

Pendampingan Literasi Berjenjang Berbasis Bacaan Kontekstual melalui Kolaborasi Dosen dan Mahasiswa di Sekolah Dasar

Erna Mena Niman^{1*}, Ease Arent², Serapion Fentura¹, Reineldis Putri Maya¹, Imelda Miani Setiawan¹, Novita Dina¹, Ivensiana Alum¹, Yoakim Vigo Jehasan¹, Albertus Triantowijaya¹, Mareti Asniati Putri¹

¹Universitas Katolik Indonesia Santu Paulus Ruteng, Jl. Jenderal Ahmad Yani No. 10, Ruteng, Kabupaten Manggarai, Nusa Tenggara Timur, 86518, Indonesia

²Universitas Negeri Makassar, Indonesia
e-mail: ernaniman79@gmail.com

*Corresponding Author.

Abstract: *Reading literacy is a foundational competence that supports students' ability to understand information, participate in classroom learning, and develop reasoning skills. Differences in literacy needs across grade levels and variations in students' abilities to read and comprehend texts provided the basis for implementing tiered literacy assistance at SDK Kantar, East Manggarai Regency. This community service program aimed to describe the implementation and outcomes of tiered literacy assistance using contextual reading materials. The program was collaboratively conducted by lecturers, university students, and teachers on July 22, 2026, involving 77 students from Grades I to VI. The assistance was organized into three levels: foundational literacy for Grades I–II, reading comprehension for Grades III–IV, and critical-functional literacy for Grades V–VI. The activities included coordination and needs mapping, development of reading materials and worksheets, training for student facilitators, small-group literacy assistance, and evaluation. The final evaluation showed that 24 of 30 students in Grades I–II met the foundational literacy criteria, 19 of 22 students in Grades III–IV met the reading comprehension criteria, and 23 of 25 students in Grades V–VI met the critical-functional literacy criteria. Overall, 66 of 77 students, or 85.7%, met the achievement criteria established for their respective groups. Facilitator observations indicated that students actively responded when the reading materials addressed contexts familiar to their daily lives, as reflected in their willingness to read, answer questions, discuss texts, and provide text-based responses. Collaboration among lecturers, university students, and teachers enabled literacy assistance to be delivered more responsively according to students' diverse needs. The sustainability of the program requires regular reading activities, access to levelled reading materials, and strengthened teacher capacity to design literal, inferential, and critical literacy activities.*

Keywords: *Reading Literacy; Elementary School; Contextual Reading; Tiered Support; Community Service*

Abstrak: Literasi membaca merupakan kemampuan dasar yang menentukan keberhasilan peserta didik dalam memahami informasi, mengikuti pembelajaran, dan mengembangkan penalaran. Perbedaan kebutuhan literasi antarkelas serta keragaman kemampuan peserta didik dalam membaca dan memahami teks menjadi dasar pelaksanaan pendampingan literasi berjenjang di SDK Kantar, Kabupaten Manggarai Timur. Kegiatan Pengabdian kepada Masyarakat ini bertujuan mendeskripsikan pelaksanaan dan capaian pendampingan literasi berjenjang berbasis bacaan kontekstual. Kegiatan dilaksanakan secara kolaboratif oleh dosen, mahasiswa, dan guru pada 22 Juli 2026 dengan melibatkan 77 peserta didik kelas I–VI. Pendampingan dikelompokkan menjadi tiga tingkatan, yaitu literasi dasar bagi kelas I–II, literasi pemahaman bagi kelas III–IV, serta literasi kritis-fungsional bagi kelas V–VI. Tahapan kegiatan meliputi koordinasi dan pemetaan kebutuhan, penyusunan bahan bacaan dan lembar kerja, pembekalan mahasiswa, pendampingan dalam kelompok kecil, serta evaluasi. Hasil evaluasi akhir menunjukkan bahwa 24 dari 30 peserta didik kelas I–II mencapai indikator literasi dasar, 19 dari 22 peserta didik kelas III–IV mencapai indikator literasi pemahaman, dan 23 dari 25 peserta didik kelas V–VI mencapai indikator literasi kritis-fungsional. Secara keseluruhan, 66 dari 77 peserta didik atau 85,7% mencapai indikator yang ditetapkan untuk kelompoknya. Penggunaan bacaan yang dekat dengan

kehidupan peserta didik mendukung keterlibatan, keberanian membaca, kemampuan menemukan informasi, serta penyampaian tanggapan berdasarkan teks. Kolaborasi dosen, mahasiswa, dan guru memungkinkan pemberian bantuan yang lebih responsif terhadap kebutuhan literasi peserta didik. Keberlanjutan program memerlukan pembiasaan membaca, penyediaan bacaan bertingkat, serta penguatan kemampuan guru dalam merancang aktivitas literasi literal, inferensial, dan kritis.

Kata kunci: Literasi Membaca; Sekolah Dasar; Bacaan Kontekstual; Pendampingan Berjenjang; Pengabdian Kepada Masyarakat

How to Cite: Niman et al. (2026). Pendampingan Literasi Berjenjang Berbasis Bacaan Kontekstual melalui Kolaborasi Dosen dan Mahasiswa di Sekolah Dasar. *Al-Khidmah: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 6(1), 45-58. <https://doi.org/10.55210/khidmah.v6i1.717>

Pendahuluan

Literasi membaca merupakan salah satu fondasi utama pembelajaran pada jenjang sekolah dasar. Kemampuan tersebut tidak terbatas pada pengenalan huruf, pelafalan kata, dan kelancaran membaca, tetapi juga mencakup kemampuan memperoleh informasi, membangun pemahaman, membuat inferensi, mengevaluasi isi bacaan, dan menggunakan informasi dalam kehidupan sehari-hari. Peserta didik yang belum menguasai literasi dasar berpotensi mengalami kesulitan dalam mempelajari berbagai mata pelajaran karena sebagian besar aktivitas akademik membutuhkan kemampuan membaca, membangun makna, dan memahami informasi tertulis (Castles et al., 2018; Duke & Cartwright., 2021). Peserta didik yang belum menguasai literasi dasar berpotensi mengalami kesulitan dalam mempelajari berbagai mata pelajaran karena sebagian besar aktivitas akademik membutuhkan kemampuan membaca, memahami konsep, membangun makna, dan menggunakan informasi tertulis. Hal ini semakin penting pada jenjang sekolah dasar karena pembelajaran literasi yang diintegrasikan dengan berbagai bidang pengetahuan terbukti memberikan dampak positif terhadap perkembangan kosakata, pemahaman membaca, dan penguasaan pengetahuan peserta didik (Hwang et al., 2022).

