

Keterkaitan Persepsi Pola Asuh Keluarga dengan Kemampuan Membaca Siswa Sekolah Menengah Pertama

**Siti Norhidayah*, Miksaldi, Muhamad Restu Fachrizal, Muhammad Fajar
Hidayatturrahman, Mona Nazwa Nabila, Rahmida, Norjanah, Rahmawati Amelia
Putri, Afrillia Renti Mareta, Ade Afriansyah**
Universitas Islam Negeri Palangka Raya, Indonesia
*Email: sitinorhidayah804@gmail.com**

Abstrak

Kemampuan membaca siswa sekolah menengah pertama dibentuk oleh interaksi keterampilan bahasa, pengalaman pembelajaran, lingkungan literasi rumah, dan dukungan sekolah. Penelitian eksploratif ini bertujuan menggambarkan kemampuan membaca delapan siswa SMP Negeri 9 Palangka Raya dan mengestimasi keterkaitannya dengan persepsi pola asuh keluarga. Penelitian menggunakan desain potong lintang. Persepsi pola asuh diukur dengan angket 16 butir berskala empat respons, sedangkan kemampuan membaca diamati melalui pengenalan huruf, pengejaan, penggabungan kata, pembedaan huruf, dan pembacaan kombinasi huruf. Catatan observasi dikategorikan menjadi skor ordinal 1–4. Rata-rata skor pola asuh adalah 45.38 ($SD = 6.41$), sedangkan rata-rata skor membaca adalah 2.38 ($SD = 0.74$). Empat siswa berada pada kategori membaca cukup, tiga rendah, dan satu sangat rendah; tidak ada siswa pada kategori baik. Analisis Pearson yang dipertahankan dari rancangan awal menghasilkan korelasi positif tetapi tidak signifikan, $r(6) = .356$, $p = .387$, 95% CI [-.465, .848]. Interval yang sangat lebar menunjukkan bahwa data kompatibel dengan hubungan negatif sedang hingga positif kuat. Dengan demikian, penelitian ini tidak menyediakan bukti yang memadai tentang hubungan pola asuh dan kemampuan membaca, terlebih mengenai pengaruh kausal atau kecerdasan intelektual. Temuan terutama berguna sebagai pemetaan kebutuhan dukungan membaca individual. Penelitian berikutnya perlu menggunakan sampel yang memadai, instrumen tervalidasi, ukuran membaca kontinu, analisis nonparametrik atau ordinal, serta pengendalian faktor bahasa, pembelajaran, sosial ekonomi, dan riwayat kesulitan membaca.

Kata kunci: *Kemampuan Membaca, Lingkungan Literasi Rumah, Pola Asuh Keluarga, Siswa SMP, Studi Eksploratif*

PENDAHULUAN

Kemampuan membaca merupakan prasyarat untuk mengakses hampir seluruh pembelajaran berbasis teks di sekolah menengah. Pada tahap ini siswa diharapkan tidak lagi sekadar mengenali huruf dan mendekode kata, tetapi menggunakan bacaan untuk memperoleh pengetahuan, menilai informasi, dan menyelesaikan tugas lintas mata pelajaran. Apabila pengenalan huruf, pengejaan, dan penggabungan kata belum otomatis, sumber daya kognitif siswa terserap pada pemrosesan tingkat dasar sehingga pemahaman isi menjadi lebih sulit. Model sederhana membaca menjelaskan bahwa pemahaman bacaan bergantung pada interaksi kemampuan dekoding dan pemahaman bahasa, sedangkan pengembangan model kontemporer menambahkan peran kosakata, pengetahuan, fungsi eksekutif, motivasi, dan konteks (Duke & Cartwright, 2021; Hoover & Gough, 1990).

Observasi lapangan dalam kegiatan pengabdian KKN di SMP Negeri 9 Palangka Raya menemukan sejumlah siswa kelas VII–IX yang masih mengalami kesulitan mengenali dan membedakan huruf, mengeja, menggabungkan suku kata atau kata, serta membaca

kombinasi grafem tertentu. Pola tersebut menunjukkan kebutuhan asesmen dan dukungan segera, tetapi tidak cukup untuk menetapkan diagnosis. Kesulitan membaca dapat muncul dari beragam jalur, termasuk keterbatasan pengetahuan huruf–bunyi, kesadaran fonologis, kelancaran, kosakata, pemahaman bahasa, kualitas pengajaran, kesempatan berlatih, atau gangguan belajar spesifik. Kajian perkembangan menunjukkan bahwa disleksia terutama berkaitan dengan kesulitan membaca kata secara akurat atau lancar dan mengeja, tetapi identifikasinya memerlukan asesmen baku serta pertimbangan riwayat perkembangan dan respons terhadap pengajaran (Azis & Selian, 2026). Karena itu, kesalahan huruf pada catatan observasi penelitian ini tidak boleh langsung dilabeli sebagai disleksia.

