

KEBERLANJUTAN BELAJAR MEMBACA SISWA SEKOLAH DASAR DI LUAR WAKTU SEKOLAH DI LOMBOK TIMUR

Zulfadli Hamdi¹, Khirjan Nahdi², Baiq Zuriatun Hasanah³, Muhammad Husni⁴

^{1,2,3,4}Universitas Hamzanwadi

¹zulfadli.hamdi@hamzanwadi.ac.id, ²khirjan.nw@gmail.com,

³bzuriatunhasanah@gmail.com, ⁴mhd_husni@hamzanwadi.ac.id

ABSTRACT

Continuity of reading practice beyond school hours is essential for strengthening the literacy skills of primary school students through the connection of learning experiences between school and home. This study aims to describe the continuity of students' reading practice after school hours, the role of teachers in directing home reading activities, and parental support for children's reading practice. The urgency of this study is grounded in the need to build a consistent reading habit amid the tendency for after-school time to be dominated by play and digital device use. The novelty of this study lies in the analysis of the continuity gap among teacher assignments, student reading practice, and family support as a single learning sequence across spaces. This study used a descriptive qualitative design in two primary education units in East Lombok. Informants consisted of two teachers, ten students, and ten parents or guardians. Data were obtained through interviews, observation, and documentation, then analyzed through data condensation, data display, pattern identification, and cross-source verification. The results show three main findings. First, home reading activity occurs sporadically and has not yet developed into a daily habit. Second, teachers have provided reading assignments and guidance with varying frequency, form, monitoring, and follow-up across classes. Third, parents provide motivation, reminders, assistance, and facilities with varying intensity. This study concludes that the continuity of reading practice requires a more systematic connection among school assignments, student routines, family assistance, and teacher feedback.

Keywords: *learning continuity, reading, primary school students, teacher's role, parents' role*

ABSTRAK

Keberlanjutan belajar membaca di luar waktu sekolah penting dalam memperkuat kemampuan literasi siswa sekolah dasar melalui keterhubungan pengalaman belajar antara sekolah dan rumah. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan keberlanjutan belajar membaca siswa setelah waktu sekolah, peran guru dalam mengarahkan aktivitas membaca di rumah, serta dukungan orang tua terhadap praktik membaca anak. Urgensi penelitian berpijak pada kebutuhan membangun kebiasaan membaca yang konsisten di tengah kecenderungan waktu setelah sekolah lebih banyak dimanfaatkan untuk aktivitas bermain dan penggunaan perangkat digital. Kebaruan penelitian terletak pada analisis kesenjangan

kontinuitas antara penugasan guru, praktik membaca siswa, dan dukungan keluarga sebagai satu rangkaian belajar lintas ruang. Penelitian menggunakan desain deskriptif kualitatif pada dua satuan pendidikan dasar di Lombok Timur. Informan terdiri atas dua orang guru, sepuluh orang siswa, dan sepuluh orang tua atau wali. Data diperoleh melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi, selanjutnya dianalisis melalui kondensasi data, penyajian data, penarikan pola, dan verifikasi antarsumber. Hasil penelitian menunjukkan tiga temuan utama. *Pertama*, aktivitas membaca di rumah berlangsung secara sporadis dan belum berkembang menjadi kebiasaan harian. *Kedua*, guru telah memberikan tugas dan arahan membaca, dengan variasi frekuensi, bentuk, pemantauan, dan tindak lanjut antarkelas. *Ketiga*, orang tua menyediakan motivasi, pengingat, pendampingan, dan fasilitas dengan intensitas yang beragam. Penelitian menyimpulkan, keberlanjutan belajar membaca memerlukan keterhubungan yang lebih sistematis antara penugasan sekolah, rutinitas siswa, pendampingan keluarga, dan umpan balik guru.

Kata Kunci: keberlanjutan belajar, membaca, siswa sekolah dasar, peran guru, peran orang tua.

