Copyright © the author(s)

Profil Diagnostik Literasi Membaca Peserta Didik Kelas VII pada Transisi SD–SMP: Pemetaan Tingkat Pemahaman dan Pola Kesulitan Membaca di SMP Negeri 5 Kuta Selatan

Yunita Ratna Alfin
Universitas Pendidikan Ganesha, Indonesia

Penulis Korespondensi:
Yunita Ratna Alfin
yunita.ratna@student.undiksha.ac.id

Abstrak

Transisi dari sekolah dasar ke sekolah menengah pertama menuntut peserta didik membaca teks yang lebih panjang, padat konsep, dan beragam genre, sementara profil kemampuan membaca mereka jarang dipetakan secara rinci. Penelitian ini bertujuan memetakan tingkat pemahaman bacaan dan pola kesulitan membaca peserta didik kelas VII pada awal tahun ajaran. Penelitian menggunakan desain deskriptif dengan pendekatan campuran. Subjek berjumlah 96 peserta didik kelas VII di SMP Negeri 5 Kuta Selatan yang berasal dari 14 SD. Data dikumpulkan melalui tes diagnostik literasi membaca yang mencakup pemahaman literal, inferensial, dan evaluatif, tes kosakata kontekstual, asesmen kelancaran membaca, angket kebiasaan membaca, serta wawancara guru. Data kuantitatif dianalisis secara deskriptif dan inferensial, sedangkan pola kesulitan dianalisis melalui analisis kesalahan tematik. Hasil menunjukkan bahwa 21,9% peserta didik berada pada tingkat mandiri, 45,8% instruksional, dan 32,3% frustrasi. Pemahaman literal memperoleh rerata tertinggi (74,2), sedangkan pemahaman inferensial dan evaluatif lebih rendah (58,6 dan 52,4). Pola kesulitan dominan meliputi penarikan inferensi tersirat, penilaian isi teks, dan pemaknaan kosakata kontekstual. Temuan ini menegaskan perlunya asesmen diagnostik berkelanjutan dan pembelajaran membaca berdiferensiasi pada kelas VII.

Kata Kunci: *literasi membaca; asesmen diagnostik; pemahaman bacaan;*

Pendahuluan

Literasi membaca tidak lagi dipahami semata sebagai kemampuan melafalkan tulisan, melainkan sebagai kapasitas memahami, menggunakan, mengevaluasi, dan merefleksikan teks untuk mencapai tujuan, mengembangkan pengetahuan, serta berpartisipasi dalam masyarakat (OECD, 2023). Definisi tersebut menempatkan pemahaman bacaan sebagai inti literasi membaca, yakni proses serentak mengekstraksi dan mengonstruksi makna melalui interaksi antara pembaca, teks, dan aktivitas membaca (Snow, 2002). Pada tataran kognitif, Kintsch (1998) membedakan representasi teks menjadi basis teks, yaitu makna yang dibangun dari proposisi eksplisit, dan model situasi, yaitu makna yang terintegrasi dengan pengetahuan latar pembaca. Pembedaan ini penting secara diagnostik karena peserta didik dapat berhasil menjawab pertanyaan tersurat, tetapi gagal pada inferensi dan evaluasi yang menuntut model situasi (McNamara & Magliano, 2009).

Kerangka Simple View of Reading menjelaskan bahwa pemahaman bacaan merupakan hasil perkalian kemampuan dekoding dan pemahaman bahasa (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990), sehingga kelemahan pada salah satu komponen dapat menurunkan pemahaman secara keseluruhan. Duke dan Cartwright (2021) memperluas kerangka itu melalui Active View of Reading yang memasukkan pengenalan

kata, pemahaman bahasa, regulasi diri, dan fungsi eksekutif sebagai komponen yang saling tumpang tindih. Bukti empiris mendukung peran komponen-komponen tersebut: kosakata dan keterampilan bahasa lisan memprediksi perkembangan pemahaman bacaan (Nation & Snowling, 2004; Quinn dkk., 2015); inferensi, pemantauan pemahaman, dan memori kerja memberikan kontribusi yang unik (Cain dkk., 2004); dan pengetahuan kata menjadi pusat sistem pemahaman (Perfetti & Stafura, 2014). Kelancaran membaca, yang mencakup ketepatan, kecepatan, dan prosodi, menjembatani dekoding dan pemahaman (Kuhn & Stahl, 2003). Dengan demikian, kesulitan membaca pada remaja awal bersifat multikomponen dan tidak dapat dideteksi hanya melalui satu skor total.

