembar observasi, kisi-kisi, dan soal tes, serta berkoordinasi dengan guru kelas. Tindakan dilaksanakan dalam dua pertemuan oleh guru kelas IV sesuai modul ajar, sedangkan peneliti bertindak sebagai pengamat yang mencatat aktivitas guru dan siswa, kemampuan siswa mengidentifikasi latar, serta kendala yang muncul dengan lembar observasi. Pada tahap refleksi, peneliti menganalisis hasil pengamatan dan tes untuk menilai ketercapaian indikator dan menentukan perbaikan siklus II. Siklus II mengikuti langkah yang sama dengan perbaikan berdasarkan refleksi siklus I (Tabel 3).

Data dikumpulkan melalui tiga teknik. Observasi digunakan untuk mengamati aktivitas guru dan siswa selama pembelajaran dengan lembar observasi. Tes uraian diberikan pada akhir setiap siklus, dan juga pada kondisi awal (pra-siklus), untuk mengukur kemampuan siswa mengidentifikasi latar tempat, latar waktu, dan latar suasana dari cerita yang disajikan. Dokumentasi berupa foto pembelajaran, hasil kerja siswa, modul ajar, dan instrumen pendukung digunakan sebagai bukti pelaksanaan dan sumber data tambahan. Instrumen penelitian terdiri atas lembar observasi aktivitas guru, lembar observasi aktivitas siswa, soal tes evaluasi, dan LKS. Data observasi dianalisis secara deskriptif melalui tiga langkah: reduksi (memilih catatan aktivitas guru dan siswa serta kendala yang penting), penyajian dalam bentuk narasi dan tabel, dan penarikan kesimpulan. Pada setiap refleksi, temuan observasi dipadukan dengan hasil tes untuk menentukan bagian tindakan yang perlu diperbaiki.

Tes dinilai dengan rubrik tiga aspek: latar tempat (skor maksimal 30), latar waktu (30), dan latar suasana (40), sehingga skor total maksimal 100. Setiap aspek dinilai dalam empat rentang. Pada latar tempat dan latar waktu, skor tertinggi (26–30) diberikan jika siswa menyebutkan tempat atau waktu secara spesifik disertai bukti dari teks; skor menurun jika jawaban tepat tetapi kurang spesifik (18–25), kurang tepat atau buktinya tidak relevan (9–17), dan jika siswa tidak dapat mengidentifikasi (0–8). Pada latar suasana, skor tertinggi (31–40) diberikan jika siswa mengidentifikasi suasana dengan tepat dan menganalisis diksi, gaya bahasa, atau reaksi tokoh yang membentuknya disertai bukti tekstual; skor menurun jika analisis kurang mendalam (21–30), jawaban kurang tepat atau buktinya tidak relevan (11–20), dan jika siswa tidak dapat mengidentifikasi (0–

10). Bobot latar suasana dibuat paling besar karena aspek ini dinilai paling sulit (Nurgiyantoro, 2005) dan indikatornya menuntut dua kemampuan sekaligus, yaitu menyimpulkan suasana dan menunjukkan petunjuk yang membentuknya. Pembobotan 30:30:40 merupakan pertimbangan peneliti, bukan standar baku, sehingga hasil per aspek dibaca bersama persentasenya terhadap skor maksimal. Validitas isi soal dan rubrik diupayakan melalui kesesuaian dengan capaian pembelajaran Fase B (Kemendikbudristek, 2022) dan tujuan pembelajaran pada modul ajar, yaitu mengidentifikasi latar tempat, waktu, dan suasana disertai bukti.

Data kuantitatif dianalisis dengan menghitung rerata kelas, persentase ketuntasan belajar dengan KKM 75, dan persentase peningkatan nilai, yaitu: rerata = jumlah nilai seluruh siswa ÷ jumlah siswa; ketuntasan (%) = (jumlah siswa tuntas ÷ jumlah seluruh siswa) × 100%; dan peningkatan (%) = ((nilai siklus II − nilai pra-siklus) ÷ nilai pra-siklus) × 100%. Rerata dihitung dari nilai akhir setiap siswa dan dibulatkan menjadi dua desimal.