A. Pendahuluan

Membaca merupakan kemampuan dasar yang menentukan akses siswa terhadap pengetahuan, pemahaman teks, perkembangan kosakata, dan pembelajaran pada berbagai mata pelajaran. Pada jenjang pendidikan dasar, kemampuan membaca berkembang melalui kontak langsung secara berulang dengan teks, latihan memahami makna, kesempatan memilih bacaan, serta interaksi dengan orang dewasa yang memberi dukungan. Pengalaman belajar di kelas memiliki posisi penting, sedangkan di luar waktu sekolah menyediakan ruang tambahan bagi

siswa untuk mengulang, memperluas, dan membiasakan aktivitas membaca.

Urgensi penguatan membaca di Indonesia memperoleh konteks lebih luas dari hasil PISA 2022. OECD melaporkan capaian membaca siswa Indonesia berada di bawah rata-rata OECD dan hasil tahun 2022 mengalami penurunan dibandingkan 2018 (OECD, 2023). Data tersebut mengukur siswa berusia 15 tahun sehingga penggunaannya sebagai dasar pembahasan siswa sekolah dasar memerlukan kehati-hatian; PISA bukan bukti langsung mengenai perilaku membaca siswa SD di Lombok Timur. Meskipun demikian, hasil tersebut memberi sinyal sistemik mengenai pentingnya penguatan

fondasi membaca sejak jenjang awal agar kemampuan memahami teks berkembang melalui pengalaman belajar yang konsisten.

Keterampilan membaca semakin penting ketika pembelajaran dipandang melampaui batas waktu formal sekolah. Konsep *learning continuity* memposisikan belajar sebagai proses yang memerlukan keterhubungan pengalaman, dukungan, sumber belajar, dan tindak lanjut pada berbagai situasi. UNESCO (2020) menggunakan gagasan keberlanjutan belajar untuk menekankan pentingnya menjaga proses belajar agar pengalaman siswa tetap terhubung ketika konteks pembelajaran berubah. Keberlanjutan belajar dipahami secara operasional sebagai kesinambungan aktivitas membaca dari sekolah menuju rumah melalui tugas, arahan, kebiasaan, pendampingan, pemantauan, dan umpan balik. Fokus tersebut membedakan keberlanjutan belajar dari sekadar keberadaan pekerjaan rumah; sebuah tugas baru membentuk kontinuitas ketika aktivitas yang dimulai atau diarahkan di sekolah memperoleh ruang pelaksanaan di rumah dan kembali

terhubung dengan tindak lanjut pembelajaran.

Perspektif ekologis juga menampakkan perkembangan anak berlangsung melalui relasi antar lingkungan terdekat. Bronfenbrenner (1979) memosisikan keluarga dan sekolah sebagai lingkungan yang memberi pengaruh langsung terhadap perkembangan anak, sedangkan hubungan antara keduanya membentuk ruang interaksi yang penting. Kesenjangan antara dua lingkungan berpotensi menghasilkan pengalaman belajar yang terfragmentasi: sekolah memberi pembelajaran, rumah menyediakan waktu, tetapi keduanya berjalan dengan mekanisme yang lemah keterhubungannya.

Kajian lingkungan literasi rumah atau *home literacy environment* memperkuat argumentasi tersebut. Sénéchal dan LeFevre (2002) menunjukkan keterlibatan orang tua dalam pengalaman literasi anak memiliki hubungan yang berbeda dengan perkembangan kemampuan membaca. Kajian mutakhir berbasis data PIRLS 2021 juga memposisikan lingkungan literasi rumah menjadi konstruk multidimensional; iklim membaca aktif dan ketersediaan buku

di rumah berhubungan dengan pemahaman membaca melalui jalur yang berbeda (Claes et al., 2024). Dukungan keluarga karena itu tidak boleh direduksi menjadi sekadar kehadiran orang tua saat anak mengerjakan tugas.