Ilmu membaca juga menolak penjelasan tunggal. Kesadaran fonemik dan fonologis merupakan prediktor penting akuisisi membaca (Hanafi et al., 2025), sedangkan pengajaran fonik yang sistematis membantu pembaca pemula membangun hubungan grafem–fonem (Nisa & Cahyono, 2025). Namun, hanya mendekode tidak cukup untuk memperoleh pemahaman yang lengkap. Pengetahuan tentang kosakata, struktur bahasa, latar belakang pengetahuan, strategi pemahaman, serta keterlibatan pembaca tetap diperlukan (Duke & Cartwright, 2021). Korelasi antara keterampilan membaca dan kecerdasan cair juga tidak menjadikan keduanya sebagai konstruk yang identik; meta-analisis menunjukkan hubungan yang dipengaruhi oleh jenis tugas, usia, dan keadaan sosial ekonomi. Dengan demikian, kemampuan membaca dalam penelitian ini harus disebut sebagai kemampuan literasi yang diamati, bukan proksi langsung kecerdasan intelektual atau skor IQ.

Keluarga adalah lingkungan pendidikan yang pertama dan terpenting bagi anak. Melalui keluarga, anak mendapatkan perhatian, komunikasi, pengawasan, pelatihan, serta dukungan dalam proses perkembangan dan pembelajaran (Hanifah & Farida, 2023). Keluarga merupakan salah satu lingkungan tempat pengalaman belajar terbentuk. Teori gaya pengasuhan membedakan dimensi responsivitas atau kehangatan dan tuntutan atau kontrol (Baumrind, 1966). Secara teoretis, cara orang tua mendidik anak tidak hanya memengaruhi pembentukan kepribadian dan kemandirian anak, tetapi juga disangka berperan dalam perkembangan kemampuan berpikir anak, termasuk kemampuan emosional dan intelektualnya. Studi yang mencakup berbagai budaya menunjukkan bahwa pola asuh otoritatif, yang ditandai dengan sikap hangat namun tetap memiliki tingkat kontrol yang seimbang, lebih sering dikaitkan dengan pengembangan kecerdasan emosional anak secara positif dibandingkan dengan pola asuh yang otoriter atau terlalu permisif (Al-Elaimat et al., 2020).

Temuan serupa juga dilaporkan pada siswa sekolah menengah, di mana pola asuh orang tua berkorelasi dengan kecerdasan emosional remaja (Wauran et al., 2021). Sekalipun sebagian besar kajian tersebut berfokus pada kecerdasan emosional, pola relasi keluarga yang mendukung diyakini turut memengaruhi kesiapan kognitif anak dalam menghadapi tugas-tugas belajar, termasuk keterampilan literasi dasar. Kemampuan membaca sering diposisikan sebagai salah satu indikator perkembangan kognitif anak karena melibatkan proses pengenalan simbol, pemrosesan fonologis, dan pemahaman makna secara simultan (Puspita & Syar'i, 2025). Membaca merupakan salah satu cara utama dalam meningkatkan pertumbuhan intelektual seseorang, karena melalui kegiatan membaca, seseorang dapat

melatih kemampuan berpikir, merenungkan, serta memperluas pengetahuan dan pemahaman (Fatoni, 2023). Pada tingkat sekolah dasar dan menengah, kemampuan memahami bacaan ternyata berbeda-beda di antara siswa dan dipengaruhi oleh berbagai faktor yang berasal dari dalam dan luar diri siswa (Alpian & Yatri, 2022). Dengan demikian, penggunaan kemampuan membaca sebagai indikator operasional dari kecerdasan intelektual dalam penelitian ini sesuai dengan pandangan bahwa literasi dasar merupakan bentuk awal refleksi dari kemampuan berpikir anak, meskipun tidak bisa dianggap sama sepenuhnya dengan skor IQ yang diukur melalui tes psikometrik.

Dalam konteks pendidikan, pola asuh harus dibedakan dari partisipasi orang tua dan suasana literasi di rumah. Keterlibatan orang tua meliputi komunikasi mengenai sekolah, harapan akademik, pemantauan, kegiatan belajar di rumah, hubungan antara keluarga dan sekolah, serta penyediaan sumber daya belajar (Rahmah & Prima, 2026). Meta-analisis pada pelajar sekolah menengah menunjukkan bahwa sosialisasi akademik (contohnya berbagi nilai pendidikan, membahas strategi belajar, dan mengaitkan tujuan masa depan dengan pendidikan) memiliki keterkaitan paling konsisten dengan prestasi, sementara dukungan pekerjaan rumah tidak selalu bersifat positif. Karena itu, skor pola asuh secara umum tidak bisa dianggap sebagai representasi dari kualitas kegiatan literasi di rumah.

