

Strategi Guru dalam Mengembangkan Kemampuan Bahasa Anak Usia Dini Melalui Pembelajaran Interaktif: Studi Kualitatif di PAUD Mahkota Ratu

Nafisatul Mahmudah, Joko Setiawan, Feri Riski Dinata

Institut Agama Islam Al Hikmah Lampung, Indonesia

Email: nafisatulmahmudah1408@gmail.com, feririskidinata@stit-alhikmahmwk.ac.id

Abstrak

Kemampuan bahasa anak usia dini berkembang melalui interaksi yang responsif dan kesempatan menggunakan bahasa dalam konteks bermakna. Penelitian ini bertujuan menganalisis strategi guru dalam mengembangkan kemampuan bahasa anak melalui pembelajaran interaktif di PAUD Mahkota Ratu. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif. Data diperoleh melalui observasi proses pembelajaran, wawancara dengan guru, dan dokumentasi pembelajaran, kemudian dianalisis melalui reduksi/kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Kredibilitas temuan diperkuat melalui triangulasi sumber dan teknik. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru membangun lingkungan bahasa melalui kombinasi tanya jawab, bercerita, bernyanyi, bermain peran, gambar dan benda konkret, pengulangan kosakata, pemodelan kalimat, serta pertanyaan lanjutan. Interaksi berlangsung dua arah dan memberi kesempatan kepada anak untuk menyimak, menjawab, menggunakan kosakata, menceritakan pengalaman, serta melakukan percakapan sederhana dengan guru dan teman. Guru menyesuaikan tingkat stimulus dan bantuan berdasarkan kemampuan serta keberanian anak dalam berkomunikasi. Faktor pendukung meliputi kreativitas guru, media sederhana, suasana kelas komunikatif, dan tema yang dekat dengan pengalaman anak; sedangkan tantangan utama ialah heterogenitas kemampuan dan keberanian berbicara. Temuan menunjukkan bahwa pembelajaran interaktif yang efektif bukan sekadar penggunaan beragam metode, melainkan orkestrasi interaksi yang responsif: guru memantik tuturan, menanggapi respons anak, memperluas percakapan, dan memberikan scaffolding secara adaptif. Penelitian ini menegaskan pentingnya kualitas percakapan guru-anak sebagai mekanisme pedagogis dalam pengembangan bahasa di PAUD.

Kata kunci: *Anak Usia Dini, Kemampuan Bahasa, Pembelajaran Interaktif, Strategi Guru, Scaffolding, Percakapan Guru-Anak*

PENDAHULUAN

Perkembangan bahasa merupakan fondasi bagi kemampuan anak untuk memahami pesan, mengekspresikan kebutuhan dan gagasan, berpartisipasi dalam interaksi sosial, serta membangun kesiapan literasi pada tahap berikutnya. Pada masa usia dini, bahasa tidak berkembang melalui paparan pasif semata, tetapi melalui percakapan yang memungkinkan anak mendengar model bahasa, mengambil giliran bicara, memperoleh umpan balik, dan memperluas makna bersama orang lain. Penelitian tentang lingkungan bahasa prasekolah menunjukkan bahwa jumlah percakapan timbal balik berhubungan lebih kuat dengan kosakata anak daripada sekadar jumlah kata orang dewasa yang terdengar (Duncan et al., 2020). Studi lanjutan juga menegaskan bahwa kualitas dan variasi lingkungan bahasa kelas berkaitan dengan pengalaman belajar bahasa yang diterima anak (Duncan et al., 2023). Perspektif emergent literacy juga menempatkan bahasa lisan sebagai dasar penting bagi perkembangan literasi awal (Whitehurst & Lonigan, 1998), sedangkan kajian pragmatik

menegaskan bahwa pemerolehan bahasa sejak dini selalu berlangsung dalam konteks tujuan sosial dan interpretasi maksud penutur (Bohn & Frank, 2019).