Peran orang tua juga mencakup penciptaan kondisi yang memungkinkan kegiatan membaca memperoleh tempat dalam rutinitas anak, berupa pengingat, penyediaan buku, percakapan mengenai bacaan, pembacaan bersama, bantuan ketika anak mengalami kesulitan, dan pengaturan waktu. Penelitian Çalışkan dan Ulaş (2022) menunjukkan aktivitas membaca yang melibatkan orang tua dapat memberi pengaruh positif terhadap pemahaman membaca, motivasi, dan sikap terhadap membaca. Graham dan Mtsweni (2025) juga menemukan keterlibatan orang tua berkaitan dengan capaian literasi membaca siswa kelas IV, meskipun kapasitas keluarga dipengaruhi oleh keterampilan, waktu, dan sumber daya. Keinginan orang tua untuk membantu perlu dibedakan dari kemampuan keluarga membangun praktik membaca yang rutin.

Guru memegang posisi strategis dalam menghubungkan pembelajaran di sekolah dengan aktivitas membaca setelah pulang sekolah, mencakup penetapan tujuan yang jelas, pemilihan bacaan sesuai kemampuan siswa, pemberian tugas yang bermakna, pemantauan pelaksanaan, komunikasi dengan keluarga, dan tindak lanjut di kelas. Lynch (2021) menemukan keterlibatan antara rumah dan sekolah dalam pembelajaran literasi sering menghadapi perbedaan perspektif mengenai pekerjaan rumah dan pembagian tanggung jawab antara guru dan orang tua. Dukungan di rumah juga dapat berkembang secara berbeda menurut usia, motivasi siswa, dan bentuk aktivitas (Szenczi et al., 2024); siswa mungkin memahami manfaat membaca dan menerima nasehat dari orang tua, tetapi kebiasaan membaca tetap lemah ketika waktu, motivasi, akses, dan rutinitas belum tersusun secara konsisten.

Sejumlah penelitian terdahulu telah membahas lingkungan literasi rumah, keterlibatan orang tua, motivasi membaca, dan hubungan sekolah. Namun, ruang analitis masih terbuka untuk mengkaji bagaimana

aktivitas membaca bergerak dari sekolah menuju waktu setelah pulang sekolah dalam konteks lokal pendidikan dasar. Data awal di Lombok Timur menunjukkan guru telah melaksanakan pembelajaran membaca dan memberi tugas rumah dengan intensitas yang beragam. Siswa mengakui manfaat membaca bagi pemahaman pelajaran, tetapi waktu setelah sekolah lebih sering diisi dengan bermain, menggunakan telepon genggam, atau aktivitas lain. Orang tua pada umumnya memberi pengingat, motivasi, pendampingan, atau fasilitas, namun dukungan tersebut berlangsung dengan intensitas berbeda. Persoalan utama bukan semata-mata ketiadaan peran guru atau keluarga, melainkan lemahnya keterhubungan antara arahan sekolah, rutinitas siswa, dukungan rumah, dan tindak lanjut pembelajaran.

Berdasarkan konteks tersebut, penelitian ini bertujuan mendeskripsikan: (1) pola keberlanjutan belajar membaca siswa setelah waktu sekolah; (2) peran guru dalam mengarahkan, menugaskan, dan menindaklanjuti aktivitas membaca di rumah; dan (3) bentuk dukungan orang tua dalam

membangun praktik membaca anak. Kebaruan analitis penelitian terletak pada konsep kesenjangan kontinuitas membaca, yaitu jarak antara keberadaan instruksi atau dukungan dengan terbentuknya praktik membaca yang rutin. Konsep ini memungkinkan hasil penelitian dibaca sebagai persoalan relasional antara sekolah, siswa, dan keluarga, dengan urgensi mengubah dukungan yang masih terpisah menjadi rangkaian belajar membaca yang terhubung, terjadwal, terpantau, dan memperoleh umpan balik.

B. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan desain deskriptif kualitatif untuk memperoleh gambaran langsung mengenai pola aktivitas membaca siswa setelah waktu pulang sekolah, peran guru, dan dukungan orang tua berdasarkan pengalaman para informan serta konteks pelaksanaannya. Deskripsi kualitatif memungkinkan peneliti menyajikan fenomena dengan kedekatan tinggi terhadap data dan tetap memberi ruang bagi pengelompokan pola tematik (Sandelowski, 2000). Penelitian dilaksanakan pada dua satuan pendidikan dasar di Lombok

Timur, yaitu satu sekolah dasar dan satu madrasah ibtidaiyah. Informan berjumlah 22 orang yang terdiri atas dua guru, sepuluh siswa, dan sepuluh orang tua atau wali murid. Keterlibatan tiga kelompok informan diarahkan untuk memperoleh sudut pandang yang saling melengkapi mengenai hubungan antara pembelajaran membaca di sekolah dan aktivitas siswa setelah pulang sekolah. Identitas personal informan disamarkan dalam pelaporan dengan kode GK untuk guru kelas, S untuk siswa, dan OT untuk orang tua atau wali murid.

Data penelitian diperoleh melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi. Wawancara dilaksanakan secara semi-terstruktur. Wawancara guru mencakup upaya meningkatkan kemampuan membaca, pemberian tugas membaca di rumah, frekuensi tugas, bentuk tindak lanjut, koordinasi dengan orang tua, dan kendala. Wawancara siswa mencakup aktivitas setelah pulang sekolah, pengalaman menerima tugas membaca, frekuensi membaca di rumah, jenis bacaan, durasi membaca, serta dukungan keluarga. Wawancara orang tua mencakup rutinitas anak, waktu

khusus belajar, pengalaman menerima tugas membaca, pendampingan, pengingat, ketersediaan bahan bacaan, fasilitas, dan persepsi mengenai manfaat membaca. Observasi diarahkan pada pola pemanfaatan waktu belajar setelah sekolah dan keteraturan aktivitas membaca. Dokumentasi digunakan untuk menelaah bukti yang berkaitan dengan penugasan, arahan membaca, bahan bacaan, dan sumber belajar yang relevan dengan keberlanjutan aktivitas membaca. Ketiga teknik ditempatkan sebagai sumber triangulasi agar pola hasil dapat dibandingkan antarteknik dan antarinforman.

Analisis data mengikuti proses interaktif berupa kondensasi data, penyajian data, penarikan pola, dan verifikasi (Miles et al., 2014). Tahap pertama mengelompokkan data berdasarkan tiga fokus utama: keberlanjutan aktivitas membaca siswa, peran guru, dan dukungan orang tua. Tahap kedua membandingkan jawaban yang sejalan, berbeda, atau berkontradiksi. Tahap ketiga menghubungkan hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi. Tahap terakhir menyusun tema interpretatif

mengenai kesenjangan kontinuitas antara sekolah dan rumah. Kredibilitas analisis diperkuat melalui triangulasi sumber, triangulasi teknik, pemeriksaan konsistensi antarkategori, dan pemeliharaan kode informan selama proses analisis (Creswell & Poth, 2018).

C. Hasil Penelitian dan Pembahasan

Hasil Berdasarkan Data Wawancara

Data wawancara memperlihatkan keberlanjutan belajar membaca terbentuk melalui hubungan yang belum seragam antara praktik guru, kebiasaan siswa, dan dukungan keluarga. Ketiga kelompok informan sama-sama mengakui pentingnya membaca, tetapi pola pelaksanaannya memperlihatkan variasi yang tajam.

Dua guru pada dua satuan pendidikan dasar di Lombok Timur menunjukkan komitmen terhadap pengembangan kemampuan membaca, tetapi menggunakan strategi yang berbeda. GK1 melatih siswa membaca saat pembelajaran dan memberi latihan tambahan bagi siswa yang belum lancar, sedangkan GK2 mengelompokkan siswa berdasarkan tingkat kemampuan

