



Gambaran *Home Literacy Environment* pada Anak Usia 3–6 Tahun di Kota Medan

Monalysa Ginting* dan Margaretha Purwanti

Magister Psikologi Pendidikan, Fakultas Psikologi, Universitas Katolik Atma jaya Jakarta

Jl. Jend. Sudirman No. 51, Jakarta Selatan, DKI Jakarta, Indonesia, 12930

*E-mail: monalysagtg@gmail.com

Abstrak

Keterampilan literasi dan minat membaca masyarakat yang rendah masih menjadi tantangan bagi Indonesia, termasuk Medan sebagai salah satu kota besar. Penguatan fondasi literasi dimulai sejak anak berusia dini, yaitu keterampilan pramembaca dan menulis anak yang sering disebut sebagai *emergent literacy*. Keterampilan literasi dini ini dapat ditingkatkan melalui keterlibatan orang tua dalam menyediakan *home literacy environment* yang baik bagi anak. Studi ini bertujuan melihat gambaran dari *home literacy environment* yang dimiliki oleh anak berusia 3–6 tahun di Kota Medan. Penelitian ini menggunakan metode kuantitatif deskriptif dengan jumlah sampel sebanyak 398 partisipan. Pengambilan data dilakukan melalui pengisian kuesioner *Home Literacy Environment* yang dikembangkan oleh Buvaneswari dan Padakkannaya (2017) berdasarkan lima dimensi dengan seluruh koefisien α di atas .70. Adapun hasil penelitian menunjukkan mayoritas anak berusia 3–6 tahun di Kota Medan memiliki lingkungan fisik literasi, kebiasaan literasi orang tua, kebiasaan literasi anak, serta interaksi orang tua dan anak selama melakukan aktivitas literasi berada dalam kategori sedang, sedangkan keyakinan orang tua mengenai literasi berada dalam kategori tinggi. Meskipun demikian, *home literacy environment* belum cukup optimal karena kegiatan membaca masih minim dilakukan, baik oleh orang tua maupun anak. Peran sekolah masih dianggap lebih dominan untuk mengajarkan keterampilan literasi pada anak.

Kata kunci: anak usia 3–6 tahun, *home literacy environment*, keterlibatan orang tua, literasi dini

Exploring *Home Literacy Environment* of Children Aged 3–6 Years in Medan

Abstract

Low literacy skills and interest in reading remain significant challenges in Medan. Literacy development can be strengthened since an early age through the emergent literacy, which can be improved through parental involvement in providing a good quality home literacy environment. This study aims to overview the home literacy environment of children aged 3–6 years old in Medan. The research used a descriptive quantitative method and involves 398 parents as participants. Data were collected through the Home Literacy Environment questionnaire based on five dimensions developed by Buvaneswari and Padakkannaya (2017) with all coefficients α above .70. This study found that most children have a physical literacy environment, parents' literacy habits, child's own habits, and parent-child interaction in the medium category. Other dimension such as parents' beliefs about literacy are in the high category. However, home literacy environment is not optimal because reading activities are still infrequently practiced by both parents and children. The school is perceived to play a primary role in teaching literacy skills to their children.

Keywords: children aged 3–6 years, emergent literacy, *home literacy environment*, parent involvement

Pendahuluan

Indonesia memiliki setidaknya enam jenis literasi yang perlu dikuasai oleh masyarakat, yaitu literasi membaca dan menulis, literasi numerasi, literasi sains, literasi finansial, literasi digital, serta literasi budaya dan kewargaan (Jendela Pendidikan dan Kebudayaan, 2016). Dari berbagai jenis literasi tersebut, literasi membaca dianggap sebagai suatu kondisi prasyarat mutlak bagi setiap manusia yang mau mencapai suatu perkembangan (Tahmidaten & Krismanto, 2020). Meskipun Badan Pusat Statistik (BPS) sejak tahun 2020 menyampaikan bahwa Indonesia sudah memiliki 98,29% masyarakat berusia 15–50 tahun yang “melek huruf”, minat membaca serta keterampilan literasi masyarakat nyatanya masih tergolong rendah (Badan Pusat Statistik, 2021). Widianto dan Subyantoro (2015) menyampaikan bahwa Indonesia memiliki permasalahan literasi yang harus diselesaikan, seperti keterampilan, minat, dan intensitas membaca yang rendah. Pada tahun 2012–2015, anak berusia 9–14 tahun memiliki peringkat sepuluh terendah dalam hal kemampuan pemahaman dan keterampilan penggunaan bahan bacaan (Atmazaki et al., 2017). Selanjutnya, pada tahun 2017, UNESCO menyampaikan bahwa minat membaca masyarakat Indonesia sangat rendah yaitu hanya satu orang yang rajin membaca di antara 1,000 orang (Kominfo, 2017). *Program for International Student Assessment* (PISA) mengeluarkan hasil survei pengetahuan dan keterampilan siswa 15 tahun dalam membaca pada tahun 2018 (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). Survei tersebut menunjukkan negara Indonesia memiliki nilai di bawah rata-rata jika dibandingkan dengan negara-negara lainnya dan performa kemampuan membaca siswa semakin menurun sejak tahun 2009 sampai 2018. Hasil akhir survei tersebut juga menghasilkan Indonesia berada pada peringkat 72 dari 77 negara. Hal ini cukup berbeda dengan tahun 2022, yaitu Indonesia berhasil naik lima peringkat dari tahun 2018 dalam hal membaca. Meskipun peringkat Indonesia naik, nilai rata-rata masih berada di bawah OECD dan mengalami penurunan jika dibandingkan dengan tahun 2018 (OECD, 2023).

Secara khusus, Medan sebagai salah satu kota besar di Indonesia juga sedang menjadi fokus perhatian pemerintah untuk menyelesaikan permasalahan literasi. Pemerintah Provinsi Sumatera Utara dan Pemerintah Kota Medan sedang berupaya untuk meningkatkan minat membaca masyarakat melalui ketersediaan perpustakaan keliling dan kelompok baca (Diskominfo Kota Medan, 2021). Hal ini dilatarbelakangi oleh penemuan kondisi literasi di Sumatera Utara yang menunjukkan bahwa adanya kesulitan dan minimnya intensitas warga dalam mengakses bahan-bahan literasi, seperti toko buku, perpustakaan sekolah, atau perpustakaan umum (Pusat Penelitian Kebijakan Pendidikan dan Kebudayaan [Puslitjakkubd], 2019). Anggaran rumah tangga masyarakat juga jarang digunakan untuk membeli bahan pendukung literasi. Selain itu, kebiasaan masyarakat dalam membaca serta memanfaatkan taman bacaan di provinsi juga berada dalam kategori rendah. Kajian tersebut membuktikan bahwa permasalahan literasi tidak hanya berlaku di daerah-daerah tertinggal, tetapi kota besar di Indonesia juga masih mengalami permasalahan yang sama.

Pada dasarnya, keterampilan literasi tidak dimulai sejak anak memasuki sekolah atau institusi pendidikan formal lainnya. Perkembangan keterampilan literasi dimulai sejak anak berusia dini atau sering disebut sebagai *emergent literacy*. *Emergent literacy* (keterampilan literasi dini) merupakan perilaku, keterampilan, dan konsep literasi awal anak usia dini yang berkembang dan mendahului literasi konvensional, yaitu membaca dan menulis (Spedding et al., 2007). Keterampilan literasi pada anak usia dini menjadi fondasi yang kuat terhadap kesuksesan akademik anak dalam jangka panjang (Gettinger & Stoiber, 2008). Keterampilan literasi dini bukan menekankan agar anak sudah mampu membaca dan menulis sejak usia dini, tetapi menawarkan persiapan dan perkenalan terhadap kegiatan literasi.

Keterampilan literasi dini terus berkembang sejak anak lahir sampai tahun prasekolah (Rhyner et al., 2009). Keterampilan literasi ini menjadi penting pada masa-masa prasekolah karena periode ini merupakan transisi kritis untuk mencapai keberhasilan akademik dan prediktif terhadap kesuksesan belajar membaca kemudian hari. Adapun tahun prasekolah yang dimaksud adalah usia 3–6 tahun atau sebelum anak memasuki Sekolah Dasar (Mansur, 2019). Periode prasekolah dianggap memiliki fase yang penting dalam memperkenalkan literasi karena anak menjadi lebih

peka terhadap bahasa dan literasi secara signifikan. Berbagai keterampilan literasi dini yang berkembang pada masa prasekolah adalah kesadaran fonologis (seperti mendengarkan dan memanipulasi bunyi dari kata), pengetahuan tentang huruf (seperti mengidentifikasi dan menyebutkan huruf), *print awareness* (seperti menyadari dan mengikuti kata cetak dalam sebuah halaman), dan bahasa oral (seperti menceritakan suatu kejadian atau menceritakan kembali buku cerita). Keterampilan literasi tidak hanya sekadar mengenali huruf, tetapi juga memperkenalkan anak kepada material-material pendukung literasi lainnya, seperti buku, *flashcard*, alat tulis, *puzzle*, dan lembar kerja. Paparan terhadap material cetak menjadi penting untuk perkembangan literasi awal anak dalam melihat simbol-simbol, seperti huruf hingga kata.