Penelitian dinyatakan berhasil apabila minimal 28 dari 35 siswa (80,0%) mencapai nilai ≥ 75. Kriteria ini merujuk pada standar ketuntasan belajar klasikal (Trianto, 2010) yang berada pada rentang 80–85%; angka 80,0% dipilih sebagai batas bawah rentang tersebut.

C. PEMBAHASAN

Pada kondisi awal (pra-siklus), rerata nilai kelas hanya 52,14 dan baru 3 dari 35 siswa (8,6%) yang mencapai KKM 75. Menurut aspeknya, latar tempat mencapai rerata 21,63 dari 30 (72,1%), latar waktu 15,66 dari 30 (52,2%), dan latar suasana hanya 14,86 dari 40 (37,1%). Rendahnya kemampuan ini berkaitan dengan pembelajaran yang berpusat pada guru dengan ceramah dan penugasan konvensional, minimnya media yang menarik, kecenderungan siswa hanya mengenali latar yang disebutkan secara eksplisit dalam teks, dan kurangnya kesempatan berlatih menganalisis unsur intrinsik secara mandiri.

Siklus I, peneliti menggunakan media cerita bergambar berjudul “Petrus Pencari Kayu Bakar” karena cerita tersebut menghadirkan latar tempat, waktu, dan suasana secara eksplisit sehingga mudah dipahami siswa kelas IV. Tindakan dilaksanakan dalam dua pertemuan pada minggu pertama Mei 2026. Guru membuka pelajaran dengan pertanyaan pemantik, memperkenalkan media, lalu membagi siswa ke dalam enam kelompok. Setiap kelompok menerima satu set media cerita bergambar dan LKS untuk mengidentifikasi unsur latar dengan pendampingan guru. Hasil tes siklus I menunjukkan rerata nilai 68,71 dengan 18 dari 35 siswa (51,4%) tuntas. Rerata per aspek menjadi 23,43 untuk latar tempat, 20,71 untuk latar waktu, dan 24,57 untuk latar suasana. Meskipun meningkat, indikator keberhasilan 80,0% belum tercapai.

Refleksi siklus I, yang bersumber dari catatan pengamatan peneliti dan hasil tes, mengidentifikasi lima hal yang perlu diperbaiki: (1) penjelasan latar suasana perlu diperdalam dengan contoh konkret cara membaca petunjuk implisit berupa diksi, ekspresi tokoh, dan deskripsi suasana; (2) waktu diskusi kelompok perlu diperpanjang; (3) ilustrasi

pada media perlu lebih kaya detail; (4) bimbingan individual bagi siswa yang masih kesulitan perlu ditingkatkan; dan (5) perlu ditambahkan presentasi hasil kerja kelompok sebagai sarana belajar antarteman. Kelima temuan ini menjadi dasar perbaikan siklus II sebagaimana dirangkum pada Tabel 3.

Perbaikan tersebut diterapkan pada siklus II yang berlangsung dalam dua pertemuan pada minggu kedua dan ketiga Mei 2026. Guru menerapkan teknik *think-aloud* untuk memodelkan cara menemukan latar suasana yang tersirat, menggunakan media baru berjudul "Pela Antara Negeri Latuhalat" dengan ilustrasi yang lebih detail dan ekspresif, memberi bimbingan yang lebih intensif, dan meminta setiap kelompok mempresentasikan hasil identifikasinya. Hasil tes siklus II menunjukkan rerata nilai 80,63 dengan 31 dari 35 siswa (88,6%) tuntas, sehingga indikator keberhasilan tercapai dan penelitian dihentikan pada siklus ini. Perkembangan secara keseluruhan disajikan pada Tabel 1, perkembangan per aspek pada Tabel 2, dan hubungan antara refleksi siklus I dan perbaikan siklus II pada Tabel 3.