membaca. Perbedaan lebih jelas muncul pada penugasan membaca di rumah. GK1 menyatakan tugas membaca diberikan dengan frekuensi “tidak terlalu sering” dan bergantung pada materi, berupa cerita pendek atau teks pelajaran, dengan tindak lanjut khusus yang masih terbatas dan kerja sama dengan orang tua berlangsung dalam intensitas rendah. Sebaliknya, GK2 menyatakan tugas membaca diberikan setiap hari, disesuaikan dengan kemampuan siswa melalui pengelompokan kata dan kalimat, diperiksa kembali, didiskusikan, diulang, serta dikoordinasikan dengan orang tua. Perbedaan ini menunjukkan peran guru belum membentuk pola yang seragam; keberadaan tugas saja belum cukup menjelaskan keberlanjutan belajar. Frekuensi, kejelasan tugas, pemeriksaan, pengulangan, dan komunikasi dengan keluargalah yang menentukan sejauh mana tugas tersebut membentuk jembatan antara sekolah dan rumah.

Data siswa memperkuat adanya variasi tersebut. Seluruh siswa menyatakan guru memberikan pekerjaan rumah, tetapi pengalaman menerima tugas khusus membaca terbagi hampir seimbang: lima siswa

menyatakan belum pernah menerima tugas membaca, sedangkan lima lainnya menyatakan pernah atau sering menerimanya. Pola paling kuat dalam wawancara siswa muncul pada kegiatan setelah pulang sekolah. Hampir seluruh siswa menyebut bermain, bersepeda, menggunakan telepon genggam, makan, atau beristirahat sebagai aktivitas utama; membaca jarang muncul sebagai kegiatan spontan pertama setelah sekolah. Mayoritas siswa menyatakan membaca “jarang-jarang”, “kadang-kadang kalau disuruh”, atau “sebentar”, dengan durasi yang disebutkan sangat pendek, sekitar lima menit. Jenis bacaan yang muncul didominasi buku sekolah, buku paket, dan buku tugas; hanya sebagian kecil siswa menyebut buku cerita, dan beberapa siswa menyatakan belum memiliki buku yang biasa dibaca di rumah. Meskipun praktik membaca lemah, persepsi siswa terhadap manfaat membaca justru positif: seluruh siswa menyatakan membaca di rumah membantu memahami pelajaran di sekolah. Kontras antara pengakuan manfaat dan rendahnya frekuensi membaca merupakan temuan penting; kesenjangan muncul antara “mengetahui membaca itu

bermanfaat” dan “menjadikan membaca sebagai kebiasaan”.

Wawancara orang tua menunjukkan dukungan keluarga telah hadir dalam berbagai bentuk. Sebagian besar orang tua menanyakan pekerjaan rumah, mengingatkan anak belajar, membujuk, memberi motivasi, mendampingi, membantu tugas, atau meminta kakak mendampingi anak. Namun, sembilan dari sepuluh orang tua menyatakan anak belum memiliki waktu khusus belajar atau membaca yang rutin, dan seluruh orang tua menggambarkan bermain, menggunakan telepon genggam, atau bermain sepeda sebagai aktivitas dominan setelah pulang sekolah. Pendampingan juga bervariasi: sebagian orang tua mendampingi secara langsung, sebagian hanya sesekali, sebagian menyerahkan bantuan kepada kakak, dan sebagian memiliki keterbatasan pemahaman untuk mendampingi. Ketersediaan fasilitas menunjukkan ketimpangan antarkeluarga, dari yang memiliki meja belajar dan buku cerita hingga yang hanya memiliki bahan bacaan terbatas. Hampir seluruh orang tua memandang membaca di rumah membantu pembelajaran di sekolah,

namun kesadaran ini belum sepenuhnya berubah menjadi rutinitas keluarga.

Temuan Berdasarkan Data Observasi dan Dokumentasi

Hasil observasi menunjukkan pemanfaatan waktu setelah sekolah untuk belajar membaca belum optimal. Kehadiran membaca lebih bersifat situasional, berlangsung ketika terdapat dorongan, tugas, perintah, atau kebutuhan akademik tertentu, sejalan dengan wawancara siswa dan orang tua yang menggambarkan dominasi aktivitas bermain dan penggunaan perangkat digital setelah pulang sekolah. Waktu luang siswa sebenarnya tersedia, tetapi distribusinya belum memberi ruang yang konsisten bagi membaca. Data penelitian ini hanya menunjukkan persaingan penggunaan waktu, bukan hubungan sebab-akibat langsung antara perangkat digital dan rendahnya aktivitas membaca.