Persoalan literasi masih menjadi tantangan penting dalam pendidikan Indonesia. *Indonesia Learning Poverty Brief 2024* memperkirakan bahwa 53% anak Indonesia pada usia akhir sekolah dasar belum mencapai kecakapan minimum membaca setelah memperhitungkan anak yang tidak bersekolah (World Bank & UNESCO, 2024). Data PISA 2022 juga menunjukkan bahwa hanya sekitar 25% peserta didik Indonesia berusia 15 tahun yang mencapai Level 2 atau lebih dalam membaca. Pada tingkat ini, peserta didik setidaknya mampu menemukan gagasan utama, memperoleh informasi sesuai kriteria, dan merefleksikan tujuan teks dengan arahan eksplisit (OECD, 2023). Data tersebut memperlihatkan bahwa penguatan literasi perlu dimulai sejak sekolah dasar dan dilakukan secara terencana serta berkelanjutan.

Pemerintah Indonesia telah mengembangkan Gerakan Literasi Sekolah sebagai upaya menyeluruh untuk membangun lingkungan pendidikan yang mendukung tumbuhnya budaya membaca. Program tersebut melibatkan peserta didik, guru, kepala sekolah, orang tua, dan masyarakat sebagai bagian dari ekosistem literasi. Gerakan Literasi Sekolah dilaksanakan melalui tahap pembiasaan, pengembangan, dan pembelajaran. Salah satu kegiatan yang dianjurkan ialah membaca buku nonpelajaran selama 15 menit sebelum pembelajaran dimulai (Faizah et al., 2016). Akan tetapi, kegiatan membaca tidak seharusnya berhenti pada rutinitas melafalkan teks. Peserta didik perlu memperoleh kesempatan untuk mendiskusikan, menafsirkan, menulis kembali, dan menggunakan informasi yang dibaca.

Pembelajaran pemahaman bacaan yang efektif perlu memadukan penguasaan kata, kelancaran, pengetahuan kosakata, pengetahuan latar, strategi memahami teks, diskusi, analisis, dan kegiatan menulis. Kelancaran membaca tidak secara otomatis menghasilkan pemahaman apabila peserta didik tidak dibimbing untuk menghubungkan informasi dan memikirkan makna teks (Duke et al., 2021).

Oleh karena itu, kegiatan literasi di sekolah dasar perlu dikembangkan secara bertahap, mulai dari pengenalan bunyi dan kata sampai pada kemampuan menilai informasi dan menyampaikan pendapat berdasarkan bukti bacaan.

Keragaman kemampuan peserta didik menjadi pertimbangan penting dalam merancang pendampingan literasi. Penggunaan satu jenis bacaan dan satu tingkat tugas untuk seluruh peserta didik berisiko membuat kegiatan terlalu sulit bagi sebagian peserta dan terlalu mudah bagi peserta lainnya. Hasil tinjauan sistematis Achmad et al. (2024) menunjukkan bahwa diferensiasi pembelajaran membaca dapat dilakukan melalui penyesuaian isi, proses, produk, pengelompokan, intensitas pengajaran eksplisit, dan penggunaan hasil asesmen sebagai dasar pembelajaran. Pendampingan dengan pengelompokan fleksibel memungkinkan fasilitator memberikan dukungan sesuai tingkat kesiapan peserta didik tanpa memberikan label kemampuan yang bersifat permanen.

Pendekatan berdasarkan tingkat kemampuan juga digunakan dalam *Teaching at the Right Level*. Pendekatan ini memulai pembelajaran dengan pemetaan kemampuan aktual, kemudian mengelompokkan peserta dan memberikan aktivitas sesuai kebutuhan belajarnya. Evaluasi terhadap penerapan pendekatan tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran yang diarahkan pada kesenjangan kemampuan aktual dapat menghasilkan capaian lebih baik daripada pembelajaran yang semata-mata mengikuti tuntutan kelas formal (Banerjee et al., 2016). Dalam konteks Indonesia, mahasiswa relawan juga telah menerapkan asesmen diagnostik, pengelompokan berdasarkan kemampuan membaca, serta strategi berbeda mulai dari pengenalan bunyi dan suku kata sampai kegiatan membangun kalimat dan membaca cerita (Muammar & Muslimin, 2026).

SDK Kantar merupakan sekolah dasar yang berlokasi di Desa Golo Meleng, Kecamatan Rana Mese, Kabupaten Manggarai Timur. Berdasarkan data administrasi sekolah, jumlah peserta didik pada tahun pelaksanaan kegiatan adalah 235 orang yang tersebar dari kelas I sampai kelas VI. SDK Kantar merupakan sekolah dasar yang berlokasi di Desa Golo Meleng, Kecamatan Rana Mese, Kabupaten Manggarai Timur. Berdasarkan data administrasi sekolah, jumlah peserta didik pada tahun pelaksanaan kegiatan adalah 235 orang yang tersebar dari kelas I sampai kelas VI. Heterogenitas kebutuhan literasi peserta didik terlihat dari perbedaan kompetensi yang perlu dikembangkan pada setiap jenjang. Peserta didik kelas awal (kelas I-II) membutuhkan dukungan dalam mengenali huruf, menghubungkan huruf dengan bunyi, membaca kata, dan memahami kalimat sederhana. Peserta didik kelas menengah (kelas III-IV) memerlukan latihan menemukan informasi, menentukan gagasan pokok, memahami urutan peristiwa, dan menafsirkan kosakata. Sementara itu, peserta didik kelas tinggi (V-VI) perlu memperoleh kesempatan untuk membuat inferensi, membandingkan informasi, membedakan fakta dan pendapat, serta menyampaikan alasan berdasarkan teks. Kondisi tersebut memerlukan pendampingan yang tidak menyeragamkan bacaan, pertanyaan, dukungan, dan bentuk respons pada seluruh jenjang.

Kegiatan Pengabdian kepada Masyarakat di SDK Kantar dikembangkan melalui kolaborasi dosen, mahasiswa, dan guru. Dosen bertanggung jawab terhadap perencanaan akademik, penyusunan kerangka kegiatan, pengembangan instrumen, dan supervisi. Mahasiswa bertindak sebagai fasilitator kelompok kecil, pembaca model, pengembang media sederhana, pengamat keterlibatan peserta didik, dan pendokumentasi kegiatan. Guru membantu mengidentifikasi kebutuhan peserta didik serta menyesuaikan kegiatan dengan situasi sekolah. Pendampingan dalam kelompok kecil dipilih agar fasilitator dapat memberikan bantuan yang lebih intensif kepada peserta didik yang mengalami kesulitan.

Sejumlah kegiatan pengabdian menunjukkan bahwa penyediaan taman baca, sudut baca, dan pembiasaan membaca dapat memperluas akses anak terhadap sumber belajar sekaligus meningkatkan ketertarikan mereka terhadap aktivitas membaca (Fernandez & Silaban, 2024; Pristiawati, 2023). Temuan tersebut menunjukkan pentingnya ketersediaan lingkungan dan sumber bacaan dalam membangun budaya literasi. Namun, ketersediaan bahan bacaan saja belum cukup. Rohim dan

Rahmawati (2020) menunjukkan bahwa keterbatasan fasilitas dan kurangnya variasi metode menjadi kendala dalam pelaksanaan program literasi sekolah. Dengan demikian, program literasi perlu memadukan akses terhadap bahan bacaan dengan aktivitas yang beragam serta dukungan yang disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik.