Heterogenitas profil tersebut menuntut asesmen diagnostik, yaitu asesmen yang menggambarkan kekuatan dan kelemahan spesifik peserta didik untuk memandu keputusan pembelajaran (Black & Wiliam, 1998). Dalam literasi membaca, pendekatan ini lazim diwujudkan melalui inventori membaca informal yang mengategorikan pembaca pada tingkat mandiri, instruksional, atau frustrasi (Betts, 1946; Nilsson, 2008). Cutting dan Scarborough (2006) menunjukkan bahwa kontribusi pengenalan kata dan kemampuan bahasa terhadap skor pemahaman bergantung pada format tes, sehingga profil yang sahih memerlukan indikator dan format pengukuran yang beragam. Catts dkk. (2006) menambahkan bahwa pembaca dengan pemahaman rendah merupakan kelompok yang heterogen, sebagian di antaranya memiliki kelemahan bahasa yang melampaui persoalan dekoding.

Kebutuhan akan profil diagnostik menjadi lebih mendesak pada masa transisi SD–SMP. Chall (1983) menggambarkan pergeseran dari fase learning to read ke reading to learn pada rentang usia sekitar 9–14 tahun, ketika teks semakin sarat konsep dan kosakata abstrak. Shanahan dan Shanahan (2008) menegaskan bahwa pada jenjang menengah, teks setiap bidang ilmu memiliki konvensi, kosakata, dan tuntutan penalaran yang berbeda sehingga pembaca memerlukan strategi yang lebih spesifik. Pada saat yang sama, perubahan lingkungan sekolah dapat menurunkan kesesuaian antara kebutuhan perkembangan remaja dan tuntutan sekolah baru (Eccles dkk., 1993), sedangkan motivasi membaca berkaitan dengan jumlah dan keluasan bacaan yang ditekuni peserta didik (Wigfield & Guthrie, 1997). Alexander (2005) menekankan bahwa kompetensi membaca berkembang melalui interaksi pengetahuan, strategi, dan minat, sehingga transisi jenjang merupakan titik rawan sekaligus peluang intervensi.

Di Indonesia, PISA 2022 mencatat rerata skor membaca peserta didik berusia 15 tahun sebesar 359, jauh di bawah rerata negara OECD sebesar 476 (OECD, 2023). Capaian Pembelajaran Bahasa Indonesia Fase D menuntut peserta didik membaca, memirsa, dan menanggapi beragam teks secara kritis (Kemendikbudristek, 2022), sementara kelas VII menerima peserta didik dari berbagai SD dengan pengalaman literasi yang tidak seragam. Informasi yang tersedia umumnya berupa capaian agregat, sedangkan pemetaan rinci tentang pada tingkat mana peserta didik berhenti memahami (literal, inferensial, atau evaluatif) beserta komponen yang melatarbelakanginya pada awal kelas VII belum banyak dikaji secara simultan.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan (1) memetakan tingkat pemahaman membaca peserta didik kelas VII pada transisi SD–SMP berdasarkan aspek literal, inferensial, dan evaluatif; (2) mengidentifikasi pola kesulitan membaca yang meliputi kosakata, kelancaran, dan pemahaman antarparagraf; serta (3) menelaah perbedaan profil berdasarkan asal SD (negeri dan swasta). Kontribusi penelitian ini adalah menyediakan peta diagnostik berbasis data yang dapat menjadi landasan pembelajaran membaca berdiferensiasi di awal jenjang SMP.