Lingkungan literasi di rumah mengacu pada sumber dan interaksi yang secara langsung atau tidak langsung mempertemukan anak dengan teks tertulis: ketersediaan buku, aktivitas membaca bersama, diskusi mengenai bacaan, teladan membaca dari anggota keluarga, pengajaran huruf atau kata, serta akses terhadap bahan cetak dan digital (Suardi et al., 2024). Penelitian terbaru menunjukkan bahwa lingkungan literasi keluarga berhubungan positif dengan perkembangan bahasa dan kemampuan membaca anak. Keterlibatan orang tua melalui membaca bersama dan praktik literasi di rumah berkontribusi terhadap perkembangan bahasa serta pemahaman membaca (Dong et al., 2020; Dowdall et al., 2020). Temuan Nag et al. (2024) juga menunjukkan bahwa praktik literasi orang tua dan ketersediaan bahan bacaan di rumah berkaitan dengan kemampuan bahasa dan literasi anak. Dengan demikian, lingkungan literasi merupakan mekanisme yang relevan untuk dikaji secara terpisah dari pola asuh umum.

Hubungan antara lingkungan literasi, minat membaca, dan kemampuan membaca dapat bersifat timbal balik: pengalaman di rumah memengaruhi keterampilan, tetapi orang tua juga menyesuaikan aktivitas setelah melihat kemampuan anak (Georgiou et al., 2021). Efek jangka panjang pun dapat dimoderasi risiko disleksia keluarga (Torppa et al., 2022). Temuan meta-analitik pada pembelajaran bahasa kedua menguatkan bahwa lingkungan literasi rumah perlu dipahami bersama bahasa yang digunakan dan konteks pembelajaran (Dong & Chow, 2022).

Status sosial ekonomi dan kondisi keluarga juga perlu dipertimbangkan sebagai faktor kontekstual. Meta-analisis Nag et al. (2024) yang berfokus pada negara berpendapatan rendah dan menengah menunjukkan bahwa sumber daya serta aktivitas belajar di rumah berkaitan dengan perkembangan bahasa dan literasi. Penelitian di Indonesia juga menunjukkan bahwa keterlibatan keluarga dalam menyediakan fasilitas dan dukungan literasi dapat berbeda menurut pendidikan, pekerjaan, dan pendapatan keluarga (Suardi et al., 2024). Karena

penelitian ini tidak mengukur kondisi sosial ekonomi, pendidikan orang tua, bahasa rumah, frekuensi aktivitas literasi, kualitas pengajaran, atau riwayat perkembangan, faktor-faktor tersebut tetap menjadi penjelasan alternatif.

Selain pola asuh secara umum, partisipasi aktif orang tua dalam proses belajar anak di rumah juga memiliki hubungan dengan capaian akademik siswa di berbagai jenjang pendidikan (Aminati et al., 2022; Rifa'i & Sulton, 2026). Namun, sebagian besar penelitian tersebut masih banyak dilakukan pada jenjang pendidikan anak usia dini dan sekolah dasar. Sementara itu, penelitian yang secara khusus membahas hubungan pola asuh keluarga dengan kemampuan membaca siswa sekolah menengah pertama masih terbatas, khususnya pada siswa yang mengalami kesulitan membaca. Kondisi tersebut menjadi salah satu alasan penting dilakukannya penelitian di SMP Negeri 9 Palangka Raya.

METODE

Desain penelitian

Penelitian menggunakan desain kuantitatif potong lintang dan korelasional. Data dikumpulkan dalam rangka kegiatan pengabdian lapangan selama KKN pada SMP Negeri 9 Palangka Raya. Desain ini memungkinkan deskripsi skor dan estimasi asosiasi pada satu waktu, tetapi tidak menyediakan urutan temporal, kontrol terhadap perancu, atau dasar untuk menyimpulkan kausalitas.

Partisipan

Analisis mencakup delapan siswa yang memiliki pasangan data angket pola asuh dan observasi membaca. Siswa berasal dari kelas VII, VIII, dan IX, tetapi jumlah per tingkat kelas, usia, jenis kelamin, bahasa pertama, riwayat sekolah, serta kondisi sosial ekonomi tidak tersedia dalam data penelitian. Pemilihan didasarkan pada ketersediaan data selama kegiatan KKN di lapangan, bukan pengambilan sampel acak. Ukuran sampel tidak ditentukan melalui analisis daya a priori. Karena itu, penelitian ini tidak dimaksudkan untuk mengestimasi kondisi seluruh siswa SMP Negeri 9 Palangka Raya.

Instrumen pola asuh keluarga

Persepsi siswa tentang pola asuh keluarga diukur dengan 16 pernyataan dan empat pilihan respons: sangat sesuai (SS), sesuai (S), tidak sesuai (TS), dan sangat tidak sesuai (STS). Butir favorable diberi skor 4–1, sedangkan butir unfavorable diberi skor terbalik; butir unfavorable yang dicatat adalah nomor 3, 7, 11, dan 15. Isi instrumen mencakup perhatian atau kehangatan, komunikasi dan keterlibatan, pengawasan atau kedisiplinan, serta kepercayaan dan kemandirian. Skor yang lebih tinggi diperlakukan sebagai tingkat lebih tinggi pada karakteristik positif yang dimaksud oleh instrumen.