Berdasarkan kegiatan pengabdian yang telah dilaporkan, program literasi di sekolah dasar banyak diarahkan pada penyediaan sarana membaca, pembiasaan membaca, dan peningkatan akses terhadap bahan bacaan. Namun, masih diperlukan model pendampingan yang secara bersamaan mengakomodasi perbedaan kebutuhan literasi dari kelas awal hingga kelas tinggi melalui bacaan, pertanyaan, tingkat bantuan, dan bentuk respons yang berbeda. Selain itu, penerapan bacaan kontekstual yang dikombinasikan dengan pendampingan kelompok kecil melalui kolaborasi dosen, mahasiswa, dan guru belum menjadi fokus utama pada kegiatan pengabdian yang dirujuk dalam artikel ini. Kesenjangan tersebut menjadi dasar pengembangan pendampingan literasi berjenjang di SDK Kantar.

Kebaruan program ini terletak pada integrasi pendampingan literasi berjenjang, penggunaan bacaan kontekstual, diferensiasi aktivitas, serta kolaborasi dosen, mahasiswa, dan guru dalam satu program sekolah. Diferensiasi diterapkan pada tingkat kesulitan bacaan, kompetensi yang dilatihkan, dukungan fasilitator, bentuk pertanyaan, dan produk yang dihasilkan peserta didik. Bacaan menggunakan konteks yang dekat dengan kehidupan peserta didik, seperti keluarga, kebersihan sekolah, pangan lokal, penggunaan air bersih, kebun, kesehatan, dan kehidupan bermasyarakat. Dengan pendekatan tersebut, membaca diarahkan tidak hanya pada kemampuan melafalkan teks, tetapi juga pada proses memahami, menafsirkan, dan menggunakan informasi yang dekat dengan pengalaman peserta didik.

Kegiatan ini bertujuan untuk: (1) mendeskripsikan pelaksanaan pendampingan literasi berjenjang melalui kolaborasi dosen, mahasiswa, dan guru; (2) mendeskripsikan capaian peserta pada literasi dasar, pemahaman, serta kritis-fungsional; dan (3) mengidentifikasi faktor pendukung, kendala, serta bentuk keberlanjutan program literasi di SDK Kantar.

Metode

Desain, lokasi, dan peserta

Kegiatan menggunakan pendekatan pengabdian partisipatif dengan evaluasi deskriptif kuantitatif dan kualitatif. Pendekatan partisipatif ditandai dengan keterlibatan pihak sekolah, yang diwakili oleh kepala sekolah dan guru, bersama dosen dan mahasiswa dalam pemetaan kebutuhan, pengembangan kegiatan, pelaksanaan, serta evaluasi program. Evaluasi kuantitatif digunakan untuk mendeskripsikan jumlah dan persentase peserta didik yang mencapai indikator pada masing-masing kelompok. Evaluasi kualitatif digunakan untuk mengidentifikasi bentuk keterlibatan, kesulitan, respons peserta didik, dan dukungan yang diperlukan selama pendampingan.

Kegiatan dilaksanakan di SDK Kantar, Desa Golo Meleng, Kecamatan Rana Mese, Kabupaten Manggarai Timur, pada 22 Juli 2026. Pendampingan dilaksanakan dalam dua sesi dengan durasi 150 menit untuk setiap sesi. Pelaksanaan kegiatan dan penggunaan data hasil pendampingan telah memperoleh persetujuan dari pihak sekolah. Untuk menjaga kerahasiaan peserta didik, data peserta disajikan secara agregat tanpa mencantumkan nama atau identitas pribadi.

Jumlah peserta didik sekolah berdasarkan data administrasi adalah 235 orang. Peserta langsung kegiatan berjumlah 77 peserta didik atau sekitar 32,8% dari keseluruhan peserta didik. Peserta dipilih melalui koordinasi dengan kepala sekolah dan guru dengan mempertimbangkan kebutuhan pendampingan, jadwal kegiatan, kapasitas ruangan, serta jumlah fasilitator. Tim pelaksana terdiri atas 2 dosen, mahasiswa, dan 12 guru SDK Kantar serta 8 mahasiswa yang terlibat dalam pelaksanaan pendampingan.

Tabel 1. Distribusi peserta didik dan peserta pendampingan

Kelas	Jumlah peserta didik sekolah	Peserta pendampingan
I	38	20
II	40	10
III	39	7
IV	40	15
V	38	15
VI	40	10
Total	235	77

Sumber: Peneliti, 2026

Berdasarkan Tabel 1, kegiatan melibatkan 77 dari 235 peserta didik (32,8%) yang berasal dari kelas I–VI. Kelas I menjadi peserta terbanyak dengan 20 dari 38 peserta didik (52,6%), diikuti kelas IV dan V masing-masing 15 peserta (37,5% dan 39,5%), kelas II dan VI masing-masing 10 peserta (25%), serta kelas III paling sedikit dengan 7 dari 39 peserta didik (17,9%). Distribusi tersebut tetap memungkinkan pengorganisasian program ke dalam tiga kelompok, yaitu literasi dasar kelas I–II, literasi pemahaman kelas III–IV, serta literasi kritis-fungsional kelas V–VI.

Pengelompokan kegiatan literasi

Peserta dikelompokkan menjadi tiga kelompok pendampingan. Pengelompokan didasarkan pada jenjang kelas dan kompetensi literasi yang menjadi sasaran utama. Penempatan berdasarkan kelas tidak dimaksudkan sebagai label kemampuan individual kelas I–VI, melainkan sebagai dasar awal penyusunan stimulus dan kegiatan.

Tabel 2. Kelompok, kompetensi, dan aktivitas pendampingan

Kelompok	Sasaran	Kompetensi utama	Contoh aktivitas
Literasi dasar	Kelas I–II	Pengenalan huruf dan bunyi, pembentukan suku kata, pengenalan kosakata, membaca kalimat, dan pemahaman sederhana	Kartu huruf dan gambar, mencocokkan kata dengan gambar, membaca berpasangan, melengkapi kalimat
Literasi pemahaman	Kelas III–IV	Menemukan informasi tersurat, menentukan gagasan pokok, menyusun urutan, menjelaskan sebab-akibat, dan memahami kosakata kontekstual	Membaca cerita lokal, menyusun gambar berseri, menjawab pertanyaan, menceritakan kembali
Literasi kritis-fungsional	Kelas V–VI	Membuat inferensi, merangkum, membandingkan informasi, membedakan fakta dan pendapat, serta menyampaikan tanggapan berbukti	Membandingkan dua teks, menilai pernyataan, membuat poster, menulis ringkasan dan tanggapan

Pelaksanaan pendampingan melibatkan 30 peserta didik kelompok literasi dasar kelas I–II, 22 peserta didik kelompok literasi pemahaman kelas III–IV, dan 25 peserta didik kelompok literasi kritis-fungsional kelas V–VI. Kelompok literasi dasar didampingi oleh 10 fasilitator, kelompok literasi pemahaman oleh 6 fasilitator, dan kelompok literasi kritis-fungsional oleh 6 fasilitator. Pembagian fasilitator disesuaikan dengan jumlah peserta dan kebutuhan bantuan pada masing-masing kelompok agar pendampingan dapat berlangsung dalam kelompok yang lebih kecil.