Tabel 1. Rerata Nilai dan Ketuntasan Belajar Siswa pada Setiap Tahap

Tahap	Rerata nilai	Siswa tuntas	Siswa tidak tuntas	Ketuntasan (%)
Pra-siklus	52,14	3	32	8,6
Siklus I	68,71	18	17	51,4
Siklus II	80,63	31	4	88,6

Tabel 2. Rerata Skor per Aspek Latar pada Setiap Tahap

Aspek (skor maks.)	Pra-siklus	Siklus I	Siklus II	Naik (poin)	Naik (%)
Latar tempat (30)	21,63	23,43	26,60	4,97	23,0
Latar waktu (30)	15,66	20,71	24,31	8,65	55,2
Latar suasana (40)	14,86	24,57	29,71	14,85	99,9

Catatan: rerata keseluruhan dihitung dari nilai akhir setiap siswa. Penjumlahan rerata aspek yang sudah dibulatkan dapat berbeda 0,01 dari rerata keseluruhan (52,15 dan 80,62 berbanding 52,14 dan 80,63) karena pembulatan dua desimal; dari data mentah, rerata keseluruhan pra-siklus adalah 52,143 dan siklus II 80,629, dan jumlah rerata aspek sama dengan angka tersebut.

Tabel 3 memperlihatkan bagaimana refleksi siklus I menjadi dasar perbaikan siklus II. Kolom terakhir memuat perubahan yang tercatat pada siklus II, sehingga peningkatan nilai dapat dikaitkan dengan perubahan proses pembelajaran, bukan hanya dengan angka.

Tabel 3. Refleksi Siklus I, Perbaikan, dan Perubahan pada Siklus II

Temuan refleksi siklus I	Perbaikan pada siklus II	Perubahan pada siklus II
Penjelasan latar suasana perlu diperdalam dengan contoh cara membaca petunjuk implisit	Teknik *think-aloud*: guru memodelkan cara menemukan latar suasana dari diksi, ekspresi tokoh, dan deskripsi	Rerata latar suasana 24,57 → 29,71; siswa berskor 30 naik dari 18 menjadi 28 orang, dan 3 siswa mencapai skor 40
Waktu diskusi kelompok perlu diperpanjang	Diskusi kelompok dengan LKS yang lebih terstruktur dan bimbingan guru yang lebih intensif	Diskusi kelompok tercatat lebih terarah dan produktif
Ilustrasi pada media perlu lebih kaya detail	Cerita baru "Pela Antara Negeri Latuhalat" dengan ilustrasi lebih detail dan ekspresif	Rerata latar waktu 20,71 → 24,31 dan latar tempat 23,43 → 26,60
Bimbingan individual perlu ditingkatkan	Bimbingan guru lebih intensif bagi siswa yang masih kesulitan	Tidak ada lagi siswa berskor latar suasana di bawah 20; siswa tuntas 18 → 31
Perlu presentasi hasil kerja kelompok	Presentasi kelompok dan umpan balik langsung dari guru	Siswa dilatih menyertakan bukti dari teks pada jawabannya

Hasil tersebut memperlihatkan peningkatan yang konsisten pada setiap siklus. Rerata nilai naik 16,57 poin dari pra-siklus ke siklus I dan 11,92 poin dari siklus I ke siklus II, sehingga total kenaikan mencapai 28,49 poin atau 54,6%. Ketuntasan belajar naik dari 8,6% menjadi 51,4% dan akhirnya 88,6%, melampaui indikator keberhasilan 80,0%. Faktor yang menjelaskan kenaikan ini dibahas pada bagian berikutnya, yaitu perbaikan tindakan antarsiklus (Tabel 3), perubahan kualitas jawaban siswa, dan cara ilustrasi membantu siswa menemukan petunjuk latar.

Peningkatan terbesar terjadi pada latar suasana, yaitu 14,85 poin (99,9%), diikuti latar waktu 8,65 poin (55,2%) dan latar tempat 4,97 poin (23,0%). Perbedaan persentase ini perlu dibaca hati-hati karena persentase dihitung dari nilai awal: aspek yang mulai dari nilai terendah akan tampak naik paling besar. Cara membandingkan yang lebih adil adalah melihat berapa bagian dari "sisa poin" yang berhasil diperoleh. Sisa poin adalah skor maksimal dikurangi rerata pra-siklus, yaitu 8,37 poin untuk latar tempat (30 − 21,63), 14,34 poin untuk latar waktu (30 − 15,66), dan 25,14 poin untuk latar suasana (40 − 14,86). Kenaikan yang dicapai adalah 4,97 poin (59%) dari sisa poin latar tempat, 8,65 poin (60%) dari latar waktu, dan 14,85 poin (59%) dari latar suasana. Sederhananya, dari setiap 10 poin yang masih bisa diperoleh, siswa memperoleh sekitar 6 poin pada ketiga aspek. Dengan demikian, tindakan berhasil pada ketiga aspek, bukan hanya pada latar suasana.