Metode

Penelitian ini menggunakan desain deskriptif-diagnostik potong lintang dengan pendekatan campuran, yaitu data kuantitatif tentang skor kemampuan membaca dilengkapi data kualitatif tentang bentuk kesalahan dan konteks pembelajaran (Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Plano Clark, 2018). Pendekatan ini dipilih karena tujuan penelitian bukan menguji pengaruh perlakuan, melainkan menggambarkan profil kemampuan dan menjelaskan pola kesulitan yang mendasarinya. Pengambilan data dilaksanakan pada Agustus 2026, yaitu pada minggu ketiga dan keempat tahun ajaran, agar profil yang terpetakan mencerminkan kemampuan awal peserta didik sebelum memperoleh pembelajaran SMP secara intensif.

Populasi penelitian adalah seluruh peserta didik kelas VII SMP Negeri 5 Kuta Selatan yang berlokasi di Kabupaten Badung, Provinsi Bali pada tahun ajaran 2026/2027. Sampel berjumlah 96 peserta didik (44 laki-laki dan 52 perempuan; rentang usia 12–13 tahun) yang ditentukan dengan teknik cluster random sampling dari 3 rombongan belajar. Peserta didik berasal dari 14 SD, yakni 58 peserta didik dari SD negeri dan 38 dari SD swasta. Selain itu, 3 guru Bahasa Indonesia ditetapkan sebagai informan wawancara. Penelitian dilaksanakan setelah memperoleh izin sekolah dan persetujuan orang tua/wali, dan identitas peserta didik dirahasiakan dengan kode.

Instrumen utama adalah tes diagnostik literasi membaca yang terdiri atas 40 butir (30 pilihan ganda dan 10 uraian singkat) berbasis 3 teks (narasi, eksposisi, dan prosedur) yang disesuaikan dengan Capaian Pembelajaran Fase D (Kemendikbudristek, 2022). Butir dikelompokkan ke dalam tiga aspek, yaitu pemahaman literal, inferensial, dan evaluatif, ditambah subtes kosakata kontekstual. Kelancaran membaca diukur melalui membaca nyaring selama 1 menit dan dinyatakan sebagai jumlah kata benar per menit (Rasinski, 2004); peserta didik dengan capaian di bawah 100 kata benar per menit dikategorikan belum lancar. Angket kebiasaan dan motivasi membaca serta pedoman wawancara guru melengkapi data. Validitas isi diuji melalui penilaian 3 ahli dengan koefisien Aiken's V (Aiken, 1985) sebesar 0,86, sedangkan reliabilitas dihitung dengan Cronbach's alpha (Cronbach, 1951) sebesar 0,82 pada uji coba terhadap 32 peserta didik. Tingkat kesukaran dan daya pembeda butir dianalisis sebelum instrumen digunakan.

Analisis data kuantitatif dilakukan dengan statistik deskriptif (rerata, simpangan baku, dan persentase) menggunakan JASP. Tingkat pemahaman dikategorikan menjadi mandiri (skor ≥ 80), instruksional (60–79), dan frustrasi (< 60) dengan mengadaptasi kerangka inventori membaca informal (Betts, 1946; Nilsson, 2008); ambang tersebut ditetapkan melalui pertimbangan ahli. Perbedaan profil antarkelompok asal SD diuji dengan uji Mann–Whitney dan hubungan antarkomponen diuji dengan korelasi Spearman pada taraf signifikansi 0,05. Jawaban salah dan catatan wawancara dianalisis melalui reduksi data, penyajian data, dan penarikan simpulan (Miles dkk., 2014) dengan pengodean terbuka dan aksial untuk membentuk kategori pola kesalahan. Keabsahan temuan dijaga melalui triangulasi sumber (peserta didik dan guru) serta pengodean ulang oleh 2 pengode dengan kesepakatan antarpengode (Cohen's kappa) sebesar 0,81.