Secara keseluruhan, pembagian ini menunjukkan kesinambungan kompetensi dari kemampuan dasar hingga evaluasi informasi yang semakin kompleks, sehingga pendampingan dapat disesuaikan dengan kesiapan peserta didik dan tidak menggunakan materi yang seragam.

Diferensiasi juga diterapkan di dalam masing-masing kelompok. Peserta didik yang masih memerlukan bantuan untuk menyelesaikan tugas inti memperoleh teks lebih pendek, gambar

pendukung, daftar kosakata, pembacaan berulang, pertanyaan pemandu, dan bantuan teman sebaya. Peserta didik yang lebih siap, yaitu peserta didik yang mampu menyelesaikan tugas inti secara lebih mandiri dan menunjukkan pemahaman terhadap bacaan, memperoleh teks yang lebih panjang, pertanyaan inferensial, tugas membandingkan informasi, dan kegiatan menulis tanggapan. Penyesuaian tersebut menerapkan prinsip diferensiasi isi, proses, dan produk dalam pembelajaran membaca (Achmad et al., 2024).

Tahapan pelaksanaan

Kegiatan dilaksanakan melalui lima tahap. **Pertama**, tim melakukan koordinasi dengan kepala sekolah dan guru untuk memperoleh informasi mengenai jumlah peserta didik, kondisi kelas, kebutuhan pendampingan, waktu, dan sarana yang tersedia. Pemetaan awal dilakukan melalui diskusi dengan guru mengenai kesulitan literasi yang dominan pada setiap jenjang kelas. Informasi tersebut kemudian dipadankan dengan kompetensi literasi yang menjadi sasaran program, yaitu literasi dasar pada kelas I–II, literasi pemahaman pada kelas III–IV, dan literasi kritis-fungsional pada kelas V–VI. Hasil pemetaan digunakan sebagai dasar untuk menentukan jenis bacaan, aktivitas, tingkat pertanyaan, dan bentuk bantuan pada masing-masing kelompok. **Kedua**, dosen dan mahasiswa mengembangkan bahan bacaan, kartu huruf dan kata, gambar, lembar kerja peserta didik, pertanyaan pemahaman, daftar periksa membaca, serta rubrik penilaian produk. Bahan bacaan menggunakan kalimat yang sesuai dengan tingkat perkembangan murid dan mengangkat konteks kehidupan di Manggarai Timur, seperti kegiatan berkebun, pasar tradisional, lingkungan persawahan, rumah adat, upacara budaya, serta aktivitas sosial masyarakat setempat.”

Ketiga, mahasiswa memperoleh pembekalan mengenai pembacaan model, teknik memberikan pertanyaan literal dan inferensial, pendampingan tanpa menghakimi, penggunaan media, pemberian umpan balik, serta pencatatan observasi. Pembekalan diperlukan untuk mengurangi kecenderungan fasilitator memberikan jawaban secara langsung dan memastikan peserta didik tetap terlibat dalam proses berpikir. **Keempat**, kegiatan pendampingan dilaksanakan dalam kelompok kecil. Setiap kelompok utama dibagi menjadi subkelompok yang terdiri atas sekitar 3-6 peserta didik dan didampingi oleh 1-2 fasilitator. Pembagian tersebut memungkinkan fasilitator memberikan pembacaan model, pertanyaan pemandu, bantuan visual, dan umpan balik sesuai kebutuhan peserta didik. Setiap sesi terdiri atas kegiatan pembuka, aktivasi pengetahuan awal, pembacaan model, membaca terbimbing atau mandiri, diskusi, penyelesaian tugas, presentasi sederhana, dan refleksi. Dosen melakukan supervisi bergilir, mahasiswa mendampingi kelompok, sedangkan guru membantu mengelola kelas dan memberikan informasi mengenai kebiasaan belajar peserta didik. **Kelima**, tim melaksanakan evaluasi melalui tugas membaca, jawaban pada lembar kerja, produk kelompok, daftar periksa, dan pengamatan terhadap keterlibatan peserta didik. Hasil evaluasi didiskusikan dengan guru untuk menyusun rekomendasi tindak lanjut.

Hasil evaluasi didiskusikan bersama guru untuk mengidentifikasi kompetensi yang masih memerlukan penguatan dan menyusun tindak lanjut. Rekomendasi tindak lanjut meliputi pembiasaan membaca 15 menit, penggunaan bacaan bertingkat, pengelolaan dan rotasi bahan pada sudut baca, membaca berpasangan, penggunaan jurnal membaca, serta pengembangan pertanyaan literal, inferensial, dan kritis sesuai jenjang peserta didik.

Instrumen dan analisis data

Instrumen kegiatan terdiri atas tugas evaluasi akhir, lembar observasi keterlibatan, daftar periksa kemampuan membaca, lembar kerja, rubrik produk, catatan fasilitator, dan dokumentasi kegiatan.

Peserta didik dinyatakan mencapai indikator kelompok apabila memenuhi seluruh indikator yang ditetapkan pada tugas evaluasi akhir. Pada kelas I–II, indikator meliputi pengenalan huruf atau bunyi, membaca kata, membaca kalimat pendek, dan menjawab pertanyaan sederhana. Pada kelas III–

IV, indikator meliputi menemukan informasi, mengurutkan peristiwa, menentukan gagasan pokok, dan menyampaikan kembali isi teks. Pada kelas V–VI, indikator meliputi membuat ringkasan, membedakan fakta dan pendapat, membandingkan informasi, dan menyampaikan alasan berdasarkan teks.

Data kuantitatif dianalisis dengan menghitung jumlah dan persentase peserta yang mencapai indikator pada masing-masing kelompok. Persentase capaian dihitung dengan rumus

$$P = \frac{n}{N} \times 100\%$$

Keterangan:

P = persentase murid yang mencapai indikator

n = jumlah murid yang mencapai indikator

N = jumlah seluruh murid pada kelompok

Observasi dan catatan fasilitator dianalisis melalui pengelompokan informasi mengenai bentuk keterlibatan, kesulitan dominan, strategi bantuan, dan respons peserta didik terhadap aktivitas. Karena indikator dan tingkat kesulitan tugas berbeda antarkelompok, persentase capaian tidak digunakan untuk membandingkan kemampuan kelas I–II, III–IV, dan V–VI secara langsung. Persentase hanya menggambarkan ketercapaian indikator yang ditetapkan bagi setiap kelompok.