Instrumen tidak mengklasifikasikan responden ke dalam gaya otoritatif, otoriter, atau permisif, dan tidak menyediakan subskala terpisah. Bukti validitas isi, struktur faktor, validitas konvergen, reliabilitas internal, sumber pengembangan, dan contoh butir tidak tersedia. Oleh sebab itu, konstruk yang dianalisis secara tepat adalah skor komposit persepsi pola asuh pada instrumen penelitian, bukan diagnosis gaya pengasuhan tertentu.

Observasi kemampuan membaca

Kemampuan membaca diamati melalui lima indikator: mengenali huruf, mengeja,

menggabungkan kata, membedakan huruf yang sering tertukar, dan membaca kombinasi huruf tertentu. Catatan naratif kemudian diklasifikasikan menjadi empat tingkat, yaitu 1 = sangat rendah, 2 = rendah, 3 = cukup, dan 4 = baik. Skor tersebut merupakan kategori ordinal hasil interpretasi catatan lapangan, bukan skor kontinu dari tes membaca baku.

Operasionalisasi variabel

Tabel 1 merangkum batas operasional kedua variabel. Perbedaan ini penting agar kemampuan membaca tidak disamakan dengan inteligensi dan skor pola asuh tidak dianggap sebagai klasifikasi gaya pengasuhan baku.

Tabel 1. Operasionalisasi variabel penelitian

Variabel	Definisi operasional	Indikator	Skala data
Persepsi pola asuh keluarga	Skor total pengalaman siswa mengenai perhatian, komunikasi, pengawasan, aturan, dukungan, kepercayaan, dan kemandirian dalam keluarga	Kehangatan dan dukungan; komunikasi dan keterlibatan; kontrol dan kedisiplinan; kepercayaan dan kemandirian	Agregat 16 butir Likert empat respons
Kemampuan membaca	Kategori kemampuan membaca berdasarkan catatan observasi, bukan skor IQ atau tes membaca baku	Pengenalan huruf; pengejaan; penggabungan kata; perbedaan huruf; kombinasi huruf	Ordinal 1–4

Prosedur

Prosedur penelitian meliputi pengamatan awal terhadap kesulitan membaca, pengisian angket pola asuh, observasi membaca, pemberian skor angket, pengelompokan catatan membaca, dan pemasangan skor kedua variabel berdasarkan responden.

Analisis data

Analisis deskriptif mencakup minimum, maksimum, rata-rata, simpangan baku, frekuensi, dan persentase. Analisis Pearson dari rancangan awal dipertahankan untuk menunjukkan hasil yang telah diperoleh. Korelasi dilaporkan bersama derajat kebebasan, nilai p dua arah, koefisien determinasi, dan interval kepercayaan 95% berbasis transformasi Fisher z . Pedoman interpretasi korelasi menuntut perhatian pada arah, besar, presisi, bentuk hubungan, dan konteks, bukan hanya signifikansi.

Penggunaan korelasi Pearson memiliki keterbatasan karena skor membaca hanya memiliki tiga kategori yang teramati, terdapat nilai yang sama, dan jumlah partisipan sangat kecil. Kondisi tersebut membuat estimasi korelasi tidak stabil. Data mentah skor pola asuh per siswa tidak tersedia untuk menghitung analisis sensitivitas seperti Spearman atau Kendall. Oleh karena itu, hasil statistik harus dibaca bersama keterbatasan pengukuran dan ukuran sampel, bukan hanya berdasarkan nilai signifikansi.

Ukuran sampel yang sangat kecil membatasi ketelitian estimasi dan kemampuan penelitian untuk mendeteksi hubungan secara andal. Justifikasi ukuran sampel sebaiknya didasarkan pada tujuan analisis, tingkat ketelitian yang diharapkan, dan besarnya efek yang relevan (Lakens, 2022). Dengan demikian, penelitian ini lebih tepat diposisikan sebagai studi eksploratif yang menghasilkan pemetaan awal dan informasi untuk perbaikan desain penelitian berikutnya.

HASIL

Profil kemampuan membaca

Tabel 2 menyajikan skor dan ringkasan observasi setiap siswa. Satu siswa berada pada kategori sangat rendah, tiga pada kategori rendah, dan empat pada kategori cukup. Tidak ada siswa pada kategori baik. Kesulitan yang berulang meliputi kelancaran, penggabungan kata, perbedaan huruf, serta pembacaan kombinasi “ng” dan “ny”. Data menunjukkan heterogenitas kebutuhan; beberapa siswa memerlukan dukungan pada pengenalan huruf dan dekoding dasar, sedangkan siswa lain membutuhkan latihan kelancaran dan pola ortografis tertentu.