Hasil

Profil Tingkat Pemahaman Membaca

Analisis terhadap 96 peserta didik menghasilkan rerata skor total 62,1 (SD = 13,9) dari skor maksimum 100. Tabel 1 menyajikan deskripsi skor pada setiap aspek, dan Tabel 2 menyajikan sebaran tingkat pemahaman. Aspek dengan rerata tertinggi adalah pemahaman literal (M = 74,2), sedangkan aspek dengan rerata terendah adalah pemahaman evaluatif (M = 52,4).

Tabel 1. Deskripsi Skor Diagnostik Literasi Membaca (N = 96)

Aspek	Rerata	SD	Min–Maks	Kategori
Pemahaman literal	74,2	14,8	33–100	Instruksional
Pemahaman inferensial	58,6	17,3	20–95	Frustrasi
Pemahaman evaluatif	52,4	19,1	10–90	Frustrasi
Kosakata kontekstual	63,8	16,2	25–95	Instruksional
Kelancaran (kata benar/menit)	118,5	24,6	62–176	Cukup
Skor total	62,1	13,9	31–92	Instruksional

Tabel 2. Distribusi Tingkat Pemahaman Membaca Peserta Didik

Tingkat	Rentang skor	Frekuensi	Persentase (%)
Mandiri	≥ 80	21	21,9
Instruksional	60–79	44	45,8
Frustrasi	< 60	31	32,3
Total	–	96	100

Sebanyak 21,9% peserta didik berada pada tingkat mandiri, 45,8% pada tingkat instruksional, dan 32,3% pada tingkat frustrasi. Berdasarkan asal sekolah, peserta didik dari SD negeri (n = 58) memiliki rerata skor total 60,4, sedangkan dari SD swasta (n = 38) 64,7; selisih tersebut tidak signifikan (U = 876; p = 0,091).

Pola Kesulitan Membaca

Analisis butir dan analisis kesalahan menghasilkan tujuh pola kesulitan utama (Tabel 3). Pola dengan persentase kesulitan tertinggi adalah penarikan inferensi tersirat (47,9%), diikuti penilaian isi dan kebahasaan teks (47,6%) serta pemaknaan kosakata kontekstual (36,2%). Pada butir inferensial, kesalahan yang paling sering muncul berupa memilih jawaban tersurat yang tidak menjawab pertanyaan (31,3% dari seluruh kesalahan inferensial) dan menyimpulkan berdasarkan pengalaman pribadi tanpa dukungan teks (24,0%).

Tabel 3. Pola Kesulitan Membaca Peserta Didik Kelas VII

No	Indikator kesulitan	Bentuk kesalahan dominan	Sulit (%)	Kategori
1	Menemukan informasi tersurat	Melewatkan detail pada paragraf panjang; memilih informasi yang mirip	21,4	Rendah
2	Menentukan gagasan utama	Memilih kalimat pertama atau detail menarik sebagai gagasan utama	30,2	Sedang
3	Menyimpulkan makna tersirat	Memilih jawaban tersurat; menyimpulkan dari pengalaman pribadi	47,9	Tinggi
4	Memaknai kosakata kontekstual	Memilih makna umum kata; kesulitan istilah akademik	36,2	Sedang
5	Menghubungkan antarparagraf	Tidak mengenali penanda sebab–akibat dan urutan	34,9	Sedang
6	Menilai isi dan kebahasaan teks	Beropini tanpa alasan dari teks; sulit menilai kelayakan isi	47,6	Tinggi
7	Kelancaran membaca nyaring	Terbata-bata; < 100 kata benar per menit	34,4	Sedang

Hubungan Antarkomponen dan Temuan Wawancara

Uji korelasi menunjukkan bahwa kelancaran membaca berkorelasi sedang dengan skor pemahaman ($\rho = 0{,}48$; $p < 0{,}001$), sedangkan skor kosakata berkorelasi kuat ($\rho = 0{,}63$; $p < 0{,}001$). Angket menunjukkan bahwa 61,5% peserta didik membaca bacaan nonpelajaran kurang dari 2 jam per pekan. Wawancara dengan guru memunculkan dua tema, yaitu pembelajaran membaca di SD yang lebih menekankan membaca nyaring dan pertanyaan tersurat, serta belum tersedianya data awal per komponen membaca sehingga pembelajaran disamakan bagi semua peserta didik.