Wasik dan Hendrickson (2004) menjelaskan bahwa terdapat empat aspek ruang lingkup literasi yang memengaruhi perkembangan keterampilan literasi dini, yaitu karakteristik orang tua (misalnya budaya dan etnik), karakteristik anak (kemampuan kognitif dan kondisi kesehatan), *home literacy environment*, serta hubungan orang tua dan anak selama praktik literasi (pola pengasuhan dan bentuk suportif). Dalam empat aspek tersebut, *home literacy environment* menjadi komponen kunci dalam pemerolehan keterampilan literasi dini (Schmitt et al., 2011; Wood, 2002). Pentingnya *home literacy environment* sebagai kontributor utama perkembangan literasidini didasarkan pada fungsi rumah sebagai tempat bahasa dan literasi dibangun pertama kali. Dalam menggambarkan perkembangan literasi anak, maka lingkungan ketika anak berinteraksi dan berpatisipasi selama masa perkembangan literasinya perlu dipertimbangkan.

Home literacy environment didefinisikan sebagai berbagai pengalaman interaktif yang terjadi di berbagai konteks (Wood, 2002). Konsep *home literacy environment* memiliki berbagai sudut pandang yang terus berkembang dari tahun ke tahun. Pada mulanya, konsep ini dibatasi oleh informasi tentang kegiatan membaca dan ketersediaan material membaca. Sayangnya, kegiatan dan jumlah material literasi anak membatasi faktor-faktor penting lainnya sehingga dibutuhkan informasi mengenai cara kegiatan literasi lain dilakukan. Konsep *home literacy environment* semakin luas ketika peneliti menyatakan sumber daya dan peluang yang diberikan kepada anak, serta keterampilan, kemampuan, disposisi, dan sumber daya orang tua yang menentukan ketersediaan peluang bagi anak-anak, turut membangun lingkungan literasinya (Burgess et al., 2002). Konsep ini perlu melihat seberapa besar kesempatan anak di rumah untuk mengenal material literasi, mengamati kegiatan literasi orang lain, mengeksplorasi perilaku literasi secara mandiri, melibatkan diri ke dalam kegiatan membaca dan menulis, dan mengajarkan anggota keluarga dalam tugas literasi bersama. Pada akhirnya, pengertian *home literacy environment* semakin luas karena konstruksi multifaset dan kompleks yang terdiri dari semua sumber daya literasi dan interaksi literasi bersama dalam sebuah keluarga (Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011). Artinya, konsep ini tidak hanya mengukur terkait dengan kegiatan anak, tetapi juga melibatkan kegiatan literasi orang tua dan interaksi bersama anak selama melakukan kegiatan tersebut.

Setidaknya, terdapat lima dimensi penting yang perlu diukur untuk menjelaskan *home literacy environment* (Buvaneswari & Padakkannaya, 2017). Pertama, *physical literacy environment* yang menjelaskan mengenai ketersediaan dan frekuensi bahan dan akses literasi (Curenton & Justice, 2008). Kepemilikan buku di rumah dapat memiliki hubungan terhadap kompetensi literasi awal anak, seperti kosakata dan kesadaran fonologis (Niklas & Schneider, 2013). Material literasi yang sesuai dengan usia anak di rumah juga menjadi hal penting karena menjadi alat yang signifikan dalam memfasilitasi keterlibatan anak dalam kegiatan literasi tersebut. Kedua, *parent literacy habits*, yaitu kebiasaan orang tua dalam aktivitas literasi. Orang tua yang menunjukkan kegemaran membaca memiliki pengaruh terbesar pada kemampuan membaca anak dan minat membaca seumur hidup (Nunley, 2000). Frekuensi orang tua membaca untuk dirinya dan sikap mereka terhadap kegiatan membaca juga berperan penting terhadap pemerolehan literasi anak (Niklas et al., 2016). Melalui kebiasaan membaca yang dilakukan, orang tua dapat menjadi panutan bagi anak karena anak akan melihat apa yang dilakukan oleh orang tuanya. Ketiga, *child's own literacy habits*, yaitu minat dan kebiasaan literasi anak.

Faktanya, kebiasaan literasi anak juga berperan dalam perkembangan literasidini. Peneliti juga menyampaikan bahwa kebiasaan literasi anak didefinisikan sebagai durasi keterlibatan dan partisipasi anak selama melakukan kegiatan literasi (Deckner et al., 2006). Meskipun anak prasekolah belum dituntut menjadi individu yang ‘melek’ huruf, masa prasekolah sangat penting untuk membangun fondasi kebiasaan membaca (Celik, 2019). Hal ini disebabkan karena pada masa prasekolah, anak mendapatkan kesempatan membangun rasa ingin tahu, sehingga mulai belajar untuk membaca secara perlahan-lahan. Pada periode ini jugalah orang tua memiliki kesempatan untuk membangun pengalaman positif kepada anak terhadap kegiatan membaca dengan mengenalkan literatur yang baik dan berkualitas. Keempat, *parent-child interaction for language and literacy activities*, yaitu interaksi yang terjadi antara orang tua dan anak saat melakukan kegiatan literasi. Membaca buku bersama orang tua dan anak masih menjadi praktik literasi di rumah yang bernalih karena berdampak positif terhadap perkembangan keterampilan literasi dini anak. Tidak hanya berfokus pada frekuensi anak dibacakan buku, tetapi kualitas interaksi orang tua dan anak selama membaca buku bersama juga menjadi peran penting (Han, 2010). Melalui interaksi yang terjadi, orang tua diharapkan dapat mendorong partisipasi anak dalam kegiatan membaca, menulis atau berbahasa. Kelima, *parental beliefs about literacy*, yaitu keyakinan orang tua tentang pentingnya literasi. Keyakinan orang tua terhadap literasi menjadi dimensi penting dan akar dalam semua pembelajaran anak serta memiliki pengaruh yang paling besar dalam *home literacy environment* (Segers & Kleemans, 2020). Semakin kuat keyakinan orang tua, dorongan orang tua untuk bisa berinteraksi dan menyediakan pengalaman belajar juga semakin besar.

Melalui kelima dimensi di atas, dapat disimpulkan bahwa orang tua memiliki peran yang sangat besar dalam menyediakan *home literacy environment* yang baik bagi anak. Orang tua mendapatkan peran sebagai pendidik literasi pertama anak sehingga menjadi dasar penentuan tingkat literasi yang dimiliki oleh anak melalui pengalaman yang disediakan oleh orang tua (Berthelsen & Walker, 2008). Keterlibatan orang tua juga menjadi faktor proksimal dalam lingkungan anak. Dengan demikian, sudah sangat jelas bahwa sentral dan peran dominan yang membentuk literasi anak di rumah adalah orang tua itu sendiri.

Pada kenyataannya, tidak semua anak bisa mendapatkan dukungan yang mereka butuhkan selama di rumah. Tidak semua anak dibantu dalam pemerolehan kemampuan literasi atau penyediaan beragam pengalaman literasi di rumah. Widodo dan Ruhaena (2018) melakukan penelitian mengenai lingkungan literasi di rumah yang dimiliki anak prasekolah berusia 3–5 tahun di Sukoharjo. Dalam penelitian tersebut, ditemukan bahwa orang tua sudah berupaya melakukan aktivitas literasi seperti mengajarkan membaca dan menulis serta menjadi contoh bagi anak yang melihat orang tua melakukan kegiatan literasi. Adapun hambatan yang dimiliki orang tua adalah terbatasnya material literasi yang dimiliki, kurangnya waktu orang tua untuk terlibat, kebiasaan keluarga yang tidak mendukung, minimnya kemampuan orang tua untuk membuat anak fokus, dan kesulitan untuk menumbuhkan minat membaca anak. Hal ini juga sejalan dengan penelitian yang dilakukan oleh Hermawati dan Sugito kepada 10 orang tua di Klaten, Jawa Tengah. Dalam penelitian tersebut, ditemukan bahwa orang tua sudah mengetahui bahwa yang mendukung *home literacy environment* anak adalah pembiasaan dalam keluarga serta ketersediaan waktu dan fasilitas literasi di rumah. Sayangnya, orang tua masih sulit untuk menyediakan waktu dan material literasi serta kemampuan yang terbatas untuk membuat aktivitas literasi yang menarik bagi anak.

Berdasarkan bukti-bukti tersebut, ada dua faktor yang memengaruhi *home literacy environment* anak, yaitu pendidikan dan sosial ekonomi orang tua. Tingkat pendidikan orang tua dapat menjadi faktor penting terhadap frekuensi aktivitas literasi di rumah karena menyumbang 40% variasi keterampilan literasi, seperti pemahaman terhadap tulisan cetak (Storch & Whitehurst, 2002). Dibandingkan dengan orang tua yang memiliki pendidikan yang lebih tinggi, orang tua yang berada pada jenjang pendidikan yang rendah cenderung kurang memperhatikan anak belajar dan menyebabkan kualitas *home literacy environment* anak tidak cukup baik untuk mengembangkan keterampilan

dan kebiasaan membaca anak (Boerma et al., 2018). Namun, tingkat pendidikan orang tua tidak selalu memiliki perbedaan yang signifikan terkait persepsi mengenai literasi dini. Orang tua yang memiliki pendidikan yang rendah bisa saja cenderung menilai aktivitas literasi di rumah sebagai sesuatu yang sangat penting dan diperlukan untuk mendorong literasi anak agar bisa memperoleh jenjang pendidikan yang lebih tinggi dari yang diperoleh orang tua (Altiparmak, 2010). Faktor lain memengaruhi *home literacy environment* anak adalah terkait sosial ekonomi keluarga. Orang tua yang memiliki penghasilan besar cenderung menyediakan aktivitas literasi di rumah lebih banyak dibandingkan dengan penghasilan yang lebih rendah. Selain itu, Storch dan Whitehurst (2002) menyatakan bahwa pada umumnya keluarga yang memiliki penghasilan rendah cenderung kurang menilai pendidikan adalah sesuatu yang berharga. Meskipun demikian, beberapa anak yang memiliki status sosial ekonomi yang rendah masih mampu mengembangkan keterampilan literasinya dengan baik karena adanya rutinitas positif yang dibangun oleh orang tua. Selain itu, banyak orang tua yang ingin membantu anaknya dalam belajar tetapi tidak memiliki pengetahuan atau keterampilan untuk melakukannya (Aikens & Barbarin, 2008). Orang tua yang kurang berpartisipasi dalam memberikan stimulasi literasi belum tentu mengabaikan tanggung jawab mereka, tetapi dapat juga disebabkan karena tidak memiliki waktu dan sumber daya atau pengetahuan untuk membantu menyediakan *home literacy environment* yang baik bagi anak.