Data dokumentasi memperlihatkan guru telah menggunakan tugas rumah, perintah, dan arahan sebagai instrumen untuk memperpanjang aktivitas belajar setelah waktu sekolah, mencakup teks pelajaran, cerita pendek, kata,

dan kalimat yang disesuaikan dengan tingkat kemampuan siswa. Namun, pola penugasan memperlihatkan variasi: pada satu konteks kelas, tugas membaca mengikuti kebutuhan materi dan diberikan secara berkala; pada konteks lain, tugas diberikan lebih intensif dan diikuti pemeriksaan serta pengulangan. Temuan ini juga perlu dibaca bersama data wawancara. Seluruh siswa mengakui menerima pekerjaan rumah, tetapi hanya sebagian yang mengenali adanya tugas khusus membaca, menunjukkan kemungkinan perbedaan antara maksud pedagogis guru dan persepsi siswa.

Pembahasan

Keberlanjutan Membaca Mengalami Kesenjangan antara Sekolah dan Rumah

Temuan utama penelitian menunjukkan masalah keberlanjutan membaca lebih tepat dipahami sebagai kesenjangan kontinuitas daripada ketiadaan aktivitas. Sebagian siswa tetap membaca, sebagian guru memberi tugas, dan sebagian besar orang tua mengingatkan serta mendukung, namun unsur-unsur tersebut bergerak dengan ritme berbeda. Temuan ini sejalan dengan konsep *learning*

continuity yang menekankan keterhubungan pengalaman belajar antarkonteks (UNESCO, 2020). Dalam penelitian ini, keberlanjutan membaca memerlukan hubungan antara sedikitnya lima unsur: arahan sekolah, aktivitas siswa, pengaturan waktu, dukungan rumah, dan tindak lanjut guru; lemahnya satu unsur dapat mengurangi kekuatan rangkaian secara keseluruhan.

Perspektif ekologis Bronfenbrenner (1979) membantu menjelaskan kondisi tersebut. Sekolah dan keluarga merupakan lingkungan terdekat yang sama-sama dapat memengaruhi perkembangan anak, namun keberadaan dua lingkungan yang mendukung belum otomatis menghasilkan kesinambungan karena hubungan operasional antarkeduanya masih lemah. Kebaruan analitis penelitian ini terletak pada pergeseran fokus dari sekadar menilai peran guru atau orang tua secara terpisah menuju pertanyaan apakah tindakan keduanya bertemu dalam rutinitas siswa yang konsisten.

Penugasan Guru Memerlukan Siklus Tindak Lanjut

Perbedaan dua guru memperlihatkan kualitas kontinuitas

sangat dipengaruhi oleh desain pedagogis. Guru yang memberi tugas setiap hari, menanyakan kembali, memeriksa, mengulang, dan berkomunikasi dengan orang tua menciptakan struktur kesinambungan yang lebih jelas dibandingkan penugasan insidental tanpa tindak lanjut khusus. Lynch (2021) menunjukkan pekerjaan rumah sering menjadi arena perbedaan perspektif antara guru dan orang tua mengenai cara membantu anak, pola yang juga tampak dalam penelitian ini. Tugas membaca sebaiknya dipahami sebagai bagian dari siklus belajar, yang dapat bergerak dari pemilihan teks di sekolah, penjelasan tujuan, kegiatan membaca di rumah, dukungan keluarga, hingga umpan balik di kelas. Çalışkan dan Ulaş (2022) menunjukkan aktivitas membaca dengan keterlibatan orang tua dapat mendukung pemahaman, motivasi, dan sikap membaca, memperkuat argumentasi bahwa tugas rumah memperoleh nilai pedagogis ketika melibatkan aktivitas bermakna, bukan hanya penyelesaian kewajiban.