Karena anak menghabiskan waktu yang cukup besar di satuan pendidikan anak usia dini, guru menjadi mitra komunikasi yang strategis. Kajian sistematis Hadley et al. (2023) mengidentifikasi praktik bahasa guru yang mendukung bahasa lisan anak, termasuk conceptual talk, interactive talk, fitur linguistik yang kaya, dan strategi yang menjembatani respons anak. Meta-analisis terhadap praktik bahasa guru menunjukkan bahwa interactive talk, responsive talk, questions and elicitations, serta conceptual talk membentuk pola bahasa kelas yang relevan bagi perkembangan oral language (Hadley et al., 2022). Bukti lain menunjukkan bahwa penggunaan bahasa guru yang responsif mempunyai hubungan yang kuat dengan kemampuan bahasa anak, termasuk pada kelompok dual language learners (Franco et al., 2019; Kane et al., 2023). Pengetahuan guru mengenai bahasa dan literasi juga berkaitan dengan capaian bahasa anak (Cash et al., 2015), sementara kualitas interaksi guru-anak memiliki dimensi umum dan spesifik yang relevan bagi perkembangan anak (Hamre et al., 2014).

Pembelajaran interaktif menyediakan konteks bagi strategi tersebut karena mengubah posisi anak dari penerima informasi menjadi peserta percakapan. Interaktivitas tidak identik dengan banyaknya pertanyaan guru. Systematic review Houen et al. (2022) menunjukkan bahwa pertanyaan, apa pun bentuknya, tidak otomatis menghasilkan percakapan kaya; kualitas percakapan ditentukan oleh responsivitas berkelanjutan guru, konteks kegiatan, dan kemampuan mempertahankan pertukaran beberapa giliran. Temuan eksperimental mengenai dialogic classroom talk juga menunjukkan bahwa penguatan dialog kelas dapat mendukung kompetensi komunikasi lisan anak (van der Wilt et al., 2022). Dengan demikian, kualitas tindak lanjut setelah anak menjawab sama pentingnya dengan pertanyaan awal. Pola dialogis di kelas taman kanak-kanak juga terbukti berbeda menurut cara guru mengorganisasi percakapan dan konteks budaya pembelajaran (Muhonen et al., 2020).

Salah satu mekanisme utama dalam pembelajaran bahasa ialah scaffolding. Guru dapat menyesuaikan tuntutan bahasa berdasarkan respons anak, misalnya melalui pertanyaan terbuka, pilihan jawaban, pemodelan kalimat, recast, perluasan tuturan, atau pertanyaan lanjutan. Zucker et al. (2020) menunjukkan bahwa pertanyaan terbuka merupakan langkah awal, sedangkan up- dan downward scaffolding diperlukan agar anak dengan tingkat kemampuan berbeda tetap dapat berpartisipasi. Penelitian di kelas prasekolah juga menunjukkan bahwa strategi scaffolding dengan tingkat dukungan berbeda dapat membantu diferensiasi pengajaran bahasa (Pentimonti et al., 2017). Artinya, interaktivitas yang efektif harus bersifat kontingen terhadap kebutuhan anak. Temuan tersebut konsisten dengan studi read-aloud yang menunjukkan bahwa guru menggunakan berbagai bentuk scaffolding untuk mempertahankan partisipasi bahasa anak (Pentimonti & Justice, 2010).

Aktivitas bercerita dan membaca bersama menyediakan konteks yang kuat untuk percakapan semacam itu. Intervensi dialogic reading dengan buku tanpa teks dilaporkan meningkatkan pemahaman naratif dan kosakata anak prasekolah (Grolig et al., 2020). Meta-analisis shared picture book reading menunjukkan efek positif terhadap bahasa ekspresif dan reseptif anak, terutama ketika orang dewasa dilatih untuk melibatkan anak secara aktif

(Dowdall et al., 2020). Walaupun meta-analisis lain menunjukkan bahwa besaran efek shared reading bergantung pada desain kontrol dan dosis intervensi (Noble et al., 2019), kajian sistematis konsisten menyebut rereading, questioning, dan follow-up activities sebagai praktik penting dalam pengembangan kosakata (Wasik et al., 2016).