Adapun penelitian *home literacy environment* di Kota Medan masih sangat terbatas. Padahal, permasalahan keterampilan literasi pada anak serta budaya membaca masyarakat masih terus ada. Dalam mencegah permasalahan keterampilan literasi pada masa yang akan datang dan meningkatkan minat serta budaya membaca, diperlukan pembentukan fondasi literasi yang kuat sejak dini, terutama pada anak usia prasekolah 3–6 tahun yang dianggap sebagai periode kritis dan tepat untuk memperkenalkan literasi. Oleh sebab itu, pertanyaan penelitian ini adalah “bagaimana gambaran *home literacy environment* yang dimiliki oleh anak usia 3–6 tahun di Kota Medan melalui gambaran lingkungan fisik literasi, kebiasaan literasi orang tua, kebiasaan literasi anak, gambaran interaksi orang tua dan anak selama melakukan aktivitas literasi, dan keyakinan orang tua terhadap literasi?”. Melalui penelitian ini, diharapkan dapat memberikan data ilmiah dan empiris kondisi *home literacy environment* yang dimiliki oleh anak 3–6 tahun di Kota Medan sebagai acuan untuk memberikan penanganan yang tepat untuk mengatasi permasalahan literasi yang ada.

Metode

Penelitian ini menggunakan metode kuantitatif dengan pengambilan data dan analisis yang dapat menjelaskan masalah penelitian melalui jenis deskriptif. Penelitian deskriptif dimulai dengan pengambilan data melalui kuesioner berdasarkan alat ukur yang dapat menjawab masalah penelitian. Adapun pemilihan partisipan dilakukan melalui teknik *non-probability sampling* dengan jenis *convenience sampling*, yaitu memilih berdasarkan kesediaan untuk mengikuti penelitian berdasarkan karakteristik partisipan.

Instrumen Penelitian

Perkembangan konsep *home literacy environment* membuat pengukuran konsep ini cukup beragam. Para peneliti menyatakan bahwa konsep *home literacy environment* adalah konstruksi multifaset dan kompleks yang terdiri dari semua sumber daya literasi dan interaksi literasi bersama dalam sebuah keluarga (Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011). Penelitian ini menggunakan alat ukur yang diadaptasi berdasarkan penelitian oleh Buvaneswari dan Padakkannaya (2017) yang semula menggunakan bahasa Inggris. Penelitian tersebut dilakukan kepada masyarakat sosial ekonomi menengah di India. Alat ukur diadaptasi berdasarkan lima dimensi penting *home literacy environment* dan disesuaikan berdasarkan konteks budaya dan bahasa. Alat ukur ini dipilih karena mencakup aktivitas literasi, baik dari orang tua dan anak maupun interaksi yang terjadi selama melakukan aktivitas tersebut.

Tabel 1. Adaptasi Alat Ukur

Dimensi	Jumlah item			D-index	<i>r</i>	Koefisien omega (ω)
	Original	Uji coba	Akhir			
<i>Physical literacy environment</i> (PLE)	8 item	17 item	17 item	.43–1.50	.41–.69	.856
<i>Parent literacy habit</i> (PLH)	8 item	11 item	11 item	.70–1.43	.55–.76	.87
<i>Child literacy habit</i> (CLH)	6 item	10 item	9 item	.03–1.63	.19–.76	.743
<i>Parent-child interaction</i> (PCI)	23 item	29 item	24 item	-.63–1.73	-.13–.75	.928
<i>Parental Beliefs about Literacy</i> (PBL)	10 item	16 item	15 item	.13–1.00	.09–.67	.708
Total	55 item	83 item	65 item			

Catatan: kategori memenuhi kriteria apabila D-index ($> .20$), *r* ($> .196$), dan ω ($> .70$)

Alat ukur *home literacy environment* diukur berdasarkan respon partisipan melalui skala Likert yang terdiri dari 1 (tidak pernah), 2 (jarang), 3 (kadang-kadang), 4 (sering), dan 5 (sangat sering) untuk empat dimensi serta satu dimensi lainnya terdiri dari 1 (sangat tidak setuju), 2 (tidak setuju), 3 (ragu-ragu), 4 (setuju) dan 5 (sangat setuju). Alat ukur asli terdiri dari 55 item dan proses adaptasi diawali dengan proses penerjemahan ke dalam bahasa Indonesia serta melakukan sintesis berdasarkan hasil terjemahan. Setelah penyesuaian, seluruh item diterjemahkan kembali ke bahasa asli. Seluruh item diperiksa dan divalidasi oleh *expert judgement*. Berdasarkan diskusi dan masukan para ahli, ada penambahan item pada instrumen sehingga relevan dengan kondisi yang ada di Indonesia. Uji coba dilakukan kepada 100 partisipan dan dilakukan analisis item untuk menentukan item akan dipertahankan, direvisi, atau dieliminasi dengan mempertimbangkan nilai *d-index* dan nilai korelasi (*r*) menggunakan uji korelasi Pearson. Adapun *d-index* masih dapat diterima apabila memiliki nilai di atas .20 dan memiliki nilai korelasi *r* lebih besar dari *r tabel* ($r > .196$). Berdasarkan analisis item tersebut, terdapat 7 item yang dieliminasi. Setelah item dieliminasi, dilakukan uji reliabilitas pada masing-masing dimensi melalui *internal consistency* koefisien *McDonald's omega* (ω). Koefisien omega terbukti menjadi indeks konsistensi internal yang lebih baik dan unggul daripada *Cronbach's alpha* (Deng & Chan, 2017). Alat ukur dapat dikatakan baik apabila memiliki nilai koefisien omega di atas .70. Jumlah item dan realibilitas masing-masing dimensi dapat dilihat pada Tabel 1.

Setelah menghitung reliabilitas alat ukur pada setiap dimensi, pengukuran validitas dilakukan melalui *Principal Component Analysis* (PCA). Hasil *Bartlett's Test* menunjukkan bahwa $p < .001$, sehingga asumsi terhadap korelasi antar variabel terpenuhi. Demikian pula berdasarkan hasil uji KMO, ditemukan memiliki nilai .624 dan memiliki nilai yang adekuat sehingga dapat dilanjutkan analisis faktor PCA. Berdasarkan hasil PCA melalui *parallel analysis*, instrumen *Home Literacy Environment* mengukur lima komponen sehingga mengkonfirmasi teori. Namun, ketika disusun berdasarkan *factor loading*, ditemukan beberapa item yang juga dapat mengukur dimensi lain. Hal ini sejalan dengan penemuan pengembang alat ukur asli yang menyatakan bahwa para ahli yang menelaah kuesioner untuk *Content Validity Index* mengalami kesulitan dalam menentukan beberapa item yang dapat merepresentasikan satu dimensi (Buvaneswari & Padakkannaya, 2017). Dengan demikian, terdapat 7 item yang dibuang sehingga menghasilkan 76 item untuk digunakan pada pengambilan data.

Teknik Analisis Data

Analisis data menggunakan perhitungan dengan bantuan program JAMOVI 1.6.7 dan program *Microsoft Excel* versi 2010 for windows. Data demografis dan kuesioner akan dianalisis menggunakan statistika deskriptif, sehingga hasil data akan disajikan dalam bentuk tabel atau diagram statistik. Pada instrumen *Home Literacy Environment*, alat ukur ini

menggunakan norma teoretis yang ditentukan berdasarkan nilai *mean* dan standar deviasi dari skor masing-masing dimensi alat ukur. Skor norma instrumen yang telah dibuat pada setiap dimensi dibagi menjadi tiga kategori, yaitu rendah, sedang, dan tinggi. Dilakukan analisis data tambahan untuk menjelaskan ada tidaknya perbedaan yang signifikan pada *physical literacy environment*, *parental literacy habit*, *child literacy habit*, *parent-child interaction for language and literacy activities*, dan *parental beliefs about literacy* berdasarkan dua faktor penting, yaitu tingkat pendidikan dan sosial ekonomi orang tua.