Pergeseran kemampuan siswa pada latar suasana juga terlihat dari sebaran skornya. Pada pra-siklus terdapat 13 siswa (37,1%) dengan skor 0–10 dan hanya 3 siswa dengan skor 30, sedangkan pada siklus II tidak ada lagi siswa dengan skor di bawah 20, 28 siswa memperoleh skor 30, dan 3 siswa memperoleh skor 40. Latar suasana pun menentukan ketuntasan belajar: jumlah siswa tuntas pada ketiga tes (3, 18, dan 31 siswa) sama dengan jumlah siswa yang memperoleh skor latar suasana minimal 30. Meskipun demikian,

kenaikan 99,9% merupakan kenaikan relatif dari titik awal yang rendah, bukan penguasaan yang hampir sempurna. Capaian akhir latar suasana (74,3%) masih yang terendah dibandingkan latar tempat (88,7%) dan latar waktu (81,0%), sehingga latihan lanjutan tetap diperlukan.

Perubahan kemampuan individu diperlihatkan oleh tiga siswa pada Tabel 4 yang mewakili pola kelas. Siswa A.A.T pada pra-siklus belum dapat mengidentifikasi latar suasana (skor 0) dan hanya memperoleh skor 8 pada latar waktu. Pada siklus I suasana mulai teridentifikasi tetapi jawabannya masih kurang tepat atau buktinya belum relevan (skor 20, rentang 11–20 pada rubrik), dan pada siklus II suasana teridentifikasi tepat disertai bukti dari teks (skor 30), sehingga nilainya melewati KKM (76). Siswa A.W mencapai KKM sejak siklus I dan naik menjadi 90 setelah latar tempat dan latar waktu mencapai skor maksimal. Siswa D.F.U naik pada semua aspek (23 → 58) tetapi belum mencapai KKM.

Tabel 4. Skor Tiga Siswa pada Setiap Tahap

Siswa	Tahap	Tempat (30)	Waktu (30)	Suasana (40)	Nilai
A.W	Pra-siklus	23	15	20	58
	Siklus I	23	23	30	76
	Siklus II	30	30	30	90
A.A.T	Pra-siklus	23	8	0	31
	Siklus I	23	15	20	58
	Siklus II	23	23	30	76
D.F.U	Pra-siklus	15	8	0	23
	Siklus I	15	15	10	40
	Siklus II	23	15	20	58

Efektivitas media cerita bergambar dapat dijelaskan melalui beberapa mekanisme yang dapat ditelusuri ke bagian cerita yang digunakan (Lampiran 2). Pertama, ilustrasi memberi petunjuk konkret tentang tempat. Pada cerita “Petrus Pencari Kayu Bakar”, ilustrasi pantai, laut, perahu, dan pegunungan, ditambah keterangan bahwa Petrus berjalan di pinggir pantai Maluku, memungkinkan siswa menyebut latar tempat beserta bukti dari gambar dan teks tanpa harus menafsirkan deskripsi verbal yang abstrak.

Kedua, ilustrasi dan keterangan teks bersama-sama menunjukkan waktu. Keterangan “saat matahari terbit” pada adegan awal dan adegan bermalam di hutan dengan langit malam dan cahaya bulan memperlihatkan perpindahan waktu dari pagi ke malam, yang lebih mudah dipahami siswa daripada deskripsi verbal semata. Hal ini sejalan dengan pendapat Nurgiyantoro (2013) bahwa latar waktu dapat ditunjukkan melalui berbagai penanda temporal.

Ketiga, ekspresi wajah tokoh dan atmosfer visual membantu siswa menafsirkan latar suasana. Adegan Petrus berhadapan dengan penjaga hutan digambarkan gelap, dengan cahaya obor dan tokoh berwajah murka, sesuai keterangan bahwa penjaga hutan murka, sehingga suasana tegang dapat dikenali dari gambar sebelum siswa mencari buktinya dalam teks. Adegan akhir yang terang, dengan warga berkumpul menyambut Petrus, memberi petunjuk suasana gembira dan penuh hormat. Pada cerita “Pela Antara

Negeri Latuhalat", balon percakapan berisi penolakan tegas dan seruan bahwa seorang putri tenggelam, bersama ekspresi tokoh, menjadi petunjuk suasana tegang.