Tabel 2. Profil observasi kemampuan membaca delapan siswa

Siswa	Skor	Kategori	Ringkasan observasi
1	1	Sangat rendah	Belum menguasai sebagian huruf, sulit mengeja dan menggabungkan kata, serta tertukar pada B dan D.
2	3	Cukup	Cukup lancar mengeja dan menulis, tetapi membaca kalimat masih terbata; beberapa imbuhan dan pasangan huruf masih tertukar.
3	2	Rendah	Dapat membaca sebagian kata, tetapi mengalami kesulitan menulis dan membedakan Y–X serta U–V.
4	2	Rendah	Kesulitan membaca kata panjang dan pola suku kata yang mengandung “ny” dan “ng”.
5	3	Cukup	Cukup lancar, tetapi masih menghilangkan unsur pada kata yang mengandung “ng”.
6	3	Cukup	Mulai lancar, tetapi masih tertukar pada beberapa pasangan huruf seperti A–I–E, B–T, dan G–L.
7	2	Rendah	Sering lupa beberapa huruf dan belum lancar membaca huruf Y, T, dan U.
8	3	Cukup	Mulai lancar meskipun terbata; masih kesulitan menggabungkan kata berunsur “ng” dan menuliskan hasil ejaan.

Statistik deskriptif

Sebagaimana ditampilkan pada Tabel 3, skor persepsi pola asuh berkisar 33–53 dengan rata-rata 45.38 ($SD = 6.41$). Skor kemampuan membaca berkisar 1–3 dengan rata-rata 2.38 ($SD = 0.74$). Tidak adanya skor 4 memperlihatkan rentang hasil membaca yang sempit dan terpotong pada kelompok siswa yang diamati.

Tabel 3. Statistik deskriptif variabel penelitian

Variabel	<i>N</i>	Minimum	Maksimum	<i>M</i>	<i>SD</i>
Persepsi pola asuh keluarga	8	33	53	45.38	6.41
Kemampuan membaca	8	1	3	2.38	0.74

Keterkaitan pola asuh dan kemampuan membaca

Tabel 4 menunjukkan bahwa korelasi Pearson positif tetapi tidak signifikan, $r(6) = .356$, $p = .387$. Koefisien determinasi sebesar .127 menunjukkan 12.7% varians bersama secara deskriptif, bukan persentase pengaruh. Interval kepercayaan 95% sangat lebar, $[-.465, .848]$, dan melintasi nol. Dengan demikian, data dapat konsisten dengan hubungan negatif sedang, tidak ada hubungan, maupun hubungan positif kuat. Ketidakpastian ini lebih informatif daripada sekadar menyatakan hasil “tidak signifikan”.

Tabel 4. Estimasi korelasi persepsi pola asuh dan kemampuan membaca

Analisis	Estimasi	95% CI	<i>p</i>	Interpretasi
Korelasi Pearson	$r(6) = .356$	$[-.465, .848]$	.387	Arah positif, tetapi tidak presisi dan tidak signifikan
Varians bersama	$r^2 = .127$	—	—	Deskriptif; tidak menunjukkan pengaruh kausal

PEMBAHASAN

Temuan utama dan batas interpretasi

Penelitian menemukan kecenderungan positif antara skor persepsi pola asuh keluarga dan kategori kemampuan membaca, tetapi bukti tidak cukup untuk menyimpulkan adanya hubungan pada populasi. Nilai p yang lebih besar dari .05 tidak membuktikan bahwa hubungan pasti tidak ada; hasil tersebut menunjukkan bahwa data tidak mampu menolak hipotesis nol pada rancangan ini. Sebaliknya, nilai r positif juga tidak dapat dipakai sebagai bukti adanya “pengaruh”, karena interval kepercayaan mencakup rentang arah dan besar efek yang sangat luas. Dengan delapan peserta, satu atau dua observasi dapat mengubah koefisien secara besar.

Hasil ini harus dibaca sebagai informasi kelayakan studi. Penelitian berhasil memasang dua jenis data dan mengenali indikator membaca yang perlu ditindaklanjuti, tetapi belum menyediakan ketelitian statistik yang diperlukan untuk menguji teori. Kerangka studi pilot menempatkan perbaikan rekrutmen, instrumen, prosedur observasi, dan manajemen data sebagai keluaran utama. Karena itu, kontribusi paling defensibel adalah deskripsi kebutuhan membaca delapan siswa dan identifikasi rancangan yang diperlukan untuk penelitian selanjutnya.

Pola asuh bukan lingkungan literasi rumah

Penelitian terdahulu menunjukkan bahwa keterlibatan keluarga dan lingkungan belajar di rumah dapat berkaitan dengan capaian akademik, tetapi bentuk keterlibatan yang diukur menentukan kekuatan hubungan. Meta-analisis tingkat kedua oleh (Kim, 2022) menemukan hubungan positif antara keterlibatan orang tua dan pencapaian akademik secara umum, dengan hasil yang berbeda menurut jenis keterlibatan. Dalam penelitian ini, instrumen pola asuh mencakup dukungan, komunikasi, disiplin, dan kemandirian, tetapi belum mengukur aktivitas literasi secara khusus. Karena itu, skor pola asuh tidak dapat dianggap sebagai ukuran langsung kualitas lingkungan literasi rumah.