Hasil

Jumlah partisipan yang diteliti adalah 398 partisipan dengan karakteristik memiliki anak berusia 3–6 tahun, belum memasuki jenjang Sekolah Dasar (SD) selama penelitian berlangsung, dan berdomisili di area Kota Medan. Tabel 2 menunjukkan statistik deskriptif mengenai orang tua dan anaknya. Orang tua yang berpartisipasi dalam penelitian ini adalah mayoritas ibu dengan jumlah 339 orang (85.2%), sedangkan ayah terdiri dari 59 orang (14.8%). Mayoritas orang tua juga memiliki dua anak (42.2% atau 168 orang) dan tiga anak (27.4% atau 109 orang). Jumlah anak paling sedikit adalah satu anak, sedangkan jumlah anak paling banyak adalah enam anak. Kualifikasi pendidikan terakhir orang tua

Tabel 2. Data Statistik Deskriptif Demografis Orang Tua dan Anak dalam Sampel ($n = 398$)

Data demografis	Kategori	Persentase (%)
Usia orang tua	20–39 tahun	74.6
	40–59 tahun	24.9
	60 tahun ke atas	.5
Pendidikan terakhir orang tua	SD	.8
	SMP	2.5
	SMA	29.4
	Diploma	17.8
	Sarjana	45.5
	Magister	4
Pekerjaan orang tua	Tidak bekerja	32
	Paruh waktu	28
	Penuh waktu	40
Sosial ekonomi	Bawah	4
	Menengah	86
	Atas	10
Usia anak	3 tahun	10.3
	4 tahun	11.8
	5 tahun	34.2
	6 tahun	43.7
Pendidikan yang sedang ditempuh anak	Belum sekolah	5.5
	<i>Daycare</i>	.8
	Kelompok bermain	8.8
	TK-A	29.1
	TK-B	55.8

diukur melalui tujuh tingkatan dari (SD) sampai jenjang Doktor. Sosial ekonomi diukur melalui tiga tingkatan, yaitu bawah, menengah, dan atas yang dipilih sendiri oleh partisipan. Gambaran umum anak usia dini yang dimiliki oleh orang tua juga dapat dilihat melalui tabel 1. Jumlah anak perempuan dan laki-laki cukup seimbang (laki-laki 50.3% atau 200 orang dan perempuan 49.7% atau 198 orang). Namun, kebanyakan anak usia dini dalam penelitian ini adalah anak dengan jenjang TK-B dan berusia enam tahun.

Berdasarkan Tabel 3 mengenai distribusi frekuensi kategori pada masing-masing dimensi, ditemukan bahwa pada dimensi *physical literacy environment*, mayoritas partisipan (62.3%) memiliki lingkungan fisik literasi dengan kategori sedang. Hanya 4.5% partisipan (18 orang) yang memiliki lingkungan fisik literasi bagi anak usia dini yang tergolong rendah. Orang tua menggunakan alat tulis sebagai bahan atau material literasi paling rutin dalam kegiatan membaca dan menulis anak di rumah 92.2% atau 367 partisipan. Lagu anak-anak juga menjadi material literasi yang rutin digunakan oleh orang tua. Ada sekitar 84.2% atau 335 partisipan rutin hingga selalu memberikan lagu anak-anak. Material literasi lain yang juga sering diberikan adalah mainan di rumah yang dapat mengajarkan warna-warna, bentuk, dan ukuran kepada anak. Mainan ini sering digunakan oleh 82.2% atau 327 partisipan dalam kegiatan literasi. Selain itu, sekitar 81.4% atau 324 partisipan rutin memberikan material literasi dalam bentuk buku tulis dan kertas HVS kepada anak. Sebaliknya, material literasi dengan frekuensi yang rendah (jarang hingga tidak pernah) diberikan oleh orang tua adalah sajak irama anak-anak atau sering dikenal sebagai *nursery rhymes*. Ada sekitar 62.6% atau 249 partisipan memberikan *nursery rhymes* dengan frekuensi yang paling rendah dibandingkan dengan material literasi yang lain. Selain itu, orang tua juga jarang memberikan magnet berbentuk huruf dan angka (51.5%).

Mayoritas orang tua juga memberikan buku bacaan kepada anak dengan intensitas kadang-kadang sebanyak 36.2% atau 144 partisipan. Hanya 12.8% yang selalu memberikan buku bacaan kepada anak. Selain itu, ditemukan pula bahwa mayoritas orang tua memberikan satu buku cerita kepada anak untuk dibacakan selama seminggu terakhir 34% atau 136 partisipan), 25% atau 98 orang tua membacakan dua buku kepada anak, dan 20% orang tua tidak memberikan buku kepada anak. Hanya 5% orang tua yang memberikan lebih dari enam buku kepada anak selama satu minggu

Tabel 3. Distribusi Frekuensi Dimensi-Dimensi *Home Literacy Environment*

Dimensi	Percentase (n = 398)			
	Rendah	Sedang	Tinggi	Total
Physical Literacy Environment (PLE) (frekuensi pemberian mainan motorik halus, <i>puzzle</i> , buku cerita, <i>flashcard</i> , <i>nursery rhymes</i> , alat tulis, dll.)	4.5%	62.3%	33.2%	100%
Parent Literacy Habit (PLH) (frekuensi orang tua membaca buku, membeli buku, pergi ke perpustakaan/toko buku, menulis, dll.)	44%	49%	7%	100%
Child Literacy Habit (CLH) (frekuensi anak diajarkan mengenal huruf, menulis, mengajak membaca buku, dan memilih buku sendiri)	4.3%	56%	39.7%	100%
Parent-Child Interaction (PCI) (frekuensi membaca bersama, mengajarkan <i>nursery rhymes</i> , lagu anak, dan berdiskusi selama membaca)	4%	53%	43%	100%
Parental Beliefs about Literacy (PBL) (keyakinan bahwa sekolah memiliki peran yang besar dalam mengajarkan anak membaca dan menulis, peranan teknologi terhadap kemampuan literasi, kemampuan orang tua mengajarkan literasi, dll.)	0%	32.7%	67.3%	100%

terakhir. Hal ini berbanding terbalik dengan intensitas pemberian buku alfabet. Mayoritas orang tua sejumlah 74.3% atau 296 partisipan (yang sering hingga sangat sering) memberikan buku-buku alfabet kepada anak.

Pada dimensi *parental literacy habit*, mayoritas orang tua memiliki kebiasaan literasi yang tergolong sedang (49%). Namun, orang tua yang memiliki kebiasaan literasi yang tergolong rendah juga cukup banyak, yaitu 176 partisipan (44%). Kebiasaan paling jarang dan tidak pernah dilakukan orang tua adalah meluangkan waktu pergi ke perpustakaan bersama anak dengan jumlah 79.9% atau 318 partisipan. Mayoritas orang tua, yaitu 57.3% atau 228 partisipan, juga memiliki frekuensi yang rendah dalam hal membeli buku untuk diri sendiri. Sebaliknya, mayoritas orang tua memiliki frekuensi yang tergolong tinggi dalam melakukan kegiatan mengetik atau menulis (175 partisipan sering; 62 partisipan sangat sering). Sebanyak 32.4% atau 129 partisipan juga menjawab bahwa mereka hanya kadang-kadang saja membaca hal-hal yang tidak berhubungan dengan pekerjaan sebagai suatu kesenangan.

Pada dimensi *child literacy habit*, mayoritas kebiasaan literasi ini tergolong sedang (223 anak atau 56%). Hanya saja, berbanding terbalik dengan orang tua, kebiasaan literasi anak yang tergolong tinggi lebih banyak (158 anak usia dini atau 39.7%) daripada kebiasaan literasi anak yang tergolong rendah (17 anak usia dini atau 4.3%). Kebiasaan yang paling sering dilakukan anak adalah meminta bantuan untuk diajarkan membaca huruf (73.8%) dan tertarik mengenali barang melalui cara melihat iklan atau sampulnya (72.6%). Mayoritas anak memiliki kebiasaan sering meminta dibacakan buku (162 anak usia dini atau 40.7%). Namun, tidak sedikit juga jumlah anak yang jarang hingga tidak pernah meminta dibacakan buku (73 orang atau 18.3%).

Pada dimensi *parent-child interaction during literacy activities*, mayoritas orang tua memiliki interaksi bersama anak selama aktivitas literasi dengan kategori sedang (211 partisipan atau 53%). Hanya ada 16 partisipan (4%) yang masih perlu meningkatkan intensitas interaksi bersama anak selama melakukan kegiatan literasi. Interaksi yang paling sering dilakukan adalah ketika orang tua mencontohkan atau mempraktikkan sikap sopan santun sederhana sesuai dengan buku cerita yang dibacakan kepada anak (364 partisipan atau 91.5%). Interaksi lain yang juga sering dilakukan yaitu ketika orang tua mengajarkan anak menulis huruf (322 partisipan atau 80.9%). Sebaliknya, interaksi dengan frekuensi yang rendah sejalan dengan material literasi yang jarang hingga tidak pernah diberikan, yaitu ketika orang tua dan anak membuat sajak baru dengan mengubah atau mengarang kata-kata atau suara (208 partisipan atau 52.2%) serta mengajarkan sajak kanak-kanak (*nursery rhymes*) kepada anak (193 partisipan atau 48.5%).

Berdasarkan Tabel 3, dapat disimpulkan bahwa mayoritas *parental beliefs about literacy* tergolong tinggi (268 partisipan atau 67.3%). Tidak ada orang tua yang memiliki keyakinan rendah dalam menanggapi literasi. Dalam mengajarkan membaca dan menulis kepada anak, mayoritas orang tua (262 partisipan atau 65.7%) merasa yakin terhadap keterampilannya dan kebanyakan orang tua juga merasa memiliki pengetahuan yang memadai (311 partisipan atau 78.1%). Hanya ada 67 partisipan yang kurang yakin dan 69 partisipan masih ragu-ragu dengan keterampilannya mengajarkan literasi. Dalam hal pengetahuan, terdapat 26 orang (6.5%) yang merasa pengetahuannya masih terbatas

Tabel 4. Uji Beda Berdasarkan Kelompok Pendidikan Orang Tua

Dimensi	F	df ₁	df ₂	p
<i>Physical literacy environment</i> (PLE)	6.62	5	392	< .001 ***
<i>Parent literacy habit</i> (PLH)	9.10	5	392	< .001 ***
<i>Child literacy habit</i> (CLH)	3.28	5	392	.006 **
<i>Parent-child interaction</i> (PCI)	2.71	5	392	.02
<i>Parental beliefs about literacy</i> (PBL)	3.56	5	392	.004 **

Keterangan: *p < .05. **p < .01. ***p < .001.

untuk membantu anak belajar membaca dan menulis. Hal menarik yang ditemukan adalah terdapat 219 partisipan atau 55% orang tua setuju hingga sangat setuju menanggapi pernyataan bahwa sekolah mempunyai peranan lebih besar dalam mengajarkan membaca dan menulis dibandingkan orang tua. Sementara itu, terdapat 69 orang tua yang ragu-ragu, 49 orang menyatakan tidak setuju, dan 21 orang sangat tidak setuju terhadap pernyataan tersebut.