Kesadaran Manfaat Membaca Belum Otomatis Membentuk Kebiasaan

Seluruh siswa mengakui membaca membantu memahami pelajaran, tetapi mayoritas jarang membaca di rumah. Kontras tersebut menunjukkan kesadaran kognitif dan kebiasaan perilaku merupakan dua hal berbeda; siswa dapat mengetahui manfaat sebuah aktivitas tanpa memiliki struktur waktu, motivasi, bahan bacaan, atau dukungan yang memungkinkan aktivitas tersebut berulang. Temuan ini relevan dengan penelitian Claes et al. (2024), yang menunjukkan hubungan lingkungan literasi rumah dengan pemahaman membaca bekerja melalui komponen yang berbeda, termasuk iklim membaca aktif, ketersediaan buku, kesenangan, motivasi, dan frekuensi. Dengan demikian, seruan umum seperti “rajinlah membaca” memiliki daya terbatas ketika lingkungan belum menyediakan rutinitas dan akses. Dominasi bermain dan perangkat digital turut menyerap waktu setelah sekolah, tetapi penelitian ini belum membuktikan kausalitas langsung; interpretasi yang lebih kuat ialah adanya kompetisi penggunaan waktu dan perhatian.

Dukungan Orang Tua Merupakan Modal yang Memerlukan Struktur

Data orang tua menunjukkan modal sosial-pedagogis yang cukup kuat: mereka mengakui manfaat membaca, menanyakan PR, mengingatkan, mendampingi, memotivasi, dan menyediakan fasilitas sesuai kemampuan. Temuan ini membantah kecenderungan menyalahkan keluarga sebagai penyebab utama lemahnya kebiasaan membaca. Namun, dukungan keluarga bersifat heterogen; beberapa orang tua memiliki waktu dan fasilitas, sebagian memiliki bahan bacaan terbatas, dan sebagian menyerahkan pendampingan kepada kakak. Graham dan Mtsweni (2025) juga menunjukkan keterlibatan orang tua berhubungan dengan literasi membaca, sementara keterampilan, waktu, dan sumber daya menjadi bagian penting dari kapasitas keluarga.

Temuan penelitian selaras dengan konsep *home literacy environment*. Sénéchal dan LeFevre (2002) membedakan bentuk pengalaman literasi rumah dan menunjukkan masing-masing dapat berhubungan secara berbeda dengan perkembangan membaca; Claes et al. (2024) juga menekankan lingkungan literasi rumah sebagai konstruk

multidimensional. Berdasarkan perspektif tersebut, dukungan orang tua dalam penelitian ini tidak dapat dinilai hanya melalui pertanyaan “mendampingi atau belum”; kualitas dukungan mencakup frekuensi, interaksi, bahan bacaan, iklim rumah, dan keterhubungan dengan sekolah. Orang tua dapat sangat peduli tetapi menghadapi keterbatasan waktu, sumber daya, atau strategi, sehingga sekolah memerlukan pola kemitraan yang memberi panduan praktis dan proporsional. Szenczi et al. (2024) menunjukkan dukungan membaca di rumah berkaitan secara kompleks dengan motivasi siswa dan berubah menurut jenjang, yang memperkuat perlunya dukungan yang adaptif.

Model Analitis Keberlanjutan Membaca

Berdasarkan keseluruhan temuan, keberlanjutan belajar membaca dapat dirumuskan sebagai rangkaian: pembelajaran sekolah → arahan membaca yang jelas → alokasi waktu rumah → aktivitas membaca siswa → dukungan keluarga → pemantauan → umpan balik guru → penguatan berikutnya. Keberlanjutan melemah ketika penugasan jarang, tujuan kurang dipahami, waktu rumah belum

terstruktur, bahan bacaan terbatas, pendampingan sporadis, atau tindak lanjut kelas lemah, dan sebaliknya menguat ketika unsur-unsur tersebut terhubung. Dengan demikian, rekomendasi utama penelitian bukan penambahan jumlah tugas secara sederhana, karena tugas yang terlalu banyak juga berpotensi mengubah membaca menjadi beban. Kebutuhan utama terletak pada penyusunan aktivitas membaca yang singkat, teratur, sesuai kemampuan, memiliki pilihan bahan, mudah didampingi keluarga, dan memperoleh respons dari guru.