Kemampuan membaca kemungkinan lebih dekat dengan praktik literasi spesifik daripada gaya pengasuhan umum. Penelitian longitudinal Silinskas et al. (2020) menunjukkan bahwa membaca bersama dan pengajaran membaca di rumah berkaitan dengan keterlibatan membaca anak, sedangkan Georgiou et al. (2021) menemukan hubungan timbal balik antara aktivitas literasi rumah dan keterampilan membaca. Nag et al. (2024) juga menunjukkan adanya hubungan positif antara lingkungan belajar di rumah dan kemampuan bahasa serta literasi pada negara berpendapatan rendah dan menengah. Oleh karena itu, penelitian lanjutan sebaiknya mengukur pola asuh dan lingkungan literasi rumah sebagai dua konstruk yang berbeda.

Temuan longitudinal menambah kehati-hatian dalam menafsirkan hubungan keluarga dan membaca. Georgiou et al. (2021) menunjukkan bahwa aktivitas membaca di rumah dapat mendahului perkembangan keterampilan membaca, tetapi kemampuan membaca anak juga dapat memengaruhi aktivitas orang tua pada tahap berikutnya. Torppa et al. (2022) menunjukkan bahwa hubungan jangka panjang lingkungan literasi dengan perkembangan membaca juga dipengaruhi oleh risiko keluarga terhadap disleksia. Dengan demikian, hubungan yang ditemukan dalam penelitian korelasional tidak dapat langsung ditafsirkan sebagai pengaruh kausal.

Membaca tidak identik dengan kecerdasan intelektual

Membaca tidak identik dengan kecerdasan intelektual. Membaca merupakan keterampilan kompleks yang melibatkan dekoding, pengenalan kata, kelancaran, bahasa, kosakata, pengetahuan, strategi, dan pemahaman (Duke & Cartwright, 2021). Karena itu, observasi membaca dalam penelitian ini harus dipahami sebagai ukuran kemampuan literasi yang diamati, bukan sebagai pengukuran IQ. Pembatasan istilah ini penting agar kesimpulan penelitian tetap sesuai dengan instrumen dan data yang benar-benar dikumpulkan.

Pola kesulitan siswa juga tidak homogen. Tabel 2 menunjukkan bahwa sebagian siswa memerlukan penguatan pada pengenalan huruf dan dekoding dasar, sedangkan siswa lain terutama mengalami kesulitan pada penggabungan kata, kelancaran, atau kombinasi grafem tertentu. Kesalahan membedakan huruf tidak secara otomatis menunjukkan disleksia. Identifikasi disleksia membutuhkan penilaian yang lebih komprehensif terhadap pola kesulitan membaca dan mengeja. Oleh karena itu, bahasa pelaporan sebaiknya berfokus pada kebutuhan keterampilan siswa, bukan label diagnosis.

Implikasi untuk sekolah dan keluarga

Sekolah perlu menindaklanjuti pemetaan dengan asesmen membaca yang lebih terstruktur. Pemeriksaan dapat mencakup pengetahuan huruf–bunyi, akurasi membaca kata, kelancaran, kosakata, pemahaman kalimat dan teks, serta ejaan. Pendekatan pembelajaran membaca yang komprehensif menekankan penguatan dekoding dan kelancaran sekaligus pengembangan kosakata, pengetahuan, strategi pemahaman, dan keterlibatan terhadap teks (Duke & Cartwright, 2021). Hasil asesmen selanjutnya dapat digunakan untuk menentukan fokus dan intensitas dukungan.

Untuk siswa yang belum menguasai dekoding, latihan dapat difokuskan pada hubungan grafem–fonem, penggabungan bunyi menjadi suku kata dan kata, serta kesempatan membaca yang terstruktur. Penelitian tentang pengajaran fonik juga mendukung penggunaan hubungan bunyi-huruf secara sistematis untuk membantu pembaca yang mengalami kesulitan (Nisa & Cahyono, 2025). Bagi siswa yang sudah mampu membaca tetapi masih terbata, latihan kelancaran dan penguatan kosakata dapat menjadi fokus. Sementara itu, kesulitan pemahaman memerlukan penguatan bahasa, pengetahuan latar, strategi memahami teks, dan diskusi isi bacaan (Duke & Cartwright, 2021).

Keterlibatan keluarga sebaiknya bersifat suportif, spesifik, dan realistis. Meta-analisis Kim (2022) menunjukkan bahwa hubungan keterlibatan orang tua dengan pencapaian akademik berbeda menurut bentuk keterlibatan, sehingga dukungan keluarga tidak cukup dinilai dari seberapa sering orang tua mengawasi tugas. Dalam konteks literasi, keluarga dapat menyediakan waktu membaca yang rutin, mendiskusikan isi bacaan, memberi contoh kebiasaan membaca, serta berkomunikasi dengan sekolah mengenai kesulitan yang dialami siswa. Bentuk dukungan tersebut lebih dekat dengan lingkungan literasi yang memang perlu diukur jika penelitian ingin menjelaskan hubungan keluarga dengan kemampuan membaca.