Uji beda dilakukan untuk melihat ada tidaknya perbedaan rata-rata skor total pada masing-masing dimensi pada kelompok-kelompok yang dibandingkan. Pada penelitian ini, seluruh kelompok pada setiap dimensi berdistribusi normal sehingga digunakan *Welch's one way test*. Setelah melakukan uji beda, dilakukan *uji post-hoc* untuk melihat perbedaan signifikansi masing-masing kelompok. Hanya kelompok pendidikan dan sosial ekonomi pada dimensi *Parent Literacy Habit* yang ditemukan tidak homogen, sedangkan dimensi-dimensi lainnya memiliki varians yang sama. Seluruh hasil uji beda pada kelompok pendidikan dan sosial ekonomi dapat dilihat pada Tabel 4 dan Tabel 5.

Berdasarkan uji beda yang ditampilkan pada Tabel 4, perbedaan signifikan ditunjukkan apabila $p < 0.05$. Perbedaan yang signifikan berdasarkan kelompok jenjang pendidikan orang tua terlihat pada semua dimensi. Namun, ketika dilakukan uji lanjutan *post-hoc*, tidak ditemukan perbedaan yang signifikan ketika kelompok-kelompok dibandingkan pada dimensi *parent-child interaction during literacy activity*. Hal ini dapat disebabkan karena nilai *mean* yang cenderung tidak berbeda jauh sehingga sulit untuk melihat perbedaan kelompok. Berdasarkan uji *post-hoc*, ditemukan bahwa *physical literacy environment* memiliki perbedaan rerata skor pada kelompok pendidikan terakhir orang tua jenjang yang lebih tinggi dengan yang lebih rendah (Diploma-SMA, Diploma-SD, Magister-SD, Sarjana-SD). Adapun perbedaan yang paling signifikan ditemukan pada kelompok pendidikan Sarjana dengan SMA ($p < .01$). Sementara itu, pada *parent literacy habit*, ditemukan perbedaan yang signifikan antara Diploma dengan SMP, Magister dengan SMP, SMA, dan SD, serta kelompok Sarjana dengan SMP dan SMA. Perbedaan yang paling signifikan ditemukan pada kelompok pendidikan SMA dengan Sarjana ($p < .001$). Hal ini cukup berbeda pada dimensi *child literacy habit* dimana perbedaan rerata skor hanya ditemukan di kelompok pendidikan Diploma dibandingkan dengan SMP dan SMA. Adapun perbedaan yang paling signifikan adalah jenjang Diploma dengan SMA ($p < .05$). Pada dimensi *parental belief about literacy*, ditemukan perbedaan rerata skor pada kelompok pendidikan jenjang yang tinggi seperti Diploma, Sarjana, dan Magister dibandingkan dengan kelompok pendidikan dengan jenjang yang paling rendah yaitu SD. Perbedaan yang paling signifikan ditemukan antara kelompok pendidikan Diploma dengan SD ($p < .05$).

Selanjutnya, dilakukan uji beda berdasarkan kelompok sosial ekonomi orang tua. Pada Tabel 5, dapat dilihat bahwa perbedaan rerata skor hanya ditemukan pada dimensi *parent literacy habit*. Sementara itu, pada empat dimensi lainnya, tidak ditemukan perbedaan yang signifikan jika kelompok-kelompok sosial ekonomi dibandingkan. Setelah melakukan uji *post-hoc* pada dimensi PLH, ditemukan bahwa ketiga sosial ekonomi (bawah, menengah, dan atas) memiliki perbedaan yang signifikan. Namun, perbedaan rerata skor yang paling signifikan ditunjukkan oleh kelompok sosial ekonomi atas dibandingkan dengan kelompok sosial ekonomi bawah ($p < .001$).

Tabel 5. Uji Beda Berdasarkan Kelompok Sosial Ekonomi Orang Tua

Dimensi	F	df ₁	df ₂	p
<i>Physical literacy environment</i> (PLE)	2.98	2	395	.052
<i>Parent literacy habit</i> (PLH)	14.9	2	395	< .001 ***
<i>Child literacy habit</i> (CLH)	0.313	2	395	.732
<i>Parent-child interaction</i> (PCI)	1.35	2	395	.261
<i>Parental beliefs about literacy</i> (PBL)	1.48	2	395	.228

Keterangan: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Pembahasan

Dalam penelitian ini, ditemukan bahwa anak usia 3–6 tahun di kota Medan sudah difasilitasi *Physical literacy environment* yang cukup oleh orang tua. Tiga jenis material literasi yang rutin diberikan orang tua adalah alat tulis (seperti pulpen, pensil, crayon, buku tulis, dan kertas), lagu anak, serta mainan yang mampu mengajarkan anak mengenai bentuk, warna, dan ukuran. Material literasi ini adalah beberapa bentuk material yang sesuai dengan anak untuk mengajarkan literasi dan pada umumnya mudah dijangkau oleh orang tua. Pemberian material literasi dalam bentuk alat tulis dan mainan yang dapat mengajarkan bentuk bisa menjadi referensi untuk mengembangkan kemampuan motorik halus anak dan mengekspresikan diri dalam bentuk tulisan. Pada penelitian ini, ditemukan juga bahwa orang tua lebih mengenal lagu anak dibandingkan *nursery rhymes*.

Selain itu, ditemukan pula bahwa orang tua dalam penelitian ini memberikan jumlah buku yang minim kepada anak. Hal ini sejalan dengan penemuan yang terdapat pada Indeks Aktivitas Literasi tahun 2019 di Sumatera Utara bahwa akses masyarakat terhadap bahan literasi serta kebiasaan masyarakat dalam membaca buku masih berada pada kategori rendah (Puslitjakbud, 2019). Padahal, buku merupakan material penting untuk belajar karena mencakup pengetahuan spesial dan ditangani secara khusus. Buku menawarkan kesempatan yang baik untuk berinteraksi yang membangun perkembangan bahasa oral, terutama ketika anak terlibat dalam menjawab pertanyaan dan diskusi. Memiliki buku yang selalu tersedia di rumah juga merupakan proses awal membuat budaya literasi di rumah tempat anak bertumbuh. Buku dengan banyak ilustrasi yang menarik dan mencakup teks yang sederhana merupakan buku terbaik untuk mendorong anak berbicara mengenai apa yang terjadi pada gambar dan cerita (Opiyo, 2017). Semakin banyak jumlah buku yang tersedia di rumah, semakin banyak buku yang dipaparkan kepada anak. Dengan jumlah buku yang masih terbatas di rumah, hal ini memengaruhi intensitas pemberian buku kepada anak yang juga cenderung tidak rutin. Dalam satu minggu, mayoritas orang tua hanya membacakan satu buku saja kepada anak. Niklas dan Schneider (2013) menekankan bahwa aspek lingkungan literasi di rumah seperti membacakan buku untuk anak dan jumlah buku yang diberikan dapat memprediksi keterampilan literasi dini dalam aspek kosa kata dan kesadaran fonologis. Menurut Kassow (2006), orang tua juga seharusnya mulai membacakan buku kepada/bersama anak bahkan sejak masa bayi dan sesering mungkin. Meskipun frekuensi membaca buku belum secara mutlak memiliki standar, setidaknya memberikan dan membacakan buku kepada anak harus menjadi rutinitas harian sebanyak mungkin atau “sering”.

Tampaknya, pendidikan orang tua justru lebih berperan dalam menyediakan material literasi di rumah dibandingkan sosial ekonomi keluarga. Melalui hasil penelitian, ditemukan bahwa jenjang pendidikan orang tua yang lebih tinggi (Diploma, Sarjana, dan Magister) memberikan material literasi lebih rutin kepada anak dibandingkan orang tua dengan jenjang pendidikan yang lebih rendah (SMA, SMP, SD). Hal ini sejalan dengan penelitian Lara-Cinisomo et al. (2004) yang menyatakan bahwa orang tua yang cenderung memiliki pendidikan yang lebih rendah biasanya kurang memiliki akses literasi juga di rumah. Sementara itu, orang tua yang berpendidikan lebih tinggi cenderung memiliki perkembangan kognitif dan bahasa yang lebih tinggi pula sehingga secara konsisten mengutamakan pendidikan untuk menyediakan lingkungan yang memperkaya literasi (Opiyo, 2017). Orang tua yang berpendidikan lebih tinggi memiliki pemahaman yang lebih baik mengenai material literasi yang dapat diberikan kepada anak. Oleh sebab itu, berbagai pihak yang giat dalam mempromosikan literasi perlu memberikan dukungan kepada orang tua yang memiliki tingkat literasi yang rendah serta membuat sistem sekolah atau fasilitas perpustakaan umum bisa diakses dan dipahami oleh berbagai tingkat pendidikan orang tua sehingga orang tua lebih terlibat dalam pendidikan anak.