Kualitas bahasa guru juga tidak hanya ditentukan oleh jumlah pertanyaan. Kompleksitas sintaksis guru berkaitan dengan pertumbuhan kosakata anak (Farrow et al., 2020), sedangkan percakapan yang mengonsentrasikan elisitasi dan perluasan pada interaksi multi-turn berkaitan dengan perkembangan kosakata (Cabell et al., 2015). Umpan balik guru setelah respons anak berfungsi untuk mengakui, memperjelas, memperluas, dan menjaga percakapan tetap berlangsung (Wasik et al., 2022). Waktu tunggu juga penting karena anak memerlukan kesempatan memproses pertanyaan sebelum merumuskan jawaban (Wasik & Hindman, 2019). Bukti-bukti tersebut menggeser perhatian dari 'metode apa yang digunakan' menuju 'bagaimana guru menggunakan bahasa di dalam metode tersebut'. Pada shared reading, perbedaan antara pertanyaan literal dan inferensial menghasilkan pola respons anak yang berbeda (Zucker et al., 2010). Selain itu, penggunaan verba keadaan mental oleh guru berkaitan dengan pertumbuhan kosakata (Barnes & Dickinson, 2018), sedangkan penelitian kelas menunjukkan bahwa kesempatan pengajaran kosakata lisan dapat sangat terbatas dan tidak merata (Wright & Neuman, 2014).

Selain aspek bahasa, kualitas relasional kelas ikut menciptakan kondisi agar anak berani berbicara. Rankin et al. (2022) menunjukkan bahwa peningkatan emotional support pada program pendidikan awal berkaitan dengan perkembangan bahasa yang lebih baik. Kualitas interaksi guru-anak juga dapat berbeda menurut konteks kegiatan dan pengorganisasian kelas (Cabell et al., 2013), sedangkan variasi kualitas kelas dari waktu ke waktu perlu dipertimbangkan ketika memahami kesiapan belajar anak (Finders et al., 2021). Oleh karena itu, suasana komunikatif, rasa aman, dan respons guru terhadap anak yang masih pasif merupakan bagian dari lingkungan bahasa, bukan faktor tambahan yang terpisah.

Penelitian terdahulu telah memberi bukti yang kuat tentang dialogic reading, teacher talk, questioning, scaffolding, dan professional development. Namun, sebagian besar kajian menguji satu praktik tertentu atau menganalisis hubungan antara satu jenis teacher talk dengan luaran bahasa. Masih diperlukan kajian kontekstual yang memperlihatkan bagaimana guru mengombinasikan berbagai strategi dalam rutinitas pembelajaran sehari-hari dan menyesuakannya dengan heterogenitas kemampuan anak. Meta-analisis pengembangan profesional juga menunjukkan bahwa perubahan praktik guru membutuhkan dukungan yang terarah dan tidak cukup mengandalkan pengetahuan teoritis semata (Markussen-Brown et al., 2017; Piasta et al., 2012; Wasik & Hindman, 2020).

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini bertujuan menganalisis strategi guru dalam mengembangkan kemampuan bahasa anak usia dini melalui pembelajaran interaktif di PAUD Mahkota Ratu. Fokus analisis mencakup: (1) cara guru merancang kegiatan komunikatif; (2) bentuk stimulus dan scaffolding bahasa; (3) pola interaksi guru-anak dan antaranak; (4) manifestasi kemampuan bahasa yang tampak selama kegiatan; serta (5) faktor pendukung dan penghambat. Kebaruan penelitian terletak pada pemaknaan strategi guru sebagai ekosistem interaksi adaptif, bukan sebagai penggunaan satu metode secara terpisah:

aktivitas, stimulus, respons kontingen, perluasan percakapan, dukungan teman sebaya, dan diferensiasi bantuan dipandang sebagai mekanisme yang saling berkaitan dalam menciptakan lingkungan bahasa yang kaya.

METODE

Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif untuk memahami strategi guru dalam mengembangkan kemampuan bahasa anak melalui pembelajaran interaktif pada konteks alami di PAUD Mahkota Ratu. Desain kualitatif dipilih karena fokus penelitian ialah proses pedagogis, bentuk interaksi, respons anak, serta pertimbangan guru ketika menyesuaikan stimulus, bukan pengujian efektivitas kausal atau pengukuran peningkatan kemampuan melalui desain eksperimen. Pendekatan ini mengikuti prinsip desain kualitatif yang menempatkan pemahaman konteks dan makna praktik sebagai fokus utama (Creswell & Poth, 2018).

Subjek penelitian terdiri atas guru yang terlibat langsung dalam pembelajaran dan anak usia dini yang mengikuti kegiatan. Naskah sumber menyebut kepala sekolah sebagai informan pendukung apabila diperlukan untuk memperoleh informasi mengenai kebijakan dan program pengembangan bahasa. Karena naskah asli tidak mencantumkan jumlah informan, rentang usia rinci, maupun durasi pengumpulan data, informasi tersebut tidak ditambahkan secara spekulatif dalam versi revisi ini.

Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi. Observasi diarahkan pada cara guru memantik tuturan, mengajukan pertanyaan, menggunakan cerita, lagu, permainan peran, gambar atau benda konkret, memberi contoh bahasa, memperluas jawaban, mengatur giliran bicara, serta memberi kesempatan anak berkomunikasi. Wawancara digunakan untuk menggali perencanaan kegiatan, alasan pemilihan strategi, bentuk adaptasi terhadap kemampuan anak, dan kendala pelaksanaan. Dokumentasi meliputi modul/rancangan kegiatan, foto pembelajaran, media yang digunakan, dan dokumen evaluasi perkembangan yang tersedia.

Analisis data dilakukan secara interaktif melalui reduksi atau kondensasi data, penyajian data, dan penarikan serta verifikasi kesimpulan. Data dikelompokkan ke dalam kategori: perencanaan aktivitas komunikatif, stimulus bahasa, responsivitas dan scaffolding guru, interaksi guru-anak dan teman sebaya, bentuk partisipasi bahasa anak, serta faktor pendukung dan penghambat. Interpretasi dilakukan dengan membandingkan pola antarsumber dan menelusuri keterkaitan antara tindakan guru dan bentuk partisipasi bahasa yang teramati. Alur kondensasi, display, dan verifikasi digunakan sebagai kerangka analisis interaktif (Miles et al., 2014).

Kredibilitas data diperkuat melalui triangulasi sumber dan teknik. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi antarinforman yang tersedia, sedangkan triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi. Penelitian ini tidak mengklaim perubahan kemampuan bahasa secara kuantitatif karena tidak terdapat data pretest-posttest; istilah perkembangan dalam hasil digunakan untuk menggambarkan manifestasi dan kesempatan penggunaan bahasa yang teramati selama pembelajaran.

HASIL

Perencanaan aktivitas komunikatif yang variatif

Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru merancang pembelajaran dengan menempatkan anak sebagai peserta aktif. Kegiatan tidak hanya berupa penjelasan, tetapi dikombinasikan dengan percakapan, tanya jawab, bercerita, bernyanyi, bermain peran, serta penggunaan gambar dan benda konkret. Guru terlebih dahulu menentukan tema, kemudian menyiapkan aktivitas yang memungkinkan anak memberikan respons verbal. Pemilihan bentuk kegiatan mempertimbangkan karakter dan kemampuan anak; ketika perhatian menurun, guru dapat mengubah aktivitas menjadi permainan, lagu, gerakan, atau percakapan sederhana.

Stimulus bahasa melalui pertanyaan, pengulangan, dan pemodelan

Guru memberikan stimulus bahasa melalui pertanyaan terbuka, pengulangan kosakata, contoh kata atau kalimat, dan ajakan menceritakan pengalaman. Pertanyaan bergerak dari hal konkret seperti nama, warna, bentuk, atau benda menuju pertanyaan yang mendorong anak menjelaskan pengalaman dan pendapat. Ketika anak memberikan jawaban singkat, guru melanjutkan dengan pertanyaan tambahan. Anak yang belum mampu memberikan respons lengkap memperoleh dukungan berupa contoh kata atau kalimat yang dapat ditiru. Pola tersebut memperlihatkan bahwa stimulus digunakan bukan hanya untuk memperoleh jawaban benar, tetapi untuk mempertahankan percakapan dan memperluas produksi bahasa anak.

Interaksi dua arah dan partisipasi teman sebaya

Interaksi pembelajaran berlangsung dua arah. Guru memberikan kesempatan kepada anak untuk bertanya, menjawab, menceritakan sesuatu, dan menanggapi teman. Bercerita dan bermain peran menjadi konteks yang memberi ruang bagi penggunaan bahasa secara lebih spontan. Selain interaksi guru-anak, kegiatan kelompok memunculkan interaksi antaranak ketika mereka berbicara untuk menyelesaikan permainan atau menggunakan media. Guru berperan menjaga arah percakapan agar tetap sesuai dengan kegiatan dan mendorong anak yang lebih pasif untuk memperoleh kesempatan berpartisipasi.