Sekolah juga perlu mempertimbangkan akses dan kondisi keluarga. Penelitian di Indonesia menunjukkan bahwa keterlibatan keluarga dalam penyediaan fasilitas dan dukungan literasi dapat berbeda menurut karakteristik sosial ekonomi keluarga (Suardi et al., 2024). Meta-analisis Nag et al. (2024) juga menunjukkan bahwa lingkungan belajar di rumah berkaitan dengan perkembangan bahasa dan literasi pada konteks negara berpendapatan rendah dan menengah. Karena itu, dukungan sekolah seperti bahan bacaan berjenjang, akses perpustakaan, sesi pendampingan, dan komunikasi keluarga yang fleksibel dapat membantu mengurangi hambatan yang tidak dapat diselesaikan hanya melalui pengasuhan di rumah.

Keterbatasan

Penelitian memiliki keterbatasan yang sangat besar. Pertama, delapan peserta merupakan sampel kenyamanan yang sangat kecil. Tidak ada analisis ukuran sampel *a priori*, dan interval kepercayaan membuktikan rendahnya presisi. Kedua, tidak tersedia karakteristik demografis dan pembelajaran, sehingga representativitas serta potensi perancu tidak dapat dinilai. Ketiga, desain potong lintang tidak menetapkan urutan waktu dan tidak mendukung inferensi kausal.

Keempat, angket pola asuh belum memiliki dokumentasi validitas dan reliabilitas yang memadai. Skor komposit juga tidak membedakan dimensi pengasuhan. Kelima, kemampuan membaca dikategorikan secara retrospektif dari catatan observasi tanpa tugas baku, rubrik rinci, atau reliabilitas penilai. Skor ordinal yang sempit mengurangi informasi dan berpotensi menghasilkan salah klasifikasi. Keenam, korelasi Pearson kurang ideal untuk hasil ordinal dengan banyak nilai sama. Data mentah tidak tersedia untuk analisis Spearman, Kendall, pemeriksaan diagram pencar, atau analisis pengaruh observasi.

Ketujuh, variabel yang secara teoritis dekat dengan membaca (lingkungan literasi rumah, kemampuan bahasa, kualitas pengajaran, motivasi, kehadiran, status sosial ekonomi, dan risiko keluarga terhadap kesulitan membaca) tidak diukur. Karena itu, hasil tidak dapat menentukan mekanisme dan tidak boleh dipakai untuk menilai kualitas keluarga. Keterbatasan tersebut menjadikan naskah lebih sesuai sebagai laporan eksploratif atau studi pendahuluan daripada artikel pengujian pengaruh.

Rekomendasi penelitian lanjutan

Studi berikutnya perlu menentukan populasi target dan merekrut sampel yang cukup melalui justifikasi berbasis presisi atau daya statistik (Lakens, 2022). Angket pola asuh sebaiknya menggunakan instrumen yang telah diadaptasi dan diuji, dengan pelaporan sumber, prosedur terjemahan, validitas isi, struktur faktor, reliabilitas, dan invariansi. Lingkungan literasi rumah perlu diukur terpisah melalui indikator formal, informal, sumber belajar, bahasa rumah, dan kualitas interaksi.

Kemampuan membaca perlu diukur secara kontinu dan multidimensi menggunakan instrumen sesuai usia, meliputi akurasi, kelancaran, dekoding, kosakata, dan pemahaman. Pengamat harus dilatih, menggunakan rubrik yang sama, dan reliabilitas antarpenilai perlu dilaporkan. Data mentah harus disimpan sehingga analisis Spearman atau model ordinal dapat dilakukan. Jika tujuan penelitian adalah menguji pengaruh, desain longitudinal atau intervensi diperlukan, disertai pengukuran sebelum–sesudah dan pengendalian faktor perancu. Pelaporan ukuran efek dan interval kepercayaan harus menjadi standar agar pembaca dapat menilai ketepatan estimasi.

KESIMPULAN

Delapan siswa yang diamati menunjukkan kebutuhan membaca yang bervariasi, dari belum menguasai sebagian huruf hingga mulai lancar tetapi masih bermasalah pada kombinasi grafem dan kelancaran. Korelasi antara skor persepsi pola asuh keluarga dan kategori kemampuan membaca berarah positif, tetapi tidak signifikan dan sangat tidak presisi, $r(6) = .356$, $p = .387$, 95% CI [-.465, .848]. Data tidak cukup untuk menyatakan adanya hubungan pada populasi, apalagi pengaruh kausal terhadap kecerdasan intelektual.