D. Simpulan

Berdasarkan uraian pendahuluan, metode, hasil, dan pembahasan, disimpulkan sebagai berikut:

1. Keberlanjutan belajar membaca siswa setelah waktu sekolah belum terbentuk sebagai praktik yang rutin, konsisten, dan terpantau. Aktivitas membaca masih berlangsung secara sporadis, berdurasi pendek, serta sering bergantung pada tugas, perintah, atau dorongan dari orang dewasa. Waktu setelah sekolah lebih banyak terdistribusi pada aktivitas bermain

dan penggunaan perangkat digital. Meskipun demikian, seluruh siswa mengakui manfaat membaca bagi pemahaman pelajaran, sehingga menunjukkan adanya kesenjangan antara kesadaran mengenai manfaat membaca dan pembentukan kebiasaan membaca.

2. Guru telah berperan dalam memperpanjang aktivitas belajar membaca dari sekolah menuju rumah melalui tugas, perintah, arahan, latihan, dan komunikasi dengan keluarga, tetapi intensitas dan tindak lanjutnya berbeda antarkelas. Variasi muncul pada frekuensi tugas, bentuk bacaan, pemeriksaan, pembahasan ulang, dan koordinasi dengan orang tua. Temuan ini menegaskan bahwa keberadaan tugas rumah belum otomatis menghasilkan keberlanjutan belajar; kontinuitas memerlukan tujuan yang jelas, pelaksanaan yang teratur, pemantauan, dan umpan balik.

3. Orang tua telah menyediakan dukungan dalam bentuk pengingat, motivasi, pendampingan, bantuan belajar, dan fasilitas, tetapi kapasitas dukungan berbeda menurut waktu, sumber daya, bahan bacaan, dan kemampuan mendampingi. Dukungan keluarga merupakan modal penting,

namun efektivitasnya bergantung pada keterhubungan dengan arahan sekolah dan rutinitas siswa. Secara keseluruhan, optimalisasi waktu belajar membaca setelah sekolah memerlukan integrasi antara desain tugas guru, kebiasaan siswa, pengaturan waktu di rumah, dukungan keluarga, serta tindak lanjut pembelajaran. Temuan utama penelitian ini dirumuskan sebagai kesenjangan kontinuitas membaca, yaitu jarak antara tersedianya dukungan dan terbentuknya praktik membaca yang berkelanjutan.

DAFTAR PUSTAKA

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Çalışkan, E. F., & Ulaş, A. H. (2022). The effect of parent-involved reading activities on primary school students' reading comprehension skills, reading motivation, and attitudes towards reading. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(4), 509-524.
- Claes, R., Laga, J., Denies, K., Bleukx, N., Dockx, J., Van Keer, H., & Aesaert, K. (2024). The interplay between students' home literacy environment, reading attitudes and comprehension: A serial mediation analysis using PIRLS 2021-data.

- Large-scale Assessments in Education*, 12, Article 43.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Graham, M. A., & Mtsweni, M. U. (2025). Parental involvement predicts Grade 4 learners' reading literacy: An analysis of PIRLS data for students in Mpumalanga, South Africa. *Educational Review*, 77(6), 1907-1929.
- Lynch, J. (2021). Elementary school teachers' and parents' perspectives of home-school engagement and children's literacy learning in a low-income area. *School Community Journal*, 31(1), 127-148.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- OECD. (2023). *PISA 2022 results: Country note-Indonesia*. OECD Publishing.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Szenczi, B., Fejes, J. B., Vígh, T., Hódi, Á., & Tary, B. (2024). Home reading support in grades four, six, and eight: Does student reading motivation matter? *Reading & Writing Quarterly*, 40(5), 489-511.
- UNESCO. (2020). *School reopening: Ensuring learning continuity*. UNESCO COVID-19 Education Response, Education Sector Issue Note No. 7.3.