Manifestasi kemampuan bahasa dalam kegiatan interaktif

Hasil pengamatan memperlihatkan keterlibatan anak dalam menyimak, menjawab pertanyaan, menyebutkan dan menggunakan kosakata, menceritakan pengalaman, serta melakukan percakapan sederhana. Respons anak beragam. Sebagian dapat menjawab secara langsung, sedangkan sebagian lainnya membutuhkan stimulus tambahan. Dalam kegiatan bercerita dan bermain peran, anak tampak lebih banyak menggunakan bahasa dibandingkan pada kegiatan yang bersifat satu arah. Guru memperkuat penggunaan bahasa melalui pengulangan dan pembenaran secara tidak langsung, sehingga perhatian anak tetap diarahkan pada makna komunikasi tanpa memutus alur percakapan.

Faktor pendukung dan hambatan

Empat kondisi utama mendukung pembelajaran: kreativitas guru dalam memvariasikan aktivitas, ketersediaan media sederhana, suasana kelas yang komunikatif, dan penggunaan tema yang dekat dengan pengalaman anak. Hambatan utama berasal dari heterogenitas kemampuan bahasa dan keberanian berbicara. Perbedaan tersebut menuntut guru

menyesuaikan pertanyaan, tingkat bantuan, tempo interaksi, dan kesempatan berbicara agar anak yang lebih pasif tidak tertinggal sementara anak yang lebih aktif tetap memperoleh tantangan bahasa.

Tabel 1. Sintesis Temuan Strategi Guru dan Fungsi Bahasa

Strategi guru	Praktik yang ditemukan	Fungsi pedagogis bahasa
Variasi aktivitas	Tanya jawab, bercerita, bernyanyi, bermain peran, gambar, benda konkret	Menciptakan konteks bermakna dan menjaga keterlibatan komunikasi
Elisitasi	Pertanyaan sederhana, terbuka, dan lanjutan	Memantik tuturan dan memperpanjang percakapan
Pemodelan	Pengulangan kosakata, contoh kata/kalimat, pembenaran tidak langsung	Memberi model linguistik tanpa menghentikan komunikasi
Scaffolding adaptif	Stimulus dan bantuan disesuaikan dengan kemampuan/keberanian anak	Menjaga partisipasi anak dengan tingkat dukungan berbeda
Interaksi teman sebaya	Percakapan saat permainan dan kegiatan kelompok	Memperluas kesempatan penggunaan bahasa di luar interaksi guru-anak
Lingkungan komunikatif	Media sederhana dan tema dekat pengalaman anak	Menurunkan beban konseptual dan memudahkan anak mengaitkan kata dengan pengalaman

PEMBAHASAN

Temuan penelitian memperlihatkan bahwa strategi guru bekerja sebagai rangkaian praktik interaksi, bukan sebagai kumpulan metode yang berdiri sendiri. Guru mengombinasikan aktivitas yang berbeda, tetapi benang merahnya adalah penciptaan kesempatan anak untuk memproduksi bahasa. Hal ini sejalan dengan meta-analisis Hadley et al. (2022) yang menunjukkan bahwa praktik bahasa guru membentuk dua pola besar: bahasa akademik yang memperkaya isi dan struktur, serta bridge language yang menjembatani respons anak melalui dukungan interaksional. Systematic review Hadley et al. (2023) juga menekankan bahwa manfaat teacher talk bergantung pada tujuan, konteks aktivitas, dan peserta interaksi. Dengan demikian, variasi kegiatan di PAUD Mahkota Ratu bernilai pedagogis ketika tiap kegiatan menghasilkan kesempatan percakapan, bukan semata-mata karena kegiatan tersebut menyenangkan.

Pertanyaan terbuka dan pertanyaan lanjutan yang ditemukan dalam penelitian merupakan inti dari strategi elisitasi. Namun, temuan lapangan juga menunjukkan bahwa guru tidak berhenti pada pertanyaan; jawaban singkat anak dikembangkan melalui respons berikutnya. Pola ini konsisten dengan systematic review Houen et al. (2022), yang menegaskan bahwa pertanyaan saja tidak menjamin rich conversation. Penelitian Deshmukh

et al. (2019) menunjukkan bahwa bentuk pertanyaan guru berkaitan dengan jenis respons anak selama shared book reading, sedangkan Zucker et al. (2020) menunjukkan perlunya scaffolding setelah pertanyaan terbuka. Oleh karena itu, kualitas strategi guru terletak pada rangkaian elisitasi-respons-perluasan, bukan pada jumlah pertanyaan semata.