Parent literacy habits merupakan kebiasaan literasi orang tua yang turut memengaruhi kemampuan literasi anak. Dalam temuan penelitian ini, kebanyakan orang tua memiliki kebiasaan literasi yang tergolong sedang dan rendah. Tidak banyak orang tua yang menjadikan literasi sebagai suatu kebiasaan bagi dirinya sendiri. Padahal, lingkungan literasi di rumah mencakup hal-hal yang dilakukan oleh orang tua sebagai panutan meskipun terjadi secara

implisit. Apa yang dilakukan orang tua sebagai panutan anak di rumah cukup bergantung pada pengalaman dan minat orang tua itu sendiri dalam hal kegiatan membaca dan menulis. Proses *modeling* juga merupakan faktor kuat dalam sosialisasi belajar anak dan keterlibatan orang tua dalam kegiatan literasi bisa menjadi bagian dari kebiasaan anak secara perlahan(Burgess et al., 2002). Mayoritas orang tua memiliki frekuensi yang tergolong tinggi dalam melakukan kegiatan mengetik atau menulis. Kegiatan ini adalah kegiatan yang paling sering dilakukan oleh orang tua dan dapat dilihat oleh anak. Sama halnya dengan material literasi yang rutin diberikan kepada anak, tampaknya kegiatan menulis adalah hal yang lebih mudah dilakukan oleh orang tua daripada membaca.

Dalam kegiatan membaca, orang tua memiliki kebiasaan membaca artikel panjang atau koran harian yang tergolong rendah pula. Kegiatan ini merupakan aktivitas yang jarang hingga tidak pernah dilakukan. Orang tua atau pengasuh yang menunjukkan kegemaran membaca memiliki pengaruh terbesar pada kemampuan membaca anak dan minat membaca anak seumur hidup (Hume et al., 2015; Nunley, 2000). Penelitian lain juga menyatakan bahwa frekuensi orang tua membaca untuk dirinya sendiri dan sikap terhadap kegiatan membaca memiliki peran penting terhadap pemerolehan bahasa dan literasi anak (Niklas et al., 2016). Penelitian yang dilakukan Zhou dan Salili (2008) kepada 177 anak prasekolah di Cina berusia 3–6 tahun juga menekankan bahwa dari semua indikator literasi di rumah, *modeling* orang tua membaca di rumah adalah prediktor terkuat motivasi intrinsik anak untuk membaca. Hal ini membuktikan bahwa kebiasaan literasi orang tua di rumah berperan penting terhadap keterampilan literasi anak pada usia dini dan yang akan datang.

Perbedaan yang paling signifikan terjadi antara kelompok sosial ekonomi atas dan sosial ekonomi bawah. Hal ini sesuai dengan penelitian sebelumnya yang dilakukan oleh Altıparmak (2010) di Turki serta Sholikah et al. (2019) di Jawa Timur yang menyatakan bahwa orang tua yang memiliki penghasilan yang lebih besar cukup berbeda signifikan terhadap orang tua yang memiliki tingkat penghasilan lain dalam hal kebiasaan literasi orang tua. Orang tua dengan sosial ekonomi yang lebih tinggi cenderung lebih mudah mengakses material literasi secara digital ataupun konvensional. Hal ini juga yang mendasari orang tua dengan sosial ekonomi atas lebih sering membaca daripada sosial ekonomi yang rendah. Selain itu, tuntutan ekonomi bagi orang tua dengan sosial ekonomi rendah membuat mereka memiliki waktu yang lebih panjang untuk bekerja dan menjadi salah satu alasan orang tua jarang mengisi waktu luangnya dengan kegiatan literasi. Kelompok pendidikan terakhir orang tua juga memiliki perbedaan kebiasaan literasi, yaitu antara kelompok pendidikan yang lebih tinggi (Diploma, Sarjana, dan Magister) dengan kelompok pendidikan yang lebih rendah (SD, SMP, dan SMA). Hal ini disebabkan orang tua dengan jenjang pendidikan yang lebih tinggi lebih banyak terpapar material literasi selama sekolah dan memiliki tingkat literasi yang lebih tinggi daripada orang tua dengan jenjang pendidikan yang lebih rendah. Weigel et al. (2006) juga menyatakan bahwa orang tua yang memiliki tingkat pendidikan yang lebih tinggi juga lebih menikmati membaca buku untuk dirinya sendiri.

Berdasarkan hasil penelitian, kebanyakan anak berusia 3–6 tahun dilaporkan memiliki kebiasaan literasi (*child literacy habit*) yang tergolong sedang dan tinggi. Kebiasaan yang paling sering dilakukan anak adalah meminta bantuan untuk diajarkan membaca huruf dan tertarik mengenali barang melalui cara melihat iklan atau sampulunya. Mayoritas anak usia dini pada penelitian ini memiliki kebiasaan sering meminta dibacakan buku. Anak yang tertarik untuk dibacakan buku atau belajar menulis biasanya akan meminta aktivitas ini dilakukan lebih rutin dan cenderung lebih banyak terlibat (Carroll et al., 2019). Orang tua perlu peka terhadap ajakan anak untuk terlibat dalam aktivitas literasi. Hal ini disebabkan karena ajakan anak untuk dibacakan buku atau terlibat dengan aktivitas literasi informal merupakan salah satu indikator anak sudah menunjukkan minatnya dalam literasi (Martini & Senechal, 2012).

Carroll (2013) juga menyatakan bahwa usia prasekolah tampaknya menjadi usia kritis dimana kecintaan membaca dan kegiatan literasi dapat dengan mudah ditumbuhkan oleh orang tua. Anak usia dini dalam penelitian ini kebanyakan sudah menunjukkan semangat ketika membaca buku, bahkan sering memilih buku sendiri untuk

dibacakan oleh orang tua. Artinya, anak sedang menumbuhkan minat membacanya. Namun, bagi anak yang intensitas meminta dibacakan buku tergolong rendah, kurang bersemangat ketika membaca, dan belum menunjukkan keinginan untuk memilih buku sendiri, perlu lebih diperhatikan oleh orang tuanya. Perilaku ini tidak bisa diabaikan oleh orang tua dan perlu didorong untuk mengarahkan anak menuju kebiasaan literasi yang lebih baik. Orang tua masih bisa mendorong anak berusia prasekolah untuk lebih mencintai kegiatan literasi. Semua anak dapat mengapresiasi buku, menemukan bahwa membaca adalah hal yang menyenangkan, dan mempelajari literasi apabila anak dapat lebih banyak dipaparkan oleh buku (Opiyo, 2017). Oleh sebab itu, membangun minat dan budaya membaca pada masa selama prasekolah menjadi hal yang penting dan masih bisa dikembangkan.

Meskipun kebiasaan literasi anak sudah cukup baik, tampaknya fokus yang perlu diperhatikan adalah menjaga kebiasaan ini agar tetap konsisten. Apalagi ketika anak mulai memasuki tingkat pendidikan yang lebih tinggi, tuntutan akademik dan waktu luang yang tersisa belum tentu bisa diisi dengan kegiatan literasi. Orang tua juga perlu menyadari bahwa kegiatan literasi tidak bisa dilepas hanya karena anak sudah bisa membaca secara mandiri. Jika orang tua sama-sama membelikan buku untuk remaja dan tetap membaca buku bersama mereka, anak dapat memiliki minat membaca yang lebih besar dan kesempatan yang optimal untuk membentuk kebiasaan membaca (Boerma et al., 2018). Dengan demikian, kebiasaan membaca tidak bisa dihentikan meskipun anak sudah melewati masa perkembangan usia dini atau keterampilan literasinya sudah tercapai pada fase tersebut.

Penelitian ini juga mengungkapkan bahwa tidak ada perbedaan kebiasaan literasi anak berdasarkan kelompok latar belakang sosial ekonomi keluarga. Perbedaan signifikan justru muncul pada kelompok latar belakang pendidikan orang tua yaitu antara jenjang pendidikan yang lebih tinggi (Diploma) dengan jenjang pendidikan yang lebih rendah (SMP dan SMA). Anak dengan orang tua berpendidikan lebih tinggi memiliki kebiasaan literasi yang cenderung tinggi. Penemuan ini sejalan dengan penelitian PISA yang menemukan bahwa pendidikan orang tua memiliki dampak terhadap perilaku dan kebiasaan anak termasuk perilaku membaca (OECD, 2018). Orang tua dengan pendidikan yang lebih rendah cenderung kurang menyadari pentingnya mengembangkan kebiasaan membaca anak.

Mayoritas orang tua memiliki interaksi bersama anak selama aktivitas literasi (*parent-child interaction during literacy activity*) dengan kategori sedang. Interaksi yang paling sering dilakukan adalah ketika orang tua mencontohkan atau mempraktikkan sikap sopan santun sederhana sesuai dengan buku cerita yang dibacakan kepada anak dan mengajarkan lagu anak. Sejalan dengan PLE, aktivitas ini cenderung dilakukan orang tua karena aksesnya yang lebih mudah daripada aktivitas lain. Interaksi lain yang juga sering dilakukan adalah ketika orang tua mengajarkan anak menulis huruf. Dalam kenyataannya, mengajarkan cara menulis lebih sering dilakukan oleh orang tua dibandingkan membacakan buku kepada anak. Pengajaran menulis ini juga lebih rutin dilakukan oleh orang tua karena aktivitas sekolah yang diberikan kepada anak, sehingga keterlibatan orang tua dipengaruhi oleh tugas rumah yang diberi oleh guru-guru. Sejalan dengan hasil PLE, yaitu orang tua belum rutin memberikan buku bacaan kepada anak dan pada dimensi PCI, orang tua juga tidak rutin membacakan buku kepada anak. Hanya sebagian kecil orang tua yang rutin membacakan buku kepada anak. Padahal membacakan buku kepada anak memiliki banyak manfaat. Membaca buku bersama berfungsi sebagai cara bertukar komunikasi seputar topik percakapan bersama, memberikan konteks perkembangan yang sensitif bagi anak-anak untuk belajar bahasa, dan menjadikan anak terbiasa dengan huruf cetak dan konsep literasi lain (Wasik & Sparling, 2012). Membaca bersama menjadi kegiatan pertama dan utama yang dilakukan orang tua bersama anak untuk kesenangan.