Hasil dan Pembahasan

Keterlaksanaan pendampingan

Kegiatan diikuti oleh 77 dari 235 peserta didik atau sekitar 32,8% dari keseluruhan peserta didik SDK Kantar. Peserta berasal dari seluruh jenjang kelas. Kelompok literasi dasar terdiri atas 30 peserta didik kelas I–II, kelompok literasi pemahaman terdiri atas 22 peserta didik kelas III–IV, dan kelompok literasi kritis-fungsional terdiri atas 25 peserta didik kelas V–VI.

Pembagian ke dalam kelompok yang lebih kecil memungkinkan mahasiswa mengamati kesulitan peserta didik secara lebih dekat. Peserta didik yang belum mampu menyelesaikan tugas secara mandiri memperoleh pengulangan, pembacaan model, bantuan gambar, atau pertanyaan pemandu. Sebaliknya, peserta didik yang menyelesaikan tugas lebih cepat memperoleh aktivitas lanjutan. Pengelompokan fleksibel seperti ini sesuai dengan prinsip bahwa pembelajaran membaca perlu menggunakan hasil pemetaan kemampuan sebagai dasar untuk menyesuaikan isi dan proses pembelajaran (Achmad et al., 2024).



Gambar 1. Koordinasi kegiatan kolaboratif antar dosen, guru dan mahasiswa



Gambar 2. Pengenalan dan persiapan



Gambar 3. Pelaksanaan pendampingan di kelas

Dalam catatan fasilitator, peserta didik tampak memberikan respons aktif ketika bacaan membahas lingkungan sekolah, penggunaan air bersih, kebun, makanan lokal, kebersihan, keluarga, dan kebiasaan hidup sehat. Respons tersebut terlihat melalui keterlibatan dalam membaca, menjawab pertanyaan, dan mendiskusikan isi bacaan. Temuan observasional ini menunjukkan bahwa konteks yang dikenal peserta didik dapat digunakan sebagai salah satu pertimbangan dalam penyusunan bahan

literasi. Pengetahuan yang telah dimiliki peserta didik membantu mereka memahami kosakata dan menghubungkan informasi dalam teks. Duke et al. (2021) menjelaskan bahwa pemahaman bacaan dipengaruhi oleh pengetahuan latar, kosakata, tujuan membaca, keterlibatan, diskusi, dan kesempatan menulis tentang teks.

Capaian kelompok literasi dasar

Kelompok literasi dasar terdiri atas 20 peserta didik kelas I dan 10 peserta didik kelas II. Berdasarkan pengamatan awal, kesulitan peserta didik kelas I terutama terdapat pada pengenalan bentuk huruf, hubungan huruf dan bunyi, serta penggabungan bunyi menjadi suku kata. Pada kelas II, kesulitan lebih banyak terlihat pada pembacaan suku kata, pengenalan kata, kelancaran membaca kalimat, dan pemahaman terhadap isi kalimat.

Kegiatan dimulai dengan penggunaan kartu huruf, kartu kata, dan gambar benda yang dikenal peserta didik. Fasilitator membacakan bunyi atau kata, kemudian peserta didik menirukan, mencari pasangan gambar, menyusun kata, dan menggunakannya dalam kalimat sederhana. Membaca berpasangan digunakan agar peserta didik memperoleh contoh dan dukungan dari teman. Aktivitas dilakukan secara berulang tanpa memberikan tekanan kepada peserta didik untuk langsung membaca teks panjang. Pada evaluasi akhir, 24 dari 30 peserta didik atau 80% mencapai indikator literasi dasar yang ditetapkan. Mereka mampu mengenali huruf atau bunyi yang dilatihkan, membaca sejumlah kata, membaca kalimat pendek, atau menjawab pertanyaan sederhana sesuai tingkat kelasnya. Enam peserta didik masih memerlukan bantuan intensif, terutama dalam menjaga konsistensi pengenalan bunyi, menggabungkan suku kata, dan membaca dengan lancar.

Media visual menjadi salah satu pendukung utama pada kelompok ini. Gambar membantu peserta didik menghubungkan simbol tertulis dengan benda atau pengalaman konkret. Pembacaan berulang juga memberi ruang kepada peserta didik untuk memperbaiki ketepatan tanpa merasa dipermalukan. Temuan tersebut menunjukkan bahwa pendampingan literasi dasar perlu berlangsung secara bertahap dan tidak menyeragamkan jumlah kata atau panjang teks yang harus dibaca setiap peserta didik.

Capaian kelompok literasi pemahaman

Kelompok literasi pemahaman terdiri atas tujuh peserta didik kelas III dan 15 peserta didik kelas IV. Dalam pengamatan fasilitator, sejumlah peserta didik mampu menemukan informasi yang tertulis secara langsung, seperti nama tokoh, tempat, benda, atau kegiatan. Kesulitan lebih tampak ketika peserta didik diminta menentukan gagasan pokok, menjelaskan hubungan sebab-akibat, memahami kosakata berdasarkan konteks, dan menceritakan kembali isi bacaan dengan kalimat sendiri.

Pendampingan menggunakan cerita pendek yang dekat dengan kehidupan peserta didik. Peserta mengidentifikasi tokoh dan peristiwa, mengurutkan gambar, mendiskusikan sebab kejadian, serta menemukan gagasan utama. Fasilitator mengarahkan peserta pada bagian teks yang relevan melalui pertanyaan bertahap dari literal hingga penghubungan informasi. Pada evaluasi akhir, 19 dari 22 peserta didik atau 86,4% memenuhi kriteria capaian yang telah ditetapkan pada kelompok literasi pemahaman. Penilaian mencakup kemampuan menemukan informasi, mengurutkan peristiwa, menentukan gagasan pokok, dan menyampaikan kembali isi teks. Tiga peserta didik belum memenuhi kriteria capaian dan masih mengalami kesulitan terutama ketika menuliskan gagasan pokok menggunakan bahasa sendiri. Tiga peserta didik masih mengalami kesulitan ketika diminta menuliskan gagasan pokok dengan bahasa sendiri dan cenderung menyalin kalimat secara utuh dari bacaan.

Diskusi setelah membaca membantu peserta didik memahami bahwa jawaban tidak selalu harus berupa salinan kalimat. peserta didik mulai mengungkapkan isi teks menggunakan kata-kata yang lebih sederhana. Hasil tersebut sejalan dengan penjelasan Duke et al. (2021) bahwa diskusi, analisis teks, pengajaran strategi, dan aktivitas menulis dapat memperkuat pemahaman bacaan. Kegiatan

membaca perlu memberi kesempatan kepada peserta didik untuk membangun dan mengomunikasikan makna, bukan hanya menjawab pertanyaan faktual.