Scaffolding adaptif menjadi mekanisme yang menjelaskan mengapa guru dapat melibatkan anak dengan kemampuan berbeda. Anak yang belum berani atau belum mampu menjawab lengkap memperoleh contoh kata atau kalimat, sedangkan anak yang mampu menjawab diberi pertanyaan lanjutan. Pola ini sejalan dengan penelitian Pentimonti et al. (2017) tentang penggunaan high- dan low-support scaffolds serta kajian praktis Zucker et al. (2020) mengenai upward dan downward scaffolding. Pada tingkat yang lebih luas, Piasta et al. (2012) menunjukkan bahwa pengembangan profesional yang berfokus pada responsivitas percakapan dapat meningkatkan penggunaan strategi fasilitasi komunikasi dan kompleksitas bahasa anak. Dengan demikian, adaptivitas guru di PAUD Mahkota Ratu dapat dipahami sebagai diferensiasi interaksi berdasarkan respons aktual anak.

Pengulangan kosakata dan pemodelan kalimat yang ditemukan juga penting, tetapi efektivitasnya bergantung pada konteks percakapan. Wasik dan Hindman (2020) menunjukkan bahwa intervensi profesional yang memadukan target vocabulary, pertanyaan terbuka, dan aktivitas perluasan menghasilkan perkembangan kosakata yang lebih baik. Wasik et al. (2016) menyimpulkan bahwa praktik membaca buku yang efektif umumnya tidak hanya menyebut kata target, tetapi menggabungkan rereading, questioning, dan follow-up activities. Sementara itu, Farrow et al. (2020) menunjukkan bahwa kompleksitas sintaksis guru merupakan bagian penting dari lingkungan bahasa kelas. Temuan ini mengimplikasikan bahwa model kalimat guru sebaiknya tidak hanya benar secara gramatikal, tetapi cukup kaya untuk memberi anak paparan struktur bahasa yang lebih berkembang.

Bercerita dan bermain peran memberi konteks yang lebih terbuka bagi anak untuk menggunakan bahasa secara spontan. Temuan ini sejalan dengan penelitian dialogic reading Grolig et al. (2020), yang menunjukkan manfaat pada pemahaman naratif dan kosakata, serta meta-analisis Dowdall et al. (2020) tentang manfaat shared picture book reading bagi bahasa ekspresif dan reseptif. Namun, Noble et al. (2019) mengingatkan bahwa efek shared reading tidak selalu besar dan sangat dipengaruhi desain serta dosis. Artinya, keberhasilan aktivitas bercerita bukan berasal dari bukunya sendiri, melainkan dari bagaimana guru mengubah cerita menjadi ruang percakapan, prediksi, elaborasi, dan koneksi dengan pengalaman anak.

Interaksi teman sebaya yang muncul dalam kegiatan kelompok memperluas sumber input dan kesempatan produksi bahasa. Perspektif sosiokultural memandang teman yang lebih kompeten dapat menjadi mitra dalam konstruksi makna, sementara guru mengatur kondisi agar percakapan tetap produktif. Bukti eksperimental dari van der Wilt et al. (2022) menunjukkan bahwa dialogic classroom talk dapat meningkatkan kompetensi komunikasi lisan anak. Cabell et al. (2013) juga memperlihatkan bahwa kualitas interaksi instruksional bervariasi menurut setting dan aktivitas. Dengan demikian, pembelajaran kelompok di PAUD Mahkota Ratu bukan sekadar pengorganisasian kelas; ia dapat menjadi konteks bahasa apabila guru memastikan adanya giliran bicara, respons, dan tujuan komunikasi.

Suasana kelas yang komunikatif dan dekat dengan pengalaman anak merupakan kondisi yang mendukung munculnya tuturan. Rankin et al. (2022) menunjukkan bahwa emotional support berkontribusi terhadap perkembangan bahasa, mengindikasikan bahwa kualitas relasional tidak dapat dipisahkan dari proses linguistik. Cabell et al. (2015) menunjukkan bahwa percakapan multi-turn dan penggunaan strategi elisitasi/perluasan berkaitan dengan pertumbuhan kosakata. Wasik et al. (2022) juga menekankan pentingnya feedback yang melampaui pujian generik. Dalam konteks penelitian ini, respons cepat dan tidak menghakimi terhadap tuturan anak kemungkinan berfungsi menjaga keberanian berkomunikasi, terutama bagi anak yang masih pasif.