Perlu diperhatikan pula bahwa intensitas dan gaya bicara yang digunakan orang tua dengan anak pada saat berinteraksi menjadi penentu dari perkembangan bahasa anak, keterampilan ‘melek’ huruf, dan prestasi sekolah di kemudian hari. Interaksi antara orang tua dan anak selain membaca buku tidak bisa menjadi kegiatan literasi yang mengantikan membaca bersama. Hal ini disebabkan karena selama membaca bersama, anak bisa bertumbuh untuk

belajar tentang dunia dan konsep bahasa yang sesungguhnya. Membaca buku bersama menawarkan bahasa yang lebih kompleks daripada bahasa yang biasanya digunakan dalam percakapan atau bermain. Anak belajar bentuk tata bahasa dan sintaksis baru. Selain itu, anak mendapatkan perhatian penuh dari orang dewasa yang dapat mendefinisikan, menjelaskan, dan bertanya kepada anak untuk memfasilitasi pemahaman atau memperkuat pengetahuan baru. Dengan membaca bersama, buku juga dapat dibaca berulang kali sehingga anak diberikan paparan berulang pada pengetahuan baru sehingga cukup membantu anak dalam mempelajari kosa kata reseptif (Martini & Senechal, 2012). Oleh sebab itu, penting bagi orang tua untuk rutin membaca buku bersama anak karena memiliki banyak dampak positif yang diberikan melalui kegiatan membaca.

Interaksi orang tua dengan frekuensi yang rendah dalam aktivitas literasi selain membaca adalah ketika orang tua dan anak membuat sajak baru dengan mengubah atau mengarang kata-kata atau suara, serta mengajarkan sajak kanak-kanak (*nursery rhymes*) kepada anak. Hal ini sejalan pada dimensi *physical literacy environment*, yaitu *nursery rhymes* menjadi material literasi yang paling jarang diberikan oleh orang tua. *Nursery rhymes* merupakan sajak sederhana, terdiri dari urutan-urutan kata, struktur kalimat, dan unsur gramatis yang sesuai. Dengan demikian, anak usia 4–6 tahun dapat memahami banyak informasi dari sajak sederhana tersebut. Pada mulanya, *nursery rhymes* berbentuk sajak atau prosa yang kemudian diajarkan melalui lagu agar anak mudah menerima isi dari cerita dan memahami struktur kalimat dalam cerita tersebut. Interaksi orang tua dalam mengajarkan *nursery rhymes* dan mengubah sajak baru kepada anak yang kurang intens tampaknya disebabkan karena orang tua yang tidak sepenuhnya fasih dalam bahasa asing yang lebih banyak ditemukan pada media digital. Studi menyatakan bahwa menggunakan *nursery rhymes* dan lagu anak-anak sering menjadi media pembelajaran balita untuk belajar bahasa Inggris. *Nursery rhymes* sebagai paparan hiburan digital lebih banyak ditemukan menggunakan bahasa Inggris (Linuwih & Trihastutie, 2020). Kondisi orang tua yang tidak fasih bahasa Inggris dapat menjadi salah satu dugaan alasan orang tua jarang mengajarkan *nursery rhymes* apabila mayoritas bahasa sehari-hari yang digunakan oleh keluarga adalah bahasa Indonesia. Selain itu, *nursery rhymes* bukan kegiatan yang akrab dengan masyarakat Indonesia pada umumnya. Kurangnya interaksi dari orang tua mengubah kata-kata dan mengarang kata pada *nursery rhymes* juga diduga karena pengetahuan orang tua yang terbatas mengenai fungsi asli sajak anak-anak ini. Memaparkan *nursery rhymes* kepada anak adalah strategi yang sangat baik untuk membantu anak mengembangkan *phonological awareness* (Mullen, 2017). Sayangnya, pada era digitalisasi ini, banyak *nursery rhymes* yang hanya berfokus pada pengulangan kata saja serta menekankan pada animasi video sehingga fungsi *nursery rhymes* hanya digunakan sebagai media hiburan oleh orang tua. Hal ini juga menyebabkan orang tua tidak rutin mendampingi anak ketika memberikan *nursery rhymes* karena menganggap video tersebut berfungsi sebagai hiburan saja. *Nursery rhymes* merupakan aktivitas yang lebih dari sekedar hiburan. Orang tua perlu menyadari bahwa fungsi asli *nursery rhymes* adalah aktivitas yang interaktif dimana orang tua dan anak belajar bermain kata-kata pada sajak tersebut menggunakan ritme yang sederhana (Linuwih & Trihastutie, 2020).

Hal yang menarik lainnya pada dimensi *parent-child interaction* adalah tidak ditemukannya perbedaan interaksi orang tua dan anak selama melakukan aktivitas literasi berdasarkan kelompok sosial ekonomi keluarga. Selain itu, dimensi ini menjadi satu-satunya yang tidak memiliki perbedaan berdasarkan tingkat pendidikan orang tua. Penemuan ini sejalan dengan Flouri dan Buchanan (2004) yang menyatakan bahwa keterlibatan orang tua dalam praktik literasi lebih memiliki kekuatan daripada variabel latar belakang keluarga seperti kelas sosial ekonomi, ukuran keluarga, dan tingkat pendidikan orang tua. SES atau *social economic status* tidak berkontribusi secara langsung terhadap perkembangan membaca, tetapi justru karakteristik konteks keluarga seperti ekspektasi, percakapan yang terjadi

sehari-hari di rumah, dan ketersediaan material literasi yang lebih dapat menjelaskan perkembangan literasi seorang anak.

Hasil penelitian ini membuktikan bahwa *parental beliefs about literacy* berada pada kategori tinggi yaitu orang tua sangat yakin terhadap praktik kegiatan literasi yang telah diberikan kepada anak. Bagi orang tua, mengembangkan minat membaca yang luas adalah sesuatu yang penting. Orang tua juga mendukung minat anak dalam menuangkan ide atau pikiran dengan bentuk apa pun, seperti menggambar dan menulis. Keyakinan ini sudah sangat baik mengingat keyakinan orang tua terhadap literasi merupakan dimensi yang paling penting dan menjadi akar dalam semua pembelajaran termasuk literasi (Buvaneswari & Padakannaya, 2017). Dalam hal keterampilan orang tua mengajarkan literasi kepada anaknya, mayoritas orang tua merasa mampu mengajar anak mengenai alfabet, membaca kata, dan menulis huruf/kata sebagai pelengkap dari apa yang sudah diajarkan sekolah. Artinya, orang tua sendiri merasa siap dan mau mengajar anak meskipun anak sudah mendapatkan pengajaran dari guru. Orang tua juga merasa telah memiliki keterampilan dan pengetahuan yang memadai untuk membantu anak mengembangkan literasi dininya. Keyakinan orang tua yang sudah baik ini dapat memiliki pengaruh langsung dan tidak langsung melalui aktivitas literasi pada anak usia dini. Martini dan Senechal (2012) menyatakan bahwa keyakinan orang tua mengenai literasi membuat orang tua lebih terlibat dengan interaksi yang terjadi bersama anak ketika melakukan aktivitas literasi.

Meskipun pada penelitian ini keyakinan orang tua terhadap literasi anak tergolong sedang hingga tinggi, orang tua perlu meyakini bahwa mereka memiliki peran yang lebih besar dalam mengajarkan membaca dan menulis kepada anak. Orang tua juga dapat berkolaborasi dengan kegiatan literasi di sekolah. Keterlibatan orang tua menjadi kurang optimal saat menyediakan aktivitas literasi kepada anak karena meyakini peran sekolah yang lebih besar terhadap literasi anak. Hal ini menyebabkan adanya kecenderungan orang tua untuk memberikan aktivitas literasi berdasarkan tugas-tugas sekolah yang diberikan guru dan bukan atas inisiatif sendiri. Penemuan ini menjadi semakin menarik karena ketika ditinjau berdasarkan sosial ekonomi dan pendidikan terakhir orang tua, ketiga jenjang sosial ekonomi (bawah, sedang, dan tinggi) serta seluruh jenjang pendidikan sama-sama menganggap sekolah lebih bertanggung jawab.