Capaian kelompok literasi kritis dan fungsional

Kelompok literasi kritis-fungsional terdiri atas 15 peserta didik kelas V dan 10 peserta didik kelas VI. Peserta didik menunjukkan ketertarikan ketika teks berkaitan dengan penggunaan air, kebersihan lingkungan, makanan sehat, kebun sekolah, dan tanggung jawab menjaga fasilitas bersama. Ketertarikan tersebut terlihat dari keterlibatan aktif dalam diskusi, keberanian menjawab dan mengajukan pertanyaan, kemampuan mengaitkan isi bacaan dengan pengalaman sehari-hari, serta kesungguhan menyelesaikan tugas yang diberikan. Dalam pengamatan fasilitator kemampuan menemukan informasi tersurat tampak lebih mudah dilakukan peserta didik dibandingkan membuat inferensi, membandingkan informasi, dan menjelaskan alasan berdasarkan teks. Aktivitas dikembangkan melalui pembacaan dua teks singkat, identifikasi persamaan dan perbedaan, klasifikasi fakta dan pendapat, penulisan ringkasan, serta penyusunan tanggapan. Peserta didik diarahkan untuk tidak hanya menyatakan setuju atau tidak setuju, tetapi juga menunjukkan bagian teks yang mendukung pendapatnya. Pertanyaan seperti “mengapa”, “apa buktinya”, “apa akibatnya”, dan “informasi mana yang lebih dapat dipercaya” digunakan untuk memperluas proses berpikir.

Pada evaluasi akhir, 23 dari 25 peserta didik atau 92% mencapai indikator kelompok yang harus menguasai secara bersamaan terutama yang berkaitan dengan teks bacaan. Mereka mampu menulis ringkasan yang memuat gagasan utama, membedakan sebagian besar pernyataan fakta dan pendapat, atau menyampaikan alasan berdasarkan bacaan. Dua peserta didik atau 8% masih memerlukan pertanyaan pemandu, terutama ketika diminta membandingkan dua informasi dan memberikan alasan yang lengkap. Capaian tersebut menunjukkan pentingnya mengembangkan aktivitas literasi yang melampaui pertanyaan “siapa”, “apa”, “kapan”, dan “di mana”. OECD (2023) menempatkan kemampuan menemukan gagasan utama, mencari informasi berdasarkan kriteria, dan merefleksikan tujuan serta bentuk teks sebagai bagian dari kecakapan membaca. Karena itu, peserta didik kelas tinggi perlu secara rutin dilibatkan dalam kegiatan mengevaluasi dan menggunakan informasi, bukan hanya menemukan jawaban eksplisit.

Ringkasan capaian peserta

Capaian peserta pada akhir program dianalisis berdasarkan keterpenuhan indikator yang telah ditetapkan untuk setiap kelompok kelas. Pengelompokan peserta ke dalam kelas I–II, kelas III–IV, dan kelas V–VI dilakukan agar penilaian dapat mempertimbangkan perbedaan tingkat perkembangan, karakteristik belajar, serta kompleksitas kompetensi yang diharapkan pada masing-masing jenjang. Hasil evaluasi menunjukkan bahwa sebagian besar peserta telah mencapai indikator yang ditetapkan. Secara lebih rinci, capaian akhir peserta pada setiap kelompok kelas disajikan pada Tabel 3.

Tabel 3. Capaian akhir berdasarkan indikator masing-masing kelompok

Kelompok	Jumlah peserta	Mencapai indikator	Persentase
Kelas I–II	30	24	80,0%
Kelas III–IV	22	19	86,4%
Kelas V–VI	25	23	92,0%
Keseluruhan	77	66	85,7%

Sebanyak 66 dari 77 peserta atau 85,7% mencapai indikator yang ditetapkan bagi kelompoknya. Angka tersebut merupakan capaian evaluasi akhir dan bukan hasil perbandingan statistik pretest–posttest. Selain capaian tugas, perbandingan catatan fasilitator pada awal dan akhir kegiatan menunjukkan peningkatan dalam keberanian membaca, kesediaan menjawab pertanyaan, keterlibatan

dalam kelompok, ketekunan menyelesaikan lembar kerja, serta penggunaan informasi dari teks untuk mendukung jawaban.

Pada sesi awal, beberapa peserta didik cenderung diam atau menunggu jawaban dari fasilitator. Setelah kegiatan berlangsung dalam kelompok kecil, mereka mulai bersedia membaca kata, menyampaikan jawaban, atau menunjukkan bagian teks kepada teman. Pendampingan sebaya dan dukungan fasilitator membantu menciptakan situasi belajar yang lebih aman bagi peserta didik yang belum percaya diri. Intervensi membaca berbasis bantuan teman sebaya dapat mendukung penggunaan strategi, kelancaran, dan pemahaman apabila struktur kegiatan dan peran peserta dirancang dengan jelas (Völlinger et al., 2023).

Peran kolaborasi dosen, mahasiswa, dan guru

Pelaksanaan program memerlukan kolaborasi yang terencana dan sinergis antara dosen, mahasiswa, dan guru agar setiap tahapan kegiatan dapat berjalan sesuai dengan tujuan yang telah ditetapkan. Ketiga pihak memiliki peran yang saling melengkapi, mulai dari tahap perencanaan, pelaksanaan pendampingan, pemantauan, hingga evaluasi dan tindak lanjut program. Pembagian peran tersebut diharapkan dapat memperkuat keterlaksanaan program sekaligus membangun kemitraan yang berkelanjutan antara perguruan tinggi dan sekolah. Secara lebih rinci, pembagian peran masing-masing pihak disajikan pada Tabel 4.

Tabel 4. Peran kolaborasi dosen, mahasiswa, dan guru

Pihak	Peran dalam program
Dosen	Menyusun perencanaan akademik dan kerangka kegiatan; mengembangkan bahan, instrumen, dan evaluasi; memberikan pembekalan kepada mahasiswa; serta melakukan supervisi dan refleksi kegiatan.
Mahasiswa	Bertindak sebagai fasilitator kelompok kecil; memberikan pembacaan model dan pertanyaan pemandu; menggunakan media sederhana; mendampingi penyelesaian tugas; mengamati keterlibatan murid; dan mendokumentasikan kegiatan.
Guru	Memberikan informasi mengenai kebutuhan dan karakteristik belajar murid; membantu penentuan sasaran pendampingan; mendukung pengelolaan kelas; mengamati keterlaksanaan kegiatan; serta mendiskusikan hasil evaluasi dan tindak lanjut program.

Tabel 4 menunjukkan bahwa setiap pihak memiliki fungsi yang saling melengkapi. Dosen berperan dalam pengendalian akademik dan supervisi, mahasiswa menyediakan intensitas pendampingan melalui kelompok kecil, sedangkan guru menghubungkan program dengan kebutuhan dan kondisi pembelajaran di sekolah. Kolaborasi tersebut memungkinkan bantuan diberikan secara lebih responsif tanpa melepaskan program dari konteks pembelajaran sekolah.