Pada siklus I, skor latar suasana naik dari 14,86 menjadi 24,57, yaitu 65,4% dari total kenaikan, saat siswa mulai bekerja dengan petunjuk visual ini bersama diskusi kelompok dan LKS. Pada siklus II, teknik *think-aloud*, ilustrasi yang lebih ekspresif, serta presentasi dan umpan balik guru melatih siswa menyertakan bukti dari teks sehingga skor mencapai 29,71 (34,6% dari total kenaikan).

Perlu ditegaskan bahwa peningkatan hasil belajar merupakan dampak keseluruhan rangkaian tindakan, bukan dampak media cerita bergambar saja. Pada siklus I media digunakan bersama diskusi kelompok, LKS, dan pendampingan guru; pada siklus II ditambahkan cerita baru dengan ilustrasi yang lebih detail, teknik *think-aloud*, bimbingan yang lebih intensif, serta presentasi kelompok dengan umpan balik guru. Karena desain PTK ini tidak memiliki kelompok pembanding dan komponen tindakan tidak dipisahkan, kontribusi masing-masing komponen tidak dapat dihitung. Selain itu, cerita dan soal tes pada setiap tahap tidak identik, dan kesetaraan tingkat kesukarannya belum diuji. Media cerita bergambar lebih tepat dipandang sebagai komponen pusat yang menyediakan petunjuk visual, dengan efek yang diperkuat oleh strategi pembelajaran lain. Temuan ini juga terbatas pada satu kelas dengan 35 siswa.

Temuan tersebut konsisten dengan teori dual coding (Paivio, 1986) dan teori pembelajaran multimedia (Mayer, 2009) bahwa penyajian teks bersama gambar memudahkan siswa memproses dan mengingat informasi, meskipun penelitian ini tidak menguji proses kognitifnya secara langsung. Hasil penelitian ini sejalan dengan Cahyautami et al. (2023) yang melaporkan peningkatan hasil belajar bahasa Indonesia melalui media cerita bergambar pada kompetensi menggali informasi di kelas III, meskipun kompetensi dan jenjangnya berbeda, serta dengan (Nasution et al., 2025) yang melaporkan peningkatan rerata keterampilan membaca siswa kelas I dari 49,05 menjadi 83,6 setelah menggunakan buku cerita bergambar.

Beberapa faktor diduga turut mendukung keberhasilan tindakan berdasarkan catatan pengamatan dan refleksi, meskipun tidak diuji secara terpisah. Pertama, cerita bergambar yang dipilih dekat dengan pengalaman keseharian siswa sehingga siswa lebih mudah terhubung secara emosional dan termotivasi memahaminya. Kedua, diskusi kelompok yang partisipatif memberi ruang bagi siswa untuk berbagi pengetahuan dan membangun pemahaman bersama tentang unsur latar. Ketiga, teknik *think-aloud* pada siklus II memberi contoh konkret bagaimana pembaca yang terampil membaca petunjuk implisit dalam teks. Keempat, bobot skor latar suasana yang lebih besar pada rubrik mendorong guru dan siswa memberi perhatian lebih pada aspek yang paling sulit tersebut.

Pada siklus II masih terdapat 4 dari 35 siswa (11,4%) yang belum mencapai KKM, dengan nilai 66, 58, 58, dan 58. Keempatnya memperoleh skor latar suasana 20, yaitu rentang jawaban yang kurang tepat atau buktinya tidak relevan menurut rubrik, dan tiga di antaranya juga hanya memperoleh skor 15 pada latar waktu (rentang yang sama). Skor latar tempat keempatnya 23 (tepat disertai bukti), sehingga kesulitan mereka terutama pada menyimpulkan suasana dan waktu dari petunjuk serta menunjukkan buktinya. Pada pra-siklus keempat siswa ini berada pada kelompok terendah (skor suasana 0 dan latar

waktu 8), sehingga mereka berkembang tetapi belum cukup. Gaya belajar siswa tidak diukur dalam penelitian ini sehingga tidak dijadikan penjelasan. Tindak lanjut yang direkomendasikan, dan belum dilaksanakan dalam penelitian ini, adalah remedial kelompok kecil di luar jam reguler yang berisi (1) latihan menandai kata dan ekspresi tokoh yang menjadi petunjuk suasana lalu menuliskannya sebagai bukti, (2) latihan menemukan penanda waktu pada teks dan gambar, (3) pendampingan oleh guru atau teman sebaya, dan (4) tes ulang dengan rubrik yang sama untuk memantau kemajuan.