Simpulan

Berdasarkan hasil penelitian, dapat disimpulkan bahwa mayoritas orang tua yang memiliki anak usia dini (3–6 tahun) di Kota Medan memiliki *physical literacy environment*, *parent literacy habit*, *child literacy habit*, dan *parent-child interaction during literacy activities* dengan kategori sedang xserta *parental beliefs about literacy* pada kategori tinggi. Material literasi yang paling rutin diberikan kepada anak adalah material yang cenderung mudah diakses orang tua seperti lagu anak-anak, alat tulis, buku tulis, dan mainan yang mengajarkan bentuk, warna, serta ukuran. Selain itu, ditemukan pula bahwa kegiatan literasi yang dilakukan orang tua bersama anak cenderung didasari atas pemenuhan tugas-tugas sekolah dan bukan inisiatif orang tua. Hal ini juga menyebabkan penggunaan buku alfabet lebih rutin daripada buku cerita. Frekuensi membacakan buku kepada anak serta jumlah buku cerita yang diberikan juga masih tergolong rendah. Meskipun mayoritas orang tua sudah memiliki kebiasaan literasi yang tergolong sedang, jumlah orang tua dengan kebiasaan literasi yang rendah juga lebih banyak dibandingkan kategori tinggi. Penemuan ini cukup berbanding terbalik dengan kebiasaan literasi anak, dimana kebiasaan literasi anak memiliki jumlah yang besar pada kategori sedang dan tinggi. Selain itu, ditemukan pula bahwa mayoritas orang tua memiliki keyakinan literasi yang tinggi, tetapi keyakinan tersebut belum diimbangi dengan persepsi orang tua terhadap perannya. Mayoritas orang tua masih meyakini bahwa sistem sekolah memiliki tanggung jawab yang lebih besar dibandingkan orang tua dalam mengajarkan anak keterampilan membaca dan menulis. Adapun saran dalam meningkatkan *home literacy environment* anak di Kota Medan dapat dimulai dari orang tua yang sebaiknya dapat menyediakan beragam bentuk literasi yang dapat diperoleh dari berbagai sumber, seperti fasilitas perpustakaan umum dan komunitas literasi di Kota Medan. Orang tua perlu konsisten

mengakibatkan kegiatan literasi sehingga dapat menjadi sebuah kebiasaan di dalam keluarganya. Pemerintah juga dapat membantu orang tua dengan meningkatkan jumlah armada perpustakaan keliling serta menyediakan *nursery rhymes* dalam bahasa Indonesia atau bahasa daerah, sehingga lebih mudah dipahami oleh orang tua. Apabila penelitian serupa dilakukan, diharapkan jumlah sampel dapat lebih besar pada kelompok anak usia dini yang belum memasuki jenjang pendidikan formal serta mempertimbangkan menggunakan metode *mixed method* untuk meninjau dinamika antar dimensi secara lebih dalam.

Daftar Pustaka

- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: the contribution of family, neighbourhood, and school context. *Journal of Educational Psychology*, 235-251. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.100.2.235>
- Altiparmak, S. (2010). Parental perceptions on emergent literacy in early childhood years. *Turki: Middle East Technical University*.
- Atmazaki, Ali, N. B., Muldian, W., Miftahussururi, Hanifah, N., Nento, M. N., & Akbari, Q. S. (2017). Panduan gerakan literasi nasional. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Badan Pusat Statistik. (2021, February 24). Persentase penduduk berumur 15 tahun ke atas yang melek huruf menurut kelompok umur dan daerah tempat tinggal, 2020. From <https://www.bps.go.id/id/statistics-table/3/>
- Berthelsen, D., & Walker, S. (2008). Parents involvement in their children's education. *Family Matters*, 34-41. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.275817594558165>
- Boerma, I. E., Mol, S., & Jolles, J. (2018). Parents adjust the quality of their home literacy environment to the reading interest of their third to sixth-graders. *Parenting*, 243-261. <https://doi.org/10.1080/15295192.2018.1524243>
- Burgess, S. R., Hect, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: a one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Buvaneswari, B., & Padakkannaya, P. (2017). Development of a home literacy environment questionnaire for Tamil-speaking kindergarten children. *Language Testing in Asia*, 7(14), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s40468-017-0047-y>
- Carroll, C. J. (2013). The effects of parental literacy involvement and child reading interest on the development of emergent literacy skills [Dissertation, University of Wisconsin-Milwaukee].
- Carroll, J., Holliman, A., Weir, F., & Baroody, A. (2019). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 150-161. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12255>
- Celik, B. (2019). A study on the factors affecting reading and reading habits of preschool children. *International Journal of English Linguistics*, 1-14. <https://doi.org/10.5539/ijel.v10n1p101>
- Currenton, S. M., & Justice, L. M. (2008). Children preliteracy skills: influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interaction. *Early Education and Development*, 261-283. <https://doi.org/10.1080/10409280801963939>
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31-41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.001>

- Deng, L., & Chan, W. (2017). Testing the difference between reliability coefficients alpha and omega. *Educational and psychological measurement*, 185–203. <https://doi.org/10.1177/0013164416658325>
- Diskominfo Kota Medan. (2021, June 24). *Wali kota Medan mengajak masyarakat tingkatkan indeks literasi dengan manfaatkan digitalisasi*. <https://pemkomeden.go.id/artikel-21217-wali-kota-medan-ajak-masyarakat-tingkatkan-indeks-literasi-dengan-manfaatkan-digitalisasi.html>
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 141–153. <https://doi.org/10.1348/000709904773839806>
- Gettinger, M., & Stoiber, K. (2008). Applying a response to intervention model for early literacy development in low-income children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 198–213. <https://doi.org/10.1177/07271121407311238>
- Han, J. (2010). Influence of the home literacy environment on pre-kindergarten children's emergent literacy skills. [Thesis, University of Georgia].
- Hume, L. E., Lonigan, C. J., & McQueen, J. D. (2015). Children's literacy interest and its relation to parents' literacy-promoting practices. *Journal of Research in Reading*, 172–193. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01548.x>
- Info Sumut. (2022, September 8). *Gubernur Edy Rahmayadi canangkan gerakan SUMUT membaca*. <https://infosumut.id/gubernur-edy-rahmayadi-canangkan-gerakan-sumut-membaca/>
- Jendela Pendidikan dan Kebudayaan, J. P. (2016). *Gerakan literasi untuk tumbuhkan budaya literasi*. <https://jendela.kemdikbud.go.id/v2/home/index2/edisi-6-oktober-2016-gerakan-literasi-untuk-tumbuhkan-budaya-literasi/>
- Kassow, D. Z. (2006). Parent-child shared book reading: quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institue*, 1–9.
- Kominfo. (2017, October 10). *Teknologi masyarakat Indonesia: malas baca tapi cerewet di medsos*. <https://www.kominfo.go.id/content/detail/10862/teknologi-masyarakat-indonesia-malas-baca-tapi-cerewet-di-medsos/>
- Lara-Cinisomo, S., Pebley, A. R., Vaiana, M. E., & Maggio, E. (2004). *Are L.A.'s Children ready for school?* RAND Corporation.
- Li, Z., & Qiu, Z. (2018). How does family background affect children's educational achievement? Evidence from Contemporary China. *The Journal of Chinese Sociology*, 1–21. <https://doi.org/10.1186/s40711-018-0083-8>
- Linuwih, E. R., & Trihastutie, N. (2020). Digital entertainment to support toddler's language and cognitive development. *Teknostatik*, 1–14.
- Mansur, A. R. (2019). *Tumbuh kembang anak usia prasekolah*. Andalas University Press.
- Martini, F., & Senechal, M. (2012). Learning literacy skills at home: parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 210–221.
- Mullen, G. (2017). More than words: using nursery rhymes and songs to support domains of child development. *Journal of Childhood Studies*, 42–53. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i2.17841>
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 40–50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016). Parents supporting learning: a non-intensive intervention supporting literacy and numeracy in the home learning environment. *International Journal of Early Years Education*, 121–142. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1155147>

- Nunley, K. (2000). *The layered curriculum*. Harcourt-Brace.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Education at a glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 Results (Volume 1): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Opiyo, R. E. (2017). *Home literacy environment and development of early literacy abilities of 3–4 years old children in Kakamega Sub Country Kenya*. [Thesis, Kenyatta University].
- Rhyner, P. M., Silliman, E. R., & Stone, C. A. (2009). *Emergent literacy and language development. promoting learning in early childhood*. New York: The Guilford Press.
- Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: association with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058–1075. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x
- Schmitt, S. A., Simpson, A. M., & Friend, M. (2011). A longitudinal assessment of the home literacy environment and early language. *Infant Child Development*, 20(6), 406–431. doi:10.1002/icd.733
- Segers, E., & Kleemans, T. (2020). The impact of the digital home environment on kindergartens' language and early literacy. *Front Psychology*, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.538584>
- Sholikah, M., Yufiarti, & Yetti, E. (2019). Early childhood literacy skills: the effect of socioeconomic status, home literacy environment, and social skills. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)*, 3769–3776.
- Spedding, S., Harkins, J., Makin, L., & Whiteman, P. (2007). *Investigating children's early literacy learning in family and community contexts*. Australia: Office of Early Childhood and Statewide Services.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Journal of Developmental Psychology*, 934–947. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Tahmidaten, L., & Krismanto, W. (2020). Permasalahan budaya membaca di Indonesia. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 10(1), 22–23. <https://doi.org/10.24246/j.js.2020.v10.i1.p22-33>
- Wasik, B. H., & Hendrickson, J. S. (2004). Family literacy practices. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel, *Handbook of language and literacy: development and disorders* (pp. 154–174). New York: Guilford Press.
- Wasik, B. H., & Sparling, J. (2012). Nested strategies to promote language and literacy skills. In B. H. Wasik, *Handbook of family literacy* (pp. 66–86). London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Benneth, K. (2006). Mothers' literacy beliefs: connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal od Early Childhood Literacy*, 191–211. <https://doi.org/10.1177/1468798406066444>
- Widianto, E., & Subyantoro. (2015). Peningkatan keterampilan membaca teks klasifikasi menggunakan metode SQ3R dengan media gambar. *Jurnal pendidikan bahasa dan sastra indonesia*, 4(2), 1–9. doi:10.15294/jpbsi.v4i2.7380
- Widodo, M. M., & Ruhaena, L. (2018). Literasi di lingkungan rumah pada anak prasekolah. *Indigineous: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 1–7.
- Wood, C. (2002). Parent-child preschool activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 25(3), 241–258. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00173>
- Zhou, H., & Salili, F. (2008). Intrinsic reading motivation of chinese preschoolers and its relationships with home literacy. *International Journal of Psychology*, 912–916. <https://doi.org/10.1080/00207590701838147>