Kolaborasi menjadi salah satu unsur penting dalam pelaksanaan program. Dosen memastikan kesesuaian antara tujuan, bahan bacaan, instrumen, dan bentuk evaluasi. Mahasiswa menyediakan intensitas pendampingan melalui kelompok kecil. Guru memberikan informasi mengenai karakteristik peserta didik, membantu mengelola kelas, dan menilai keterlaksanaan aktivitas dalam konteks pembelajaran sekolah. Keterlibatan mahasiswa memungkinkan bantuan diberikan secara lebih responsif. Fasilitator dapat mengulang penjelasan, membacakan contoh, dan memberi pertanyaan pemandu tanpa menghentikan aktivitas seluruh kelas. Model ini sejalan dengan pengalaman mahasiswa relawan literasi di sekolah dasar Indonesia yang melakukan asesmen awal, pengelompokan berdasarkan tingkat kemampuan, dan penggunaan media sederhana sesuai kebutuhan peserta didik (Muammar & Muslimin, 2026).

Meskipun demikian, mahasiswa memerlukan pembekalan dan supervisi. Pada tahap awal masih muncul kecenderungan memberikan jawaban terlalu cepat, menggunakan pertanyaan yang tidak sesuai tingkat peserta didik, atau lebih banyak melibatkan peserta yang aktif. Refleksi bersama dosen membantu mahasiswa memperbaiki cara bertanya, memberi waktu tunggu, dan mengalihkan perhatian

kepada peserta didik yang lebih pasif. Hal tersebut menunjukkan bahwa penambahan jumlah fasilitator tidak otomatis menjamin mutu pendampingan tanpa adanya persiapan dan pengawasan akademik.

Kendala dan strategi pemecahan

Kendala utama kegiatan adalah rentang kemampuan yang lebar, keterbatasan bahan bacaan bertingkat, waktu yang terbatas, perbedaan kecepatan menyelesaikan tugas, dan ketersediaan ruang. Peserta didik yang berada pada kelas sama belum tentu memiliki kelancaran dan pemahaman yang setara. Keragaman kemampuan tersebut menuntut pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan peserta didik melalui penyesuaian isi, tingkat kesulitan tugas, dan bentuk dukungan yang diberikan. Hal ini sejalan dengan Deunk et al. (2018) yang menunjukkan bahwa praktik diferensiasi pada pendidikan dasar dapat memberikan dampak positif terhadap hasil belajar apabila pembelajaran disesuaikan secara sistematis dengan kebutuhan dan tingkat kemampuan peserta didik. Dalam kegiatan ini, diferensiasi dilakukan dengan menyesuaikan jumlah kata, panjang dan kompleksitas teks, dukungan visual, serta tingkat kesulitan pertanyaan sesuai dengan kemampuan masing-masing kelompok peserta didik.

Kondisi tersebut menuntut fasilitator menyesuaikan jumlah kata, panjang teks, dukungan visual, dan tingkat pertanyaan. Keterbatasan bahan diatasi dengan menggunakan kartu kata, gambar, teks cetak singkat, lembar kerja, dan media yang dapat dipakai kembali. Peserta didik yang selesai lebih awal memperoleh tugas pengayaan, sedangkan peserta didik yang memerlukan waktu lebih lama memperoleh bantuan bertahap. Kendala yang ditemukan selama kegiatan meliputi rentang kemampuan peserta didik yang lebar, keterbatasan bahan bacaan bertingkat, waktu pendampingan yang terbatas, perbedaan kecepatan menyelesaikan tugas, dan keterbatasan ruang. Temuan mengenai keterbatasan bahan dan kebutuhan variasi aktivitas sejalan dengan Rohim dan Rahmawati (2020), yang mengidentifikasi keterbatasan sarana serta kurangnya variasi metode sebagai hambatan dalam program literasi sekolah. Dalam kegiatan ini, keterbatasan tersebut direspons melalui penggunaan kartu kata, gambar, teks cetak singkat, lembar kerja yang dapat digunakan kembali, serta variasi aktivitas membaca, berdiskusi, menulis, dan menghasilkan produk. Peserta didik yang menyelesaikan tugas lebih cepat memperoleh pengayaan, sedangkan peserta didik yang memerlukan waktu lebih lama mendapatkan bantuan secara bertahap. Oleh karena itu, penggunaan media murah perlu disertai variasi aktivitas yang memungkinkan peserta didik membaca, berbicara, berdiskusi, menulis, dan menghasilkan produk.

Perbedaan kecepatan belajar peserta didik juga memerlukan strategi pendampingan yang fleksibel. Peserta didik yang dapat menyelesaikan tugas lebih cepat diberikan aktivitas pengayaan, sedangkan peserta didik yang masih mengalami kesulitan memperoleh bantuan secara bertahap sesuai dengan kebutuhannya. Pendekatan tersebut sejalan dengan konsep *scaffolding*, yaitu pemberian dukungan yang bersifat kontingen terhadap tingkat kemampuan peserta didik dan secara bertahap dikurangi ketika peserta didik telah mampu bekerja secara lebih mandiri (van de Pol et al., 2010). Dengan strategi ini, peserta didik tidak dipaksa menyelesaikan aktivitas dengan kecepatan yang sama, tetapi memperoleh dukungan sesuai dengan kebutuhan belajarnya.

Durasi program yang relatif singkat merupakan keterbatasan penting lainnya. Pelaksanaan pendampingan yang hanya terdiri atas dua sesi belum cukup untuk memastikan bahwa perubahan kemampuan membaca yang teramati bersifat stabil dan berkelanjutan. Penelitian mengenai intervensi kelancaran membaca menunjukkan bahwa dosis intervensi, termasuk durasi dan kesempatan peserta didik untuk berlatih, merupakan aspek penting dalam perkembangan kemampuan membaca (Maki & Hammerschmidt-Snidarich, 2022). Demikian pula, meta-analisis Nickow et al. (2024) menunjukkan bahwa program pendampingan akademik cenderung memberikan dampak yang lebih kuat ketika dilaksanakan secara intensif dan berulang, termasuk ketika kegiatan diberikan sekurang-kurangnya tiga hari dalam seminggu. Oleh karena itu, capaian peserta pada akhir kegiatan ini perlu dipahami

sebagai gambaran capaian dan respons peserta didik selama program berlangsung, bukan sebagai bukti efektivitas jangka panjang program.

Untuk memperoleh bukti yang lebih kuat mengenai perkembangan kemampuan membaca peserta didik, program selanjutnya perlu dilaksanakan dalam durasi yang lebih panjang dan berkelanjutan, disertai evaluasi awal (*pre-assessment*) dan evaluasi akhir (*post-assessment*) yang menggunakan indikator dan tingkat kesulitan yang setara. Hasil evaluasi tersebut selanjutnya dapat digunakan untuk mengidentifikasi perkembangan setiap peserta didik sekaligus menjadi dasar dalam menentukan bentuk pendampingan lanjutan. Dengan demikian, evaluasi tidak hanya berfungsi untuk menggambarkan capaian akhir, tetapi juga menjadi dasar untuk menyesuaikan strategi pembelajaran dengan kebutuhan peserta didik secara berkelanjutan.