Kontribusi praktis penelitian adalah pemetaan awal kebutuhan delapan siswa. Sekolah perlu melakukan asesmen terstruktur dan menyediakan intervensi membaca berbasis profil keterampilan, sedangkan keluarga dapat mendukung melalui aktivitas literasi yang rutin, hangat, dan sesuai kemampuan. Penelitian lanjutan harus memperbaiki sampel, pengukuran, desain, dan analisis sebelum kesimpulan tentang hubungan keluarga dan membaca dapat dibuat secara andal.

DAFTAR PUSTAKA

- Al-Elaimat, A., Adheisat, M., & Alomyan, H. (2020). The relationship between parenting styles and emotional intelligence of kindergarten children. *Early Child Development and Care*, 190(4), 478–488. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479403>
- Aminati, K., Rokhmaniyah, R., & Chamdani, M. (2022). Pengaruh keterlibatan orang tua dalam belajar terhadap prestasi akademik siswa kelas v sekolah dasar negeri sekecamatan Buluspesantren tahun ajaran 2020/2021. *Kalam Cendekia: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 10(1).
- Azis, S. A., & Selian, S. N. (2026). Pengalaman Guru Dalam Melakukan Assesmen Kognitif Pada Anak Dengan Dyslexia. *Jurnal Ilmiah Mahasiswa*, 4(1), 1–18. <https://doi.org/10.22373/jim.0001>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Dong, Y., & Chow, B. W.-Y. (2022). Home literacy environment and English as a second language acquisition: A meta-analysis. *Language Learning and Development*, 18(4), 485–499. <https://doi.org/10.1080/15475441.2021.2003197>
- Dong, Y., Wu, S. X.-Y., Dong, W.-Y., & Tang, Y. (2020). The Effects of Home Literacy Environment on Children's Reading Comprehension Development: A Meta-Analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 63–82. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005>
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), e383–e399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56, S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>

- Georgiou, G. K., Inoue, T., & Parrila, R. (2021). Developmental relations between home literacy environment, reading interest, and reading skills: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Child Development*, 92(5), 2053–2068. <https://doi.org/10.1111/cdev.13589>
- Hanafi, S. H., Dantes, N., & Parmiti, D. P. (2025). Pengaruh Pendekatan Multisensori Terhadap Peningkatan Kesadaran Fonologis Dan Penguasaan Huruf Pada Siswa Sekolah Dasar Dengan Disleksia: Suatu Studi Literatur Sistematis. *Silampari Bisa: Jurnal Penelitian Pendidikan Bahasa Indonesia, Daerah, Dan Asing*, 8(2), 136–143. <https://doi.org/10.31540/silamparibisa.v8i2.3954>
- Hanifah, R., & Farida, N. A. (2023). Peran keluarga dalam mengoptimalkan perkembangan anak. *Az-Zakij: Journal of Islamic Studies*, 1(01), 23–33. <https://doi.org/10.35706/azzakij.v1i01.9951>
- 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>
- Kim, S. (2022). *Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis. Educational Research Review*, 37, 100463. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100463>
- Lakens, D. (2022). *Sample size justification* (pp. 8 (1), 33267). Collabra Psychology. <https://doi.org/10.1525/collabra.33267>
- Nag, S., Vagh, S. B., Dulay, K. M., Snowling, M., Donolato, E., & Melby-Lervåg, M. (2024). Home learning environments and children's language and literacy skills: A meta-analytic review of studies conducted in low-and middle-income countries. *Psychological Bulletin*, 150(2), 132. <https://doi.org/10.1037/bul0000417>
- Nisa, S., & Cahyono, R. (2025). Penggunaan Metode Fonik untuk Meningkatkan Kemampuan Membaca pada Anak Slow Learner. *MUTLARA: Jurnal Ilmiah Multidisiplin Indonesia*, 3(3), 73–87. <https://doi.org/10.61404/mutiara.v3i3.412>
- Rahmah, N. A., & Prima, E. (2026). Peran Keterlibatan Orang Tua dalam Membangun Motivasi Belajar Siswa Sekolah Dasar: Systematic Literature Review. *Jejak Digital: Jurnal Ilmiah Multidisiplin*, 2(4), 5748–5761. <https://doi.org/10.63822/29wy6w14>
- Rifa'i, M., & Sulton, S. (2026). Pelibatan Orang Tua Dalam Proses Pendidikan Guna Meningkatkan Prestasi Belajar Siswa. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 11(3), 5198–5209. <https://doi.org/10.34125/jmp.v11i3.2421>
- Suardi, S., Sultan, S., & Herman, H. (2024). Peran keluarga dalam menumbuhkembangkan budaya membaca bagi anak di lingkungan rumah pada era digital. *Indonesian Language Education and Literature*, 10(1), 241–252. <https://doi.org/10.24235/ileal.v10i1.19141>
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, 105314. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105314>
- Wauran, R. B., Tiwa, T. M., & Narosaputra, D. A. N. (2021). Pengaruh Pola Asuh Orang Tua terhadap Kecerdasan Emosional Remaja di Sekolah Menengah Pertama Advent Parepei. *Psikopedia*, 2, 325–334.