

BAB 2

TINJAUAN PUSTAKA

2.1 Landasan Teori

Agar permasalahan dalam penelitian ini dapat dipahami dan ditelaah dengan lebih baik, maka perlu adanya uraian mengenai teori-teori yang digunakan. Berikut penjelasan mengenai teori-teori tersebut:

2.1.1 Literasi

Literasi berasal dari Latin yaitu *litteratus* atau *littera* yang dalam bahasa Inggris setara dengan *letter*. Literasi dalam bahasa Latin merujuk pada makna kemampuan membaca dan menulis. *The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) (2019) mendefinisikan literasi sebagai kemampuan untuk mengidentifikasi, memahami, menafsirkan, membuat, menghitung, dan menggunakan informasi tertulis maupun tercetak dalam bentuk yang berbeda-beda untuk mencapai suatu tujuan. Di sisi lain, *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) mendefinisikan literasi sebagai kemampuan untuk memahami dan menggunakan bentuk tertulis yang dibutuhkan oleh masyarakat atau dihargai oleh individu. Adapun menurut Frankel et al. (2016) literasi merupakan proses penggunaan membaca, menulis, dan bahasa lisan untuk mendapatkan, membangun, menggabungkan, dan mengkritik makna melalui interaksi dan keterlibatan dengan teks multimodal dalam konteks praktik sosial. Masyarakat yang memiliki kualitas melek huruf merupakan salah satu modal utama dalam pembangunan nasional (Rintaningrum, 2019). Kemampuan

literasi yang baik dapat meningkatkan daya saing bangsa dan berperan penting dalam menciptakan sumber daya manusia yang unggul. Berikut enam jenis literasi menurut Kemendikbud (2020), yaitu:

1. Literasi baca tulis

Literasi baca tulis merupakan kemampuan memahami isi teks tertulis baik tersurat maupun tersirat untuk mengembangkan pemahaman dan potensi siswa, serta untuk dapat berpartisipasi di lingkungan sekolah.

2. Literasi numerasi

Literasi numerasi adalah kemampuan untuk memperoleh, menafsirkan, menggunakan, dan mengkomunikasikan angka dan simbol yang berbeda untuk mengatasi permasalahan dalam berbagai macam konteks di kehidupan sehari-hari.

3. Literasi sains

Literasi sains merupakan kemampuan untuk memahami fenomena alam maupun sosial di sekitar serta kecakapan dalam mengambil keputusan tepat secara ilmiah.

4. Literasi digital

Literasi digital yaitu pengetahuan dan kemampuan dalam menggunakan media digital sebagai alat komunikasi atau jaringan untuk menemukan, menggunakan, membuat informasi, serta memanfaatkan media tersebut secara bijak.

5. Literasi finansial

Literasi finansial yaitu kemampuan untuk mengaplikasikan pemahaman tentang konsep, risiko, keterampilan, dan motivasi dalam konteks finansial.

6. Literasi budaya dan kewargaan

Literasi budaya dan kewargaan adalah kemampuan untuk memahami kebudayaan dan cara bersikap terhadap kebudayaan Indonesia sebagai identitas bangsa.

Literasi informasi terdiri dari enam komponen (Ferguson, 2016) yaitu:

1. Literasi dini (*early literacy*) yaitu kemampuan menyimak, memahami bahasa lisan, berkomunikasi melalui gambar dan lisan yang dibentuk oleh pengalaman berinteraksi dengan lingkungan sosial di rumah. Pengalaman siswa dalam berkomunikasi menggunakan bahasa ibu menjadi sebuah fondasi perkembangan literasi dasar.
2. Literasi dasar (*basic literacy*) yaitu kemampuan untuk mendengarkan, berbicara, membaca, menulis, dan menghitung berkaitan dengan kemampuan analisis untuk memperhitungkan, memersepsikan, mengkomunikasikan, dan menggambarkan sebuah informasi berdasarkan pemahaman dan pengambilan kesimpulan pribadi.
3. Literasi perpustakaan (*library literacy*) antara lain memberikan pemahaman cara membedakan bacaan fiksi dan nonfiksi, memanfaatkan koleksi referensi periodical, memahami DDC sebagai klasifikasi pengetahuan katalog dan pengindeksan, hingga memiliki pengetahuan

dalam memahami informasi ketika sedang menyelesaikan sebuah tulisan, penelitian, pekerjaan, maupun mengatasi masalah.

4. Literasi media (*media literacy*) yaitu kemampuan untuk mengetahui berbagai bentuk media yang berbeda, seperti media cetak, media elektronik, dan bagaimana memahami tujuan penggunaannya.
5. Literasi teknologi (*literacy technology*) yaitu kemampuan memahami kelengkapan yang mengikuti teknologi seperti hardware atau peranti keras. Kemampuan dalam memahami teknologi untuk mencetak, mempresentasikan, dan mengakses internet. Dalam praktiknya yaitu pemahaman menggunakan komputer.
6. Literasi visual (*visual literacy*) adalah pemahaman tingkat lanjut antara literasi media dan literasi teknologi yang mengembangkan kemampuan dan kebutuhan belajar dengan memanfaatkan materi visual dan audiovisual secara kritis dan bermartabat. Tafsir terhadap materi visual yang tidak terbandung, baik dalam bentuk cetak, auditori, maupun digital perlu dikelola dengan baik. Bagaimanapun di dalamnya banyak manipulasi dan hiburan yang benar-benar perlu disaring berdasarkan etika dan kepatutan.