Keberlanjutan program

Keberlanjutan dapat dikembangkan melalui pembiasaan membaca 15 menit, pengelolaan sudut baca, rotasi bahan bacaan, jurnal membaca, membaca berpasangan, dan penggunaan pertanyaan bertingkat. Kegiatan pembiasaan perlu diikuti tahap pengembangan dan pembelajaran agar peserta didik tidak hanya membaca, tetapi juga memberikan respons terhadap bacaan (Faizah et al., 2016).

Guru dapat menggunakan pola aktivitas yang sama dengan mengganti bacaan sesuai tema pelajaran. Pada kelas awal, aktivitas dapat diarahkan pada hubungan bunyi, kata, dan gambar. Pada kelas menengah, kegiatan dapat diarahkan pada urutan, gagasan utama, dan hubungan sebab-akibat. Pada kelas tinggi, aktivitas dapat dikembangkan melalui perbandingan teks, identifikasi fakta dan pendapat, serta penilaian terhadap keandalan informasi. Sekolah juga dapat membentuk kelompok pendamping sebaya dan melibatkan mahasiswa pada kegiatan berkala. Penyediaan ruang atau bahan baca berbasis komunitas dapat memperluas kesempatan anak untuk membaca di luar pembelajaran formal (Fernandez, 2024). Namun, program perlu ditempatkan sebagai bagian dari kegiatan sekolah agar tidak sepenuhnya bergantung pada kehadiran mahasiswa.

Kesimpulan

Pendampingan literasi berjenjang berbasis bacaan kontekstual di SDK Kantar dilaksanakan melalui kolaborasi dosen, mahasiswa, dan guru dengan melibatkan 77 murid kelas I sampai kelas VI. Peserta dikelompokkan ke dalam literasi dasar, literasi pemahaman, serta literasi kritis-fungsional. Pengelompokan tersebut memungkinkan penggunaan bacaan, pertanyaan, media, dukungan, dan bentuk respons yang lebih sesuai dengan kebutuhan literasi murid. Evaluasi akhir menunjukkan capaian indikator literasi pada 24/30 murid kelas I–II, 19/22 murid kelas III–IV, dan 23/25 murid kelas V–VI. Secara keseluruhan, 66 dari 77 murid atau 85,7% mencapai indikator yang ditetapkan pada kelompoknya.

Penggunaan bacaan yang dekat dengan kehidupan peserta didik mendukung keterlibatan mereka dalam membaca, menjawab pertanyaan, berdiskusi, dan menyampaikan tanggapan berdasarkan informasi dalam teks. Kolaborasi dosen, mahasiswa, dan guru memungkinkan pendampingan dilaksanakan dalam kelompok kecil dan bantuan diberikan secara lebih responsif. Namun, durasi kegiatan yang singkat dan belum tersedianya data pretest–posttest yang setara membatasi penarikan kesimpulan mengenai perubahan kemampuan literasi. Oleh karena itu, capaian program perlu dipahami sebagai ketercapaian indikator pada evaluasi akhir, bukan bukti peningkatan kemampuan secara kausal. Keberlanjutan program memerlukan pembiasaan membaca, bacaan bertingkat, pengelolaan sudut baca, aktivitas respons setelah membaca, pendampingan sebaya, serta penguatan kapasitas guru dalam menyusun pertanyaan literal, inferensial, dan kritis.

Ucapan Terima Kasih

Tim pelaksana menyampaikan terima kasih kepada kepala sekolah, guru, dan peserta didik SDK Kantar yang telah mendukung pelaksanaan kegiatan. Apresiasi juga diberikan kepada mahasiswa yang terlibat dalam penyusunan media, fasilitasi kelompok, observasi, evaluasi, dan dokumentasi. Dukungan semua pihak memungkinkan kegiatan pendampingan literasi terlaksana secara kolaboratif dan sesuai dengan kebutuhan sekolah.

Referensi

- Achmad, W. K. S., Rachman, S. A., Aras, L., & Amran, M. (2024). Differentiated instruction in reading in elementary schools: A systematic review. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(3), 1997–2005. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i3.27134>
- Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukherji, S., Shotland, M., & Walton, M. (2016). *Mainstreaming an effective intervention: Evidence from randomized evaluations of "Teaching at the Right Level" in India* (NBER Working Paper No. 22746). National Bureau of Economic Research <https://doi.org/10.3386/w22746>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Faizah, D. U., Sufyadi, S., Anggraini, L., Waluyo, W., Dewayani, S., Muldian, W., & Roosaria, D. R. (2016). *Panduan gerakan literasi sekolah di sekolah dasar*. Direktorat Pembinaan Sekolah Dasar, Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Fernandez, P. S. Y., & Silaban, D. I. (2024). Peningkatan literasi membaca siswa sekolah dasar melalui sarana taman baca di Desa Lamabelawa Kecamatan Witihama. *Jurnal ABDI: Media Pengabdian kepada Masyarakat*, 10(1), 35–40. <https://doi.org/10.26740/abdi.v10i1.29951>
- Hasanah, U., & Silitonga, M. (2020). *Implementasi gerakan literasi sekolah di sekolah dasar*. Pusat Penelitian Kebijakan, Badan Penelitian dan Pengembangan dan Perbukuan, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Hwang, H., Cabell, S. Q., & Joyner, R. E. (2022). Effects of integrated literacy and content-area instruction on vocabulary and comprehension in the elementary years: A meta-analysis. *Scientific Studies of Reading*, 26(3), 223–249. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1954005>
- Maki, K. E., & Hammerschmidt-Snidarich, S. (2022). Reading fluency intervention dosage: A novel meta-analysis and research synthesis. *Journal of School Psychology*, 92, 148–165. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.008>
- Muammar, & Muslimin, A. I. (2026). Literacy volunteers and TaRL: A phenomenological study in Indonesian elementary education. *International Journal of Education and Practice*, 14(2), 136–150. <https://doi.org/10.18488/61.v14i2.4850>
- Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2024). The promise of tutoring for PreK–12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence. *American Educational Research Journal*, 61(1), 74–107. <https://doi.org/10.3102/00028312231208687>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I and II): Country notes—Indonesia*. OECD Publishing.
- Pristiawati, E. A. (2023). Peningkatan literasi baca dengan simak baca pagi siswa kelas III di Sekolah Dasar Negeri Mungup. *Jurnal Review Pendidikan Dasar: Jurnal Kajian Pendidikan dan Hasil*

- Penelitian*, 9(1), 48–53. <https://doi.org/10.26740/jrpd.v9n1.p48-53>
- Rohim, D. C., & Rahmawati, S. (2020). Peran literasi dalam meningkatkan minat baca siswa di sekolah dasar. *Jurnal Review Pendidikan Dasar: Jurnal Kajian Pendidikan dan Hasil Penelitian*, 6(3), 230–237. <https://doi.org/10.26740/jrpd.v6n3.p230-237>
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Völlinger, V. A., Lubbe, D., & Stein, L.-K. (2023). A quasi-experimental study of a peer-assisted strategy-based reading intervention in elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 73, Article 102180. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102180>
- World Bank, & UNESCO. (2024). *Indonesia learning poverty brief 2024*. World Bank.