D. KESIMPULAN

Pembelajaran dengan media cerita bergambar, yang dipadukan dengan diskusi kelompok, bimbingan guru, teknik *think-aloud*, dan presentasi kelompok, meningkatkan kemampuan siswa kelas IV SDN 73 Ambon dalam menentukan latar cerita. Kesimpulan ini didasarkan pada temuan berikut. (1) Rerata nilai naik dari 52,14 menjadi 68,71 dan 80,63, dan ketuntasan belajar naik dari 8,6% menjadi 51,4% dan 88,6%, sehingga indikator keberhasilan 80,0% tercapai pada siklus II. (2) Ketiga aspek latar meningkat. Latar suasana naik paling besar (14,86 menjadi 29,71), tetapi capaian akhirnya (74,3% dari skor maksimal) masih terendah dibandingkan latar waktu (81,0%) dan latar tempat (88,7%), sehingga latar suasana tetap memerlukan perhatian. (3) Ilustrasi pada cerita bergambar menyediakan petunjuk visual tentang tempat, waktu, dan suasana yang dapat dijadikan bukti oleh siswa. Karena media digunakan bersama tindakan pembelajaran lain, peningkatan ini tidak dapat dikaitkan dengan media saja. Guru disarankan menggunakan cerita bergambar secara berkelanjutan dengan melatih siswa menuliskan bukti teks dan bukti gambar untuk latar suasana melalui teknik *think-aloud*, serta memberi remedial bagi siswa yang belum tuntas berupa latihan menghubungkan ekspresi tokoh dan pilihan kata dengan suasana serta mengenali penanda waktu. Peneliti selanjutnya disarankan menggunakan kelompok pembanding atau memisahkan komponen tindakan agar kontribusi media dapat diperkirakan, memvalidasi instrumen dan menyetarakan tingkat kesukaran soal, serta mengujinya pada jenjang kelas lain.

DAFTAR PUSTAKA

Abrams, M. H. (1999). *A glossary of literary terms* (7th ed.). Harcourt Brace & Company.

Aminuddin. (1995). *Pengantar apresiasi karya sastra*. Sinar Baru Algensindo.

Arikunto, S., Suhardjono, & Supardi. (2006). *Penelitian tindakan kelas*. Bumi Aksara.

Cahyautami, F. W., Evayenny, & Rahmad, I. N. (2023). Improving Indonesian language learning outcomes on competencies in exploring information through picture story media for elementary school students. *Proceeding of International Conference on Education*, *2*, 56–62. https://ice.stkipkusumanegara.ac.id/index.php/proceeding-ice/article/view/481

Fadilah, Finalia, Rahmatillah, S. N., & Armaini, I. (2026). Peran media buku cerita bergambar dalam pengembangan literasi membaca siswa sekolah dasar. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, *11*(2), 218–234. https://doi.org/10.23969/jp.v11i02.50413

Kemendikbudristek. (2022). *Capaian pembelajaran Bahasa Indonesia fase A hingga fase F Kurikulum Merdeka*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Nasution, S. Y., Samodra, T. J., & Muskania, R. T. (2025). Pengaruh buku cerita bergambar untuk meningkatkan keterampilan membaca peserta didik kelas 1 SDIT Al-Baariq. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, *10*(2), 492–505. https://doi.org/10.23969/jp.v10i02.26318

Nurgiyantoro, B. (2005). *Sastra anak: Pengantar pemahaman dunia anak*. Gadjah Mada University Press.

Nurgiyantoro, B. (2013). *Teori pengkajian fiksi*. Gadjah Mada University Press.

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.

Trianto. (2010). *Mendesain model pembelajaran inovatif-progresif*. Kencana.