2.1.2 Literasi Baca Tulis

Literasi membaca penting untuk dilakukan dalam konteks peningkatan diri, *personal branding*, pengembangan profesional, sekolah, dan pembangunan sosial. Membaca merupakan salah satu cara siswa belajar karena dengan membaca dapat memberikan banyak pengalaman dan pengetahuan bagi individu seseorang (Fuad

et al., 2023). Dalam Asesmen Nasional Pendidikan pada komponen AKM atau Asesmen Kompetensi Minimum literasi dibagi menjadi dua, yaitu literasi numerasi dan literasi membaca (Kemdikbud, 2022). Literasi numerasi atau literasi matematika merupakan kemampuan yang dimiliki oleh seseorang dalam menggunakan pengetahuan matematika yang dimiliki dalam menjelaskan kejadian, memecahkan masalah, atau mengambil keputusan dalam kehidupan sehari-hari. Adapun literasi membaca yaitu kemampuan peserta didik untuk memahami, menggunakan, merefleksi, dan berinteraksi dengan teks tulis agar seseorang mampu meraih tujuan pribadi, mengembangkan pengetahuan dan potensi sehingga mampu berpartisipasi dalam lingkungan masyarakat.

Literasi membaca merupakan media bagi siswa untuk berinteraksi dengan lingkungan sosialnya, hal tersebut juga berkaitan dengan kemampuan menulis seseorang dalam lingkungan sosialnya (Fuad et al., 2023). Keterampilan membaca dibentuk dalam proses pengajaran literasi dan meningkat pada tahap-tahap penting dalam pendidikan (Mukhtoralievna & Egamberdiyevna, 2023). Selain itu, kegiatan membaca dinilai sangat penting dalam membantu siswa memahami materi pelajaran, salah satunya yaitu pelajaran bahasa Indonesia. Pembaca yang lebih baik cenderung membaca lebih banyak karena kesuksesan mendorong lebih banyak kesuksesan dan lebih banyak membaca dapat meningkatkan kosa kata serta keterampilan membaca secara berkelanjutan (Ho & Lau, 2018).

Konsep literasi membaca dalam PISA terdiri dari tiga dimensi (OECD, 2004). Adapun ketiga dimensi tersebut yaitu format bahan bacaan, jenis tugas membaca, dan tujuan penggunaan teks.

1. Format Teks

Membedakan bahan bacaan menjadi teks kontinu dan non-kontinu. Teks kontinu terdiri dari kalimat yang disusun dalam paragraf-paragraf dan memiliki struktur yang mengalir dari satu kalimat ke kalimat berikutnya. Teks kontinu memiliki alur cerita atau argumen yang jelas dan tersusun untuk membangun sebuah makna. Contoh teks kontinu antara lain yaitu esai, artikel, cerita pendek, dan novel. Adapun teks non-kontinu disusun dalam format yang tidak mengikuti aliran paragraf. Teks non-kontinu sering kali berupa informasi yang terorganisir dalam bentuk grafis atau tabel seperti grafik, peta, formulir, dan daftar.

2. Tugas Membaca

Tugas membaca pada konsep literasi membaca terdiri dari tiga aspek. Menemukan informasi dalam teks, menafsirkan teks yaitu untuk membangun makna dan membuat kesimpulan dari informasi tertulis, serta merefleksikan dan mengevaluasi teks dengan mengaitkan informasi tertulis dengan pengetahuan, ide, dan pengalaman.

3. Tujuan Penggunaan Teks

Dimensi yang ketiga yaitu mengategorisasikan bacaan sesuai konteks dan tujuan penulisan berdasarkan maksud yang ingin disampaikan oleh penulis, hubungan antar pembaca, serta keragaman informasi yang berada di dalamnya.

Menurut Mutji & Suoth (2021) literasi baca tulis adalah salah satu literasi yang utama dan wajib dimiliki oleh anak-anak sekolah dasar untuk perkembangan

belajar di sekolah. Literasi baca tulis juga didefinisikan sebagai pengetahuan dan kecakapan untuk membaca, menelusuri, mengolah dan memahami informasi, menganalisis, menanggapi, menggunakan teks tertulis untuk mencapai tujuan serta mengembangkan pemahaman dan potensi untuk berpartisipasi di lingkungan sosial (Permatasari et al., 2022). Literasi menulis dikategorikan ke dalam tiga bentuk teks yang paling sering dijumpai siswa di sekolah dan dalam kehidupan sehari-hari (C. Chandra et al., 2020). Adapun tiga bentuk teks tersebut, yaitu: prosa narasi, yaitu penulis menceritakan sebuah kisah baik berupa fakta maupun fiksi, prosa ekspositori, penulis mendeskripsikan, menjelaskan, atau menyampaikan informasi maupun pendapat faktual dan dokumen yang menyajikan informasi dalam bentuk diagram, peta, tabel, atau grafik.

Berdasarkan gagasan-gagasan tersebut, dapat diambil kesimpulan bahwa literasi baca tulis merupakan kemampuan yang dibutuhkan dalam kehidupan sehari-hari. Literasi baca tidak hanya mencakup kemampuan untuk membaca dan memahami sebuah bacaan namun juga kemampuan untuk memahami makna teks, mengevaluasi informasi yang dibaca hingga mengaplikasikan pemahaman tersebut ke dalam konteks yang relevan. Literasi tulis melibatkan kemampuan untuk menyampaikan ide dan informasi dengan jelas melalui tulisan yang mencakup penggunaan tata bahasa, struktur kalimat, hingga penggunaan gaya penulisan. Kedua aspek ini saling melengkapi dan memiliki nilai penting dalam pendidikan, pengembangan diri, dan keterlibatan dalam masyarakat. Kemampuan ini juga mendukung proses pembelajaran yang menyeluruh bagi anak-anak.