Heterogenitas kemampuan dan keberanian anak merupakan tantangan yang menuntut guru menghindari satu pola interaksi untuk semua anak. Penelitian terhadap kualitas bahasa guru pada kelas dengan dual language learners menunjukkan bahwa responsive language memiliki hubungan kuat dengan hasil bahasa meskipun kemunculannya relatif jarang (Kane et al., 2023). Guerrero-Rosada et al. (2021) mengingatkan bahwa indikator global kualitas kelas tidak selalu berkaitan langsung dengan semua luaran perkembangan; praktik spesifik tetap perlu diamati. Temuan ini mendukung penggunaan scaffolding individual, waktu tunggu, dan variasi konteks sebagai strategi untuk memberi jalur partisipasi yang berbeda bagi tiap anak.

Temuan juga memiliki implikasi terhadap pengembangan profesional guru. Meta-analisis Markussen-Brown et al. (2017) menunjukkan bahwa professional development yang berfokus pada bahasa dan literasi dapat meningkatkan kualitas proses pengajaran, sedangkan Wasik dan Hindman (2020) menunjukkan efektivitas pelatihan yang ringkas tetapi terarah pada strategi percakapan dan kosakata. Piasta et al. (2012) memperlihatkan bahwa perubahan responsivitas percakapan dapat dicapai melalui pembinaan guru, tetapi tidak semua aspek bahasa guru mudah berubah. Oleh sebab itu, penguatan praktik di PAUD dapat diarahkan pada observasi dan refleksi percakapan nyata: berapa lama percakapan berlangsung, apakah respons anak diperluas, apakah anak pasif memperoleh dukungan, dan apakah guru memberi cukup waktu tunggu.

Secara konseptual, penelitian ini menawarkan pola 'interactive language scaffolding cycle': kegiatan komunikatif → elisitasi tuturan → respons anak → respons kontingen guru → perluasan/pemodelan → kesempatan tuturan berikutnya. Siklus tersebut dapat berulang dalam cerita, lagu, permainan peran, penggunaan media, maupun percakapan spontan. Pola ini menjelaskan novelty penelitian: strategi guru bukan dipahami sebagai daftar metode, tetapi sebagai proses orkestrasi interaksi yang bergerak berdasarkan respons anak. Dengan cara ini, pembelajaran interaktif menjadi lingkungan komunikasi yang secara terus-menerus menyediakan input, kesempatan produksi bahasa, umpan balik, dan dukungan adaptif.

Tabel 2. Siklus Scaffolding Bahasa Interaktif

Tahap	Tindakan guru	Respons/ruang belajar anak
1. Konteks komunikatif	Memilih tema, cerita, permainan, lagu, gambar, atau benda konkret	Menghubungkan bahasa dengan pengalaman bermakna
2. Elisitasi	Mengajukan pertanyaan/ajakan bercerita	Memulai tuturan dan mengaktifkan kosakata
3. Respons kontingen	Mendengarkan dan menilai kebutuhan dukungan	Anak mengalami komunikasi sebagai proses timbal balik
4. Scaffolding	Memperluas, mengulang, memodelkan, menyederhanakan, atau menaikkan tantangan	Anak memperoleh dukungan sesuai kemampuan
5. Perpanjangan percakapan	Pertanyaan lanjutan dan kesempatan teman merespons	Meningkatkan jumlah giliran dan elaborasi tuturan
6. Pengurangan bantuan	Memberi waktu dan ruang anak berbicara lebih mandiri	Mendorong kemandirian komunikasi

Implikasi Praktis

Guru PAUD dapat menggunakan prinsip 'pertanyaan bukan akhir percakapan'. Setelah anak menjawab, guru perlu menindaklanjuti dengan perluasan, permintaan alasan, hubungan dengan pengalaman, atau pertanyaan baru yang masih berada pada topik yang sama. Praktik ini lebih berpotensi menghasilkan percakapan multi-turn daripada berpindah cepat ke anak berikutnya.

Scaffolding perlu disesuaikan dengan respons anak. Anak yang pasif dapat memperoleh dukungan melalui pertanyaan pilihan, kalimat rumpang, contoh kata, atau pemodelan singkat, sedangkan anak yang lebih lancar dapat