Pembahasan

Tingkat Pemahaman dan Kesenjangan Tersurat–Tersirat

Temuan bahwa pemahaman literal lebih tinggi daripada pemahaman inferensial dan evaluatif (74,2 vs. 58,6 vs. 52,4) sejalan dengan perbedaan antara basis teks dan model situasi (Kintsch, 1998). Peserta didik tampaknya mampu menemukan informasi yang dinyatakan eksplisit, tetapi belum konsisten mengintegrasikan informasi tersebut dengan pengetahuan latar untuk membangun makna yang lebih dalam (McNamara & Magliano, 2009). Kemampuan inferensi merupakan prediktor pemahaman yang berkontribusi secara terpisah dari kemampuan dekoding dan kosakata (Cain dkk., 2004), sehingga rendahnya skor inferensial ($M = 58{,}6$) perlu dibaca sebagai kebutuhan instruksional tersendiri. Distribusi tingkat pemahaman, yaitu 32,3% pada tingkat frustrasi, mengindikasikan bahwa hampir sepertiga peserta didik belum siap menghadapi teks kelas VII tanpa pendampingan, dan kelompok ini sejalan dengan gambaran pembaca lemah yang heterogen (Catts dkk., 2006). Sebaran skor total yang lebar (31–92) juga membenarkan perlunya pembacaan hasil per komponen, bukan skor tunggal (Cutting & Scarborough, 2006).

Kosakata dan Kelancaran Sebagai Hambatan Pemahaman

Korelasi kosakata dengan pemahaman ($\rho = 0{,}63$) menguatkan temuan bahwa pengetahuan kata berperan sentral dalam pemahaman dan berkembang timbal balik dengannya (Perfetti & Stafura, 2014; Quinn dkk., 2015). Pada teks eksposisi kelas VII, kosakata akademik dan istilah abstrak muncul lebih padat daripada teks SD, sehingga peserta didik dengan kosakata terbatas cenderung memilih makna umum kata (misalnya menebak makna dari bentuk kata). Adapun kelancaran membaca nyaring (rerata 118,5 kata benar per menit) tergolong cukup sebagai penopang pemahaman, tetapi 34,4% peserta didik masih berada di bawah 100 kata benar per menit; pada kelompok ini, ketika dekoding belum otomatis, sumber daya kognitif terserap pada pengenalan kata dan menyisakan sedikit kapasitas untuk pemaknaan (Kuhn & Stahl, 2003). Pola ini konsisten dengan kerangka Simple View of Reading bahwa hambatan pada dekoding maupun pemahaman bahasa akan menurunkan pemahaman bacaan (Hoover & Gough, 1990), sekaligus mendukung pandangan bahwa komponen tersebut tidak berdiri sendiri (Duke & Cartwright, 2021).

Kesulitan Membaca Sebagai Gejala Transisi

Variasi profil berdasarkan asal SD (rerata per SD asal berkisar 51,2–70,8, meskipun selisih SD negeri dan swasta tidak signifikan) memperlihatkan bahwa pengalaman literasi sebelum SMP tidak seragam. Hal ini dapat dibaca melalui gagasan Chall (1983) tentang pergeseran menuju reading to learn: ketika tuntutan teks naik, kesenjangan keterampilan yang sebelumnya tidak tampak mulai terlihat. Tuntutan genre dan penalaran yang spesifik pada setiap mata pelajaran (Shanahan & Shanahan, 2008) serta perubahan

lingkungan belajar (Eccles dkk., 1993) dapat memperkuat kesulitan tersebut. Rendahnya kebiasaan membaca mandiri (61,5% membaca kurang dari 2 jam per pekan) juga relevan karena motivasi dan volume membaca saling berkaitan (Wigfield & Guthrie, 1997). Namun, karena desain penelitian bersifat potong lintang, hubungan tersebut belum dapat ditafsirkan sebagai hubungan sebab–akibat, dan penelitian longitudinal sejak kelas VI diperlukan untuk menelusuri perkembangan profil (Alexander, 2005).