2.1.3 Gerakan Literasi Sekolah (GLS)

Gerakan Literasi Sekolah (GLS) diluncurkan pada tahun 2015 oleh Kemendikbud dengan slogan “Bahasa Penumbuh Budi Pekerti” yang kemudian dikembangkan berdasarkan Permendikbud Nomor 23 Tahun 2015 tentang Penumbuhan Budi Pekerti. Gerakan ini diluncurkan dalam rangka meningkatkan minat baca dan daya baca siswa di Indonesia serta dilatarbelakangi oleh rendahnya budaya baca dan kemampuan literasi masyarakat di Indonesia khususnya para pelajar. GLS merupakan upaya yang dilakukan untuk meningkatkan kemampuan literasi siswa dalam bentuk kegiatan partisipatif yang melibatkan seluruh warga sekolah (Mustofa et al., 2022).

Dalam panduan yang diterbitkan oleh Kemendikbud pada tahun 2016 disebutkan GLS merupakan sebuah upaya yang dilakukan secara menyeluruh untuk menjadikan sekolah sebagai organisasi pembelajaran yang warganya literat sepanjang hayat melalui pelibatan publik. Gerakan ini dikembangkan sebagai salah satu upaya untuk menjadikan warga Indonesia menjadi terampil membaca. Sebuah program tentu memiliki tujuan tertentu yang ingin dicapai. GLS memiliki dua tujuan yang terbagi menjadi tujuan umum dan tujuan khusus. Adapun tujuan Gerakan Literasi Sekolah yaitu:

1. Tujuan Umum Gerakan Literasi Sekolah

Gerakan Literasi Sekolah memiliki tujuan umum yaitu untuk menumbuhkembangkan budi pekerti peserta didik melalui pembudayaan ekosistem literasi sekolah yang diwujudkan dalam GLS agar peserta didik menjadi pembelajar sepanjang hayat (Faizah et al., 2016).

2. Tujuan Khusus Gerakan Literasi Sekolah

Menurut Faizah et al. (2016), tujuan khusus Gerakan Literasi Sekolah dibagi menjadi empat, antara lain:

- a. Menumbuhkembangkan budaya literasi di sekolah
- b. Meningkatkan kapasitas warga dan lingkungan sekolah agar literat
- c. Menjadikan sekolah sebagai taman belajar yang menyenangkan dan ramah anak agar warga sekolah mampu mengelola pengetahuan.
- d. Menjaga keberlanjutan pembelajaran dengan menghadirkan beragam buku bacaan dan mewadahi berbagai strategi membaca.

Menurut Faizah et al. (2016) ruang lingkup dalam Gerakan Literasi Sekolah terdiri dari tiga poin, yaitu:

1. Lingkungan fisik sekolah yang meliputi fasilitas dan sarana prasarana literasi.
2. Lingkungan sosial dan afektif meliputi dukungan dan partisipasi aktif seluruh warga sekolah.
3. Lingkungan akademik, yang meliputi program literasi yang menumbuhkan minat baca dan menunjang kegiatan pembelajaran di SD.

Bentuk kegiatan literasi sekolah terdiri dari tiga tahap. Ketiga tahap tersebut antara lain adalah sebagai berikut:

1. Tahap Pembiasaan

Tahap ini bertujuan untuk menumbuhkan minat siswa terhadap membaca dan kegiatan membaca.. Tahap pembiasaan terdiri dari beberapa langkah, yaitu:

a) Membaca selama 15 menit

Kegiatan membaca selama 15 menit dilakukan sebelum kegiatan belajar dimulai. Kegiatan ini dapat dilakukan dengan dua cara, yaitu membaca senyap dan membaca nyaring. Cara ini dapat disesuaikan dengan keadaan di kelas masing-masing. Tujuan yang ingin dicapai dalam langkah membaca selama 15 menit yaitu memberikan pengalaman membaca yang menyenangkan bagi siswa, membangun komunikasi antara guru dengan siswa serta menjadikan guru, pustakawan, dan civitas akademik lainnya sebagai teladan dalam membaca.

b) Membangun lingkungan kaya literasi dan kaya teks

Upaya sekolah untuk membangun lingkungan kaya literasi dan kaya teks dapat dilakukan dengan menyediakan sarana prasarana berupa perpustakaan sekolah, sudut baca di kelas, area khusus baca, dan memajang karya-karya siswa berupa tulisan maupun gambar serta poster yang berkaitan dengan materi pelajaran.

c) Melakukan pelibatan publik

Pelibatan publik dapat dilakukan dengan melibatkan pihak-pihak lain seperti orang tua siswa maupun alumni dalam pelaksanaan kegiatan

literasi. Hal ini dilakukan agar kegiatan literasi mendapatkan dukungan dari berbagai pihak dan dapat berjalan dengan baik.

2. Tahap Pengembangan

Tahap pengembangan berfokus untuk mempertahankan minat siswa terhadap membaca dan kegiatan membaca serta meningkatkan pemahaman siswa terhadap sebuah bacaan. Langkah-langkah yang dapat dilakukan pada tahap ini antara lain sebagai berikut:

a) Membaca nyaring

Membaca nyaring atau *read aloud* dilakukan dengan guru membacakan buku dan mengajak siswa untuk menyimak kemudian menanggapi. Salah satu fokus kegiatan ini adalah untuk menambah dan memahami kosa kata baru.

b) Membaca terpandu

Langkah ini dilakukan dengan membagi siswa ke dalam kelompok kecil berjumlah 4-6 orang. Setiap kelompok diberikan buku, alat tulis, dan kertas besar. Siswa akan diberi tugas untuk membaca kemudian guru menjelaskan kembali isi dari bacaan yang telah diberikan kepada siswa. Setelah itu siswa diminta untuk menanggapi pertanyaan guru seputar bacaan yang telah diberikan dengan menuliskannya di atas kertas. Pada kegiatan ini siswa juga diminta untuk menceritakan kembali isi bacaan sesuai dengan pemahaman masing-masing.

c) Membaca bersama

Membaca bersama dapat dilakukan secara individu oleh guru dengan siswa atau di depan kelas menggunakan buku besar atau *big book*. Pada langkah ini siswa juga diberikan kesempatan untuk membaca secara bergiliran. Metode yang dilakukan pada langkah ini bertujuan untuk memberikan pengalaman membaca nyaring kepada siswa dan meningkatkan kefasihan siswa dalam membaca.

d) Membaca mandiri

Pada langkah ini siswa memilih buku bacaan yang disukai kemudian membacanya dengan menggunakan metode membaca dalam hati (*sustained silent reading*).

Langkah-langkah pada tahap ini bersifat interaktif dan lebih banyak melibatkan partisipasi siswa seperti mendiskusikan isi cerita, membuat pertanyaan terkait isi bacaan, dan membuat catatan setelah membaca. Pada tahap ini media baca yang digunakan lebih bervariasi dibandingkan dengan tahap pembiasaan. Adapun media-media tersebut dapat berupa buku cerita bergambar atau berilustrasi, buku besar (*big book*) cerita rakyat, novel anak sederhana, serta kumpulan puisi dan pantun.

Pemanfaatan perpustakaan dan sudut baca dilakukan secara lebih maksimal pada tahap ini. Upaya yang dilakukan dapat berupa pustakawan memberikan penjelasan perbedaan jenis-jenis bahan pustaka, buku bacaan, dan genre, membiarkan siswa memilih buku bacaan yang

disukai di perpustakaan, dan mengenalkan cara meminjam koleksi yang ada di perpustakaan.

3. Tahap Pembelajaran

Pada tahap ini guru di sekolah berfokus pada penerapan pengajaran literasi dalam kegiatan belajar di dalam kelas. Guru dapat mencari metode pengajaran yang efektif untuk mengembangkan kemampuan literasi siswa dengan membuat rencana pembelajaran menggunakan media dan bahan ajar literasi yang difasilitasi oleh sekolah. Selain itu guru juga dapat menerapkan berbagai strategi membaca untuk meningkatkan pemahaman siswa terhadap materi pelajaran.

Di tahap ini kegiatan literasi yang dilakukan bertujuan untuk meningkatkan kemampuan berbahasa reseptif (membaca dan menyimak) dan aktif (berbicara dan menulis) siswa dengan memfokuskan pada dua kegiatan utama yaitu membaca dan menulis. Kegiatan membaca dan menulis pada tahap ini masing-masing disesuaikan dengan kemampuan literasi siswa di setiap tingkatan kelas. Langkah-langkah yang dilakukan pada tahap ini sama dengan langkah yang dilakukan pada tahap pengembangan. Namun media atau bahan yang digunakan pada tahap ini yaitu berupa buku pengayaan atau buku teks pelajaran.

2.1.4 Evaluasi

Stufflebeam & Shinkfield (1985) memandang evaluasi sebagai suatu proses merumuskan, mengumpulkan, dan menyajikan informasi deskriptif serta penilaian tentang nilai dan manfaat dari tujuan, desain, pelaksanaan, dan dampak suatu

program. Tujuannya adalah untuk membantu pengambilan keputusan, memenuhi kebutuhan akuntabilitas, serta meningkatkan pemahaman terhadap fenomena yang terkait. Evaluasi bertujuan untuk memberikan informasi yang relevan dan valid untuk pengambilan sebuah keputusan. Baik untuk program yang sedang berjalan maupun untuk pertimbangan pengembangan program di masa depan.

Evaluasi dalam pendidikan dilaksanakan untuk menetapkan, memperjelas, dan menerapkan standar untuk mengetahui nilai objektif, kualitas, manfaat, kinerja, dan pentingnya evaluasi (Hakan & Seval, 2011). Dalam konteks ini, evaluasi sering digunakan untuk menilai efektivitas kurikulum, metode pengajaran, atau kinerja siswa. Evaluasi pendidikan pertama kali dikembangkan di Amerika dan kemudian menyebar luas ke seluruh belahan dunia. Dalam mengevaluasi suatu program pendidikan, terdapat banyak model yang bisa digunakan.

Model evaluasi telah diciptakan sejak tahun 1940, 1950, dan 1960. Diantara beberapa model evaluasi terdapat empat model yang telah dikembangkan dan diterapkan secara luas dalam evaluasi pendidikan pada umumnya dan evaluasi program pendidikan pada khususnya (Anh, 2018). Keempat model evaluasi tersebut diantaranya yaitu: model objektif Tyler, model responsif Stake, model *Goal Free* Scriven, dan model CIPP Stufflebeam.

1. Model Evaluasi Tyler (*Goal Oriented Evaluation Model*)

Goal Oriented Evaluation Model merupakan model evaluasi yang dikembangkan oleh Tyler pada tahun 1949. Tyler mengonseptualisasikan evaluasi sebagai perbandingan antara hasil yang diharapkan dengan hasil

yang dicapai. Sesuai dengan namanya, model evaluasi Tyler didasarkan pada teori yang berfokus pada tujuan. Pendekatan Tyler pada dasarnya menekankan pada pentingnya suatu tujuan dalam proses belajar mengajar. Pendekatan ini bersifat sistematis, elegan, akurat, dan memiliki rasional yang logis. Selain itu, model evaluasi Tyler juga menekankan bahwa perilaku yang diinginkan harus diukur minimal dua kali, yaitu sebelum dan sesudah perlakuan diterapkan oleh pengembang kurikulum. Meskipun model evaluasi Tyler tujuan awalnya dirancang untuk mengevaluasi program pendidikan, evaluasi berbasis tujuan sekarang digunakan dalam berbagai jenis layanan.

2. Model Evaluasi Stake (*Countenance Evaluation Model*)

Model ini dikembangkan oleh Robert E. Stake yang berasal dari University of Illinois pada tahun 1970-an. Model ini menekankan adanya dua dasar kegiatan dalam evaluasi, yaitu deskripsi (*description*) dan pertimbangan (*judgement*). Deskripsi menggambarkan apa yang sebenarnya terjadi selama program berlangsung, sementara pertimbangan menilai apakah program yang berjalan sesuai dengan kriteria atau standar yang telah ditetapkan. Terdapat tiga tahap evaluasi program pada model ini, yaitu *antecedents*, *transaction*, dan *outcomes*. *Antecedents* mengacu pada kondisi yang ada sebelum program terimplementasi. *Transaction* menilai apa yang sebenarnya terjadi ketika program berlangsung atau dilaksanakan. *Outcomes* berkaitan dengan apa yang

dicapai oleh program, apakah program tersebut dapat terlaksana sesuai dengan yang diharapkan atau tidak.

3. Model Evaluasi Scriven (*Goal-Free Evaluation Model*)

Goal-Free Evaluation Model dikembangkan oleh Michael Scriven pada tahun 1972. Saat itu, banyak uang diinvestasikan dalam pendidikan untuk meningkatkan praktik manajemen yang lebih efektif sehingga memicu kebutuhan untuk mengevaluasi praktik-praktik tersebut. Sebagai salah satu orang yang terlibat dalam evaluasi praktik-praktik tersebut, Scriven melihat bahwa evaluasi seringkali dipengaruhi oleh tujuan praktik yang dibawa sehingga mengakibatkan rendahnya kualitas evaluasi. Oleh karena itu, ia mengusulkan model baru yang dikenal dengan sebutan “*Goal-Free*”. Model evaluasi ini berfokus pada hasil dari program pendidikan, baik yang diharapkan maupun tidak. Menurut Scriven, evaluator tidak perlu memperhatikan tujuan program dalam melakukan evaluasi. Namun, bukan berarti tujuan dalam sebuah program tidak berarti dalam model evaluasi ini. Model ini hanya mempertimbangkan tujuan umum yang akan dicapai oleh program tanpa memperinci setiap komponen secara detail.

4. Model Evaluasi Stufflebeam (*CIPP Model*)

Model Evaluasi CIPP diperkenalkan pertama kali oleh Daniel Stufflebeam dan Shinkfield pada tahun 1965 dalam usahanya untuk mengevaluasi *the Elementary and Secondary Education Act* (ESEA). Pada awalnya model ini dirancang untuk membantu meningkatkan dan

mencapai akuntabilitas program-program sekolah di Amerika Serikat. Seiring berjalannya waktu, model ini telah digunakan secara luas di berbagai bidang seperti program sosial, profesi kesehatan, bisnis, hingga militer. Dibandingkan dengan pendekatan Stake (1970) dan Scriven (1972), model evaluasi CIPP lebih selaras dengan pandangan sistem di dunia pendidikan. Secara mendasar, penggunaan model evaluasi CIPP bertujuan untuk mendorong pertumbuhan serta membantu pimpinan dan staf sebuah institusi dalam memperoleh dan memanfaatkan umpan balik secara sistematis, sehingga pihak institusi dapat memenuhi kebutuhan dengan baik serta memaksimalkan sumber daya yang tersedia (Stufflebeam & Shinkfield, 1985). Menurut Madaus, tujuan yang terpenting dari evaluasi model ini adalah untuk memperbaiki suatu objek yang sedang berproses atau sedang berjalan (Suryadin et al., 2022). Model evaluasi ini terdiri dari empat komponen, yaitu *Context*, *Input*, *Process*, dan *Product*.

2.1.4.1 Model Evaluasi CIPP

Pada penelitian ini, model evaluasi yang digunakan adalah model evaluasi CIPP yang dikembangkan oleh Daniel Stufflebeam dan Shinkfield pada tahun 1965. Model evaluasi ini menggabungkan empat tahap yaitu CIPP yang merupakan akronim dari *Context*, *Input*, *Process*, dan *Product*. Adapun penjelasan dari tiap-tiap tahap yaitu sebagai berikut:

1. Evaluasi *Context*

Evaluasi konteks adalah tahap evaluasi yang dilakukan untuk memberikan gambaran tentang lingkungan yang ada pada sebuah program. Evaluasi ini memberikan pandangan mengenai latar belakang pelaksanaan sebuah program serta alasan utama mengapa program tersebut dilaksanakan. Pada pelaksanaan GLS yang dievaluasi pada tahapan ini yaitu:

- b. Latar belakang yang mendasari dijalankannya program GLS di SDIT Bina Insani
- c. Tujuan yang ingin dicapai dengan adanya program GLS
- d. Siapa sasaran dari program GLS

2. Evaluasi *Input*

Evaluasi input memberikan gambaran tentang penggunaan sumber daya penunjang pelaksanaan program sehingga tujuan program dapat tercapai. Evaluasi ini digunakan untuk menemukan strategi pemecahan masalah, anggaran, dan perancangan program. Adapun hal-hal yang dievaluasi pada pelaksanaan GLS di SDIT Bina Insani yaitu sebagai berikut:

- a. Anggaran dana bagi program GLS
- b. Sumber daya manusia yang bertanggung jawab pada pelaksanaan program GLS
- c. Sarana dan prasarana yang digunakan dalam pelaksanaan program GLS
- d. Strategi dalam menjalankan program GLS

3. Evaluasi *Process*

Pada model ini, tahap evaluasi proses memberikan gambaran menyeluruh tentang bagaimana program berjalan. Evaluasi proses memberikan gambaran apakah program berjalan sesuai rencana awal. Komponen pada tahap evaluasi ini yaitu:

- a. Pelaksanaan program GLS di SDIT Bina Insani

4. Evaluasi *Product*

Evaluasi produk adalah penilaian yang dilakukan untuk mengukur keberhasilan dalam mencapai tujuan yang telah ditentukan. Tahap evaluasi ini memberikan mengenai sejauh mana tujuan program tercapai.

Adapun komponen evaluasi pada tahap evaluasi produk yaitu:

- a. Peningkatan kemampuan literasi baca tulis siswa kelas 5 SDIT Bina Insani
- b. Karya dan prestasi siswa yang dihasilkan dari adanya program GLS

Keempat komponen dari model evaluasi CIPP ini akan digunakan sebagai target evaluasi dalam penelitian ini.

2.2 Penelitian Sejenis Sebelumnya

Terdapat beberapa penelitian sejenis sebelumnya yang berkaitan dengan GLS dengan kemampuan literasi membaca siswa yang dapat dijadikan wawasan dalam melakukan penelitian ini, diantaranya adalah:

Penelitian sejenis yang pertama berjudul “*Evaluation of Bug Club: a Randomised Control Trial of a Whole School Primary Aged Reading Programme*” oleh Catherine Carroll et al. pada tahun 2020. Penelitian ini membahas tentang sebuah program yang bernama *Bug Club* yang merupakan program membaca di

seluruh sekolah dengan prinsip membaca terpandu dan fonetik sintesis. *Bug Club* mencerminkan banyak pendekatan yang telah terbukti meningkatkan kemampuan membaca siswa di awal tahun sekolah. Program ini menggabungkan buku fiksi dan nonfiksi berupa buku cetak maupun *online* yang dapat didukung oleh orang tua wali di rumah. Dalam kata lain, program ini juga melibatkan kontribusi orang tua terhadap perolehan membaca anak.

Penelitian yang dilakukan oleh Carroll et al. (2020) menggunakan metode uji coba terkontrol acak longitudinal untuk mengevaluasi efektivitas program membaca *Bug Club* dengan melibatkan 1273 siswa dari 30 sekolah yang berbeda di Britania Raya. Adapun penelitian ini merupakan penelitian pertama yang mengevaluasi efektivitas program membaca sekolah secara keseluruhan di Britania Raya. Hasil penelitian ini menunjukkan adanya kemajuan yang signifikan pada sekolah yang menerapkan program *Bug Club* dibandingkan sekolah yang belum menggunakan *Bug Club*.

Persamaan penelitian Carroll et al. (2020) dengan penelitian penulis adalah sama-sama mengkaji tentang sebuah program yang bertujuan untuk meningkatkan kemampuan literasi anak. Sementara itu perbedaan dari penelitian Carroll et al. (2020) dengan penelitian penulis terletak pada subjek penelitian dan metode penelitian, Carroll et al. (2020) menyasar 30 sekolah untuk diteliti dengan menggunakan metode uji coba terkontrol acak longitudinal. Adapun penelitian penulis hanya menyasar satu sekolah saja sebagai subjek penelitian dengan menggunakan metode penelitian kualitatif.

Penelitian sejenis yang kedua berjudul “*An evaluation of a dog-assisted*

reading program to support student wellbeing in primary school” oleh Linda Henderson et al. pada tahun 2020. Penelitian ini membahas tentang evaluasi sebuah program membaca dengan bantuan anjing, yaitu program *Story Dogs* yang didasarkan pada program *Reading Education Assistance Dogs* yang dilaksanakan di Victoria, Australia untuk mendukung kesejahteraan siswa di sekolah dasar. Metode penelitian yang digunakan dalam penelitian ini adalah metode kualitatif dengan partisipan terdiri dari 11 anak berusia 7-8 tahun, 8 orang tua, 8 guru, dan 6 pawang anjing. Wawancara semi terstruktur dilakukan kepada seluruh partisipan setelah periode delapan minggu.

Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa kehadiran anjing selama sesi membaca dapat memberikan dampak positif dalam meningkatkan kesejahteraan dan keterlibatan siswa dalam kegiatan membaca di sekolah dasar. Penelitian ini juga menunjukkan bahwa program membaca dengan bantuan hewan dalam lingkungan pendidikan dapat berdampak positif pada kemampuan akademis, perilaku, dan keterampilan sosial siswa.

Persamaan dari penelitian oleh Henderson et al. (2020) dengan penelitian penulis terletak pada subjek kajian siswa sekolah dasar, metode penelitian yang digunakan, serta objek kajian yaitu program literasi di sekolah dasar. Adapun perbedaan dari penelitian penulis dengan penelitian Henderson et al. (2020) yaitu penelitian Henderson et al. (2020) berfokus mengevaluasi program terhadap persepsi kesejahteraan siswa, sementara penelitian penulis berfokus pada upaya program dalam meningkatkan kemampuan literasi baca tulis siswa.

Penelitian sejenis yang ketiga berjudul “Evaluasi Program Gerakan

Literasi Sekolah Terhadap Minat Baca Siswa di SDN 08 Lubuk Layang” oleh Pivien Zikri dan Gustina Erlianti pada tahun 2020. Penelitian ini bertujuan untuk mengevaluasi pelaksanaan program Gerakan Literasi Sekolah di SDN 08 Lubuk Layang menggunakan metode penelitian kualitatif dengan pengumpulan data melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa program Gerakan Literasi Sekolah sudah terlaksana selama satu tahun di SDN 08 Lubuk Layang. Program Gerakan Literasi memberikan dampak yang baik bagi siswa, yaitu minat baca siswa meningkat, hal ini dilihat dari antusiasme siswa dalam mengunjungi perpustakaan, peningkatan akademik dan sikap percaya diri siswa untuk tampil dan bercerita di depan kelas.

Persamaan dari penelitian Zikri & Erlianti (2020) dengan penelitian penulis yaitu objek kajian gerakan literasi dan penggunaan metode penelitian yaitu metode kualitatif. Adapun perbedaan dalam penelitian penulis dengan penelitian Zikri & Erlianti (2020) terletak pada fokus penelitian, dimana Zikri & Erlianti berfokus pada minat baca siswa sementara penulis berfokus pada kemampuan literasi baca tulis siswa.

Penelitian sejenis yang keempat berjudul “Evaluasi Program Gerakan Literasi Sekolah (Gelis) di Sekolah Dasar” oleh Ivanka Restu Trianggoro dan Henny Dewi Koeswanti pada tahun 2021. Penelitian ini menganalisis tentang pelaksanaan evaluasi program gerakan literasi di sekolah dasar dalam proses pembelajaran. Penelitian ini menggunakan metode penelitian kualitatif dengan pengumpulan data berupa wawancara, observasi, dan studi dokumen. Penelitian menunjukkan hasil terhadap evaluasi pelaksanaan Gerakan Literasi Sekolah

bahwa program tersebut belum menyeluruh dalam pelaksanaannya namun cukup memberikan dampak bagi siswa yang dapat dilihat melalui meningkatnya hasil pembelajaran siswa. Program tersebut secara keseluruhan memiliki kelemahan yaitu pelaksanaannya hanya berfokus pada strategi yang sudah diberikan oleh Kemendikbud.

Persamaan dari penelitian oleh Trianggoro & Koeswanti (2021) dengan penelitian penulis adalah objek Gerakan Literasi Sekolah serta metode penelitian yang digunakan, yaitu metode penelitian kualitatif. Namun, penelitian oleh Trianggoro & Koeswanti (2021) menggunakan model *Goal Free Evaluation* sementara penulis menggunakan model evaluasi CIPP. Perbedaan lainnya pada penelitian Trianggoro & Koeswanti (2021) dengan penulis terletak pada lokasi yang diteliti, Trianggoro & Koeswanti (2021) menasar SDN Sidorejo Lor 5, adapun penelitian penulis SDIT Bina Insani Semarang.

Penelitian sejenis yang kelima berjudul “Evaluasi Program Gerakan Literasi Baca Tulis di Sekolah Dasar” oleh Yanti Hartini et.al. pada tahun 2023 di SDN 03 Pamalayan Kabupaten Ciamis. Fokus penelitian Hartini et al. (2023) adalah untuk mengetahui seberapa efektif pelaksanaan program Literasi Baca Tulis, faktor pendukung faktor penghambat, dan masukan untuk meningkatkan program menjadi lebih baik. Penelitian Hartini et.al. (2023) dilakukan menggunakan metode penelitian kualitatif dengan pendekatan evaluatif model CIPP melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi. Hasil yang didapatkan dalam penelitian tersebut yaitu program literasi yang sudah berjalan sejak tahun 2019 telah sesuai dengan rencana dan tujuan, program tercantum di dalam

kurikulum dan sesuai dengan visi misi sekolah, sarana prasarana, SDM, dan peran orang tua memadai dan sangat mendukung pelaksanaan program. Namun, pendidik dan tenaga kependidikan belum memahami secara penuh cara memanfaatkan lingkungan sekolah untuk menjadi ekosistem kaya literasi.

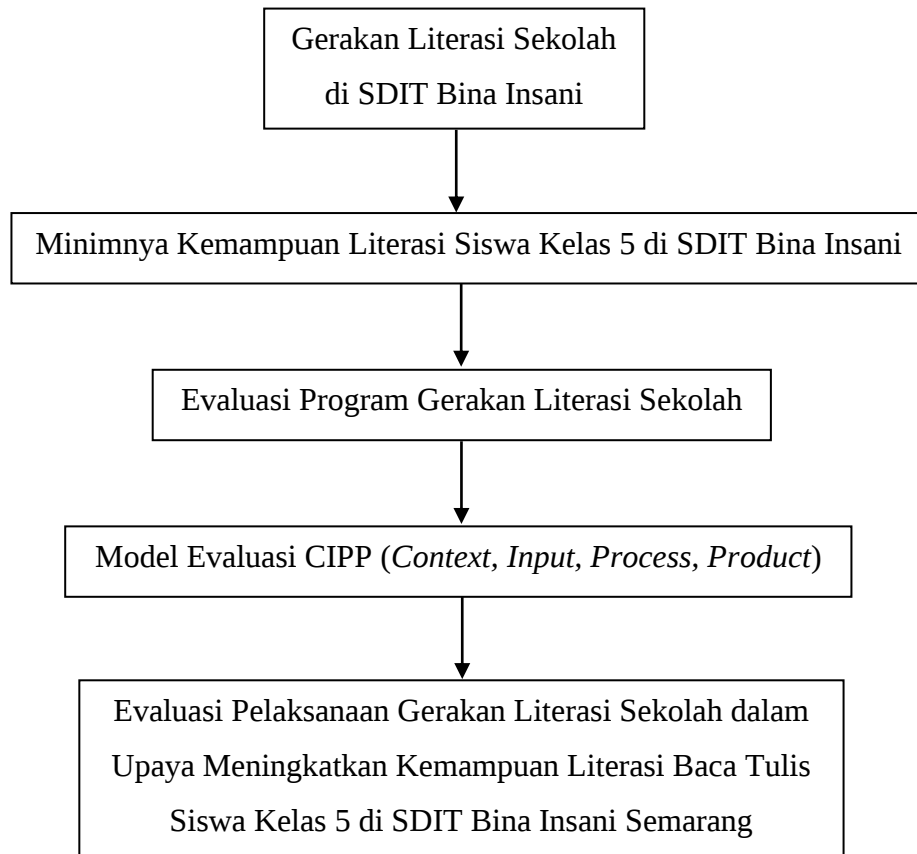
Persamaan penelitian oleh Hartini et.al. (2023) dengan penelitian penulis adalah objek kajian gerakan literasi baca tulis serta metode penelitian yang digunakan yaitu metode penelitian kualitatif dengan model evaluasi CIPP. Adapun perbedaan dari penelitian Hartini et.al. (2023) dengan penelitian penulis yaitu terletak pada lokasi penelitian dan subjek yang diteliti. Pada penelitian penulis lokasi penelitian yaitu SDIT Bina Insani Semarang dengan subjek siswa kelas 5 sementara penelitian Hartini et.al (2023) berlokasi di SDN 03 Pamalayan Kabupaten Ciamis. Kelima penelitian di atas memiliki topik penelitian yang sama, yaitu membahas tentang evaluasi Gerakan Literasi Sekolah di sekolah dengan berbagai model dan metode yang berbeda-beda.

Berdasarkan lima penelitian tersebut, penelitian sejenis sebelumnya menunjukkan bahwa kajian pada program literasi sekolah telah banyak dilakukan. Penelitian yang dilakukan oleh Zikri & Erlianti pada tahun 2020 yang membahas tentang evaluasi Gerakan Literasi Sekolah terhadap minat baca siswa di SDN 08 Lubuk Bayang. Kemudian penelitian yang dilakukan oleh Trianggoro & Koeswanti pada tahun membahas evaluasi Gerakan Literasi Sekolah di SDN Sidorejo Lor 5 dengan menggunakan model *Goal Free Evaluation*. Adapun penelitian yang dilakukan oleh Hartini et al. pada tahun 2023 membahas tentang evaluasi program literasi baca tulis di SDN 03 Pamalayan dengan model evaluasi

CIPP. Sejauh ini belum ada penelitian tentang Gerakan Literasi Sekolah di sekolah berbasis Islam terpadu (SDIT) dengan mengkhususkan pada kemampuan literasi baca tulis siswa kelas 5.

2.3 Kerangka Pikir

Penelitian ini mengkaji tentang bagaimana pelaksanaan GLS dalam meningkatkan kemampuan literasi baca tulis siswa kelas 5 SDIT Bina Insani menggunakan model evaluasi CIPP. Adapun alur penelitian ini disusun berdasarkan kerangka pikir seperti pada bagan berikut:

Bagan 1. 1 Kerangka Pikir

Kemampuan literasi dianggap penting karena merupakan kemampuan dasar yang dapat membentuk karakter seseorang dan memperoleh pelajaran dalam kehidupan. Maka dari itu, dibentuklah suatu program literasi dalam pendidikan sekolah dasar di Indonesia yang disebut Gerakan Literasi Sekolah (GLS). Berdasarkan wawancara awal, SDIT Bina Insani memiliki berbagai macam program wajib literasi. Program-program tersebut terdiri dari beberapa program rutin, pekanan, *eventual*, dan tahunan yang memiliki tujuan untuk meningkatkan kemampuan literasi siswa. Namun, menurut pernyataan guru pada wawancara yang dilakukan

kemampuan literasi siswa kelas tinggi yaitu kelas 5 khususnya dalam hal membaca dan menulis masih kurang. Oleh karena itu, diperlukan tinjauan menyeluruh terhadap pelaksanaan program GLS di SDIT Bina Insani beserta aspek-aspek pendukungnya. Agar informasi yang diperoleh bersifat menyeluruh, maka komponen evaluasi juga harus lengkap. Penulis memilih menggunakan model evaluasi CIPP yang mencakup komponen evaluasi secara lengkap yaitu *context, input, process, dan product*.