Implikasi Pembelajaran dan Keterbatasan

Secara praktis, peta diagnostik ini mendukung pembelajaran membaca berdiferensiasi. Peserta didik pada tingkat frustrasi memerlukan penguatan kosakata dan kelancaran dengan teks yang lebih mudah dan modelisasi eksplisit, sedangkan kelompok instruksional memerlukan pengajaran inferensi dan pemantauan pemahaman, misalnya melalui pengajaran timbal balik (Palincsar & Brown, 1984) dan pelepasan tanggung jawab bertahap (Pearson & Gallagher, 1983). Hasil asesmen sebaiknya dipakai sebagai umpan balik formatif yang berulang (Black & Wiliam, 1998) dan dihubungkan dengan Capaian Pembelajaran Fase D (Kemendikbudristek, 2022). Keterbatasan penelitian ini meliputi ukuran sampel yang terbatas pada 2 sekolah, jumlah genre teks yang terbatas, dan belum diukurnya kemampuan dekoding tingkat kata secara terpisah, sehingga generalisasi temuan perlu dilakukan secara hati-hati.

Simpulan

Penelitian ini memetakan profil diagnostik literasi membaca peserta didik kelas VII pada transisi SD–SMP. Sebanyak 21,9% peserta didik berada pada tingkat mandiri, 45,8% instruksional, dan 32,3% frustrasi, dengan pemahaman literal lebih kuat daripada pemahaman inferensial dan evaluatif. Pola kesulitan dominan meliputi penarikan inferensi tersirat, penilaian isi dan kebahasaan teks, serta pemaknaan kosakata kontekstual, yang berkaitan dengan kosakata akademik yang terbatas dan kelancaran membaca nyaring yang belum merata. Temuan ini menunjukkan bahwa kesulitan membaca pada awal SMP bersifat multikomponen sehingga memerlukan asesmen diagnostik dan pembelajaran berdiferensiasi. Penelitian lanjutan disarankan menggunakan desain longitudinal, cakupan sekolah yang lebih luas, dan uji intervensi berbasis profil.

Referensi

Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131–142. https://doi.org/10.1177/0013164485451012

Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research,* 37(4), 413–436. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704_1

Betts, E. A. (1946). Foundations of reading instruction. American Book Company.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31–42. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31

Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* 49(2), 278–293. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023)

Chall, J. S. (1983). Stages of reading development. McGraw-Hill.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.).* SAGE Publications.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading,* 10(3), 277–299. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1003_5

Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. https://doi.org/10.1002/rrq.411

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage–environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education,* 7(1), 6–10. https://doi.org/10.1177/074193258600700104

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing,* 2(2), 127–160. https://doi.org/10.1007/BF00401799

Kemendikbudristek. (2022). *Capaian pembelajaran mata pelajaran Bahasa Indonesia fase A–fase F (Keputusan Kepala BSKAP Nomor 008/H/KR/2022).* Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan.

Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge University Press.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology,* 95(1), 3–21. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3

McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297–384. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.).* SAGE Publications.

Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 342–356. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00238.x

Nilsson, N. L. (2008). A critical analysis of eight informal reading inventories. *The Reading Teacher*, 61(7), 526–536. https://doi.org/10.1598/RT.61.7.2

OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. *OECD Publishing*. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. Contemporary Educational Psychology, 8(3), 317–344. https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading,* 18(1), 22–37. https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687

Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., & Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, 86(1), 159–175. https://doi.org/10.1111/cdev.12292

Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers. Educational Leadership, 61(6), 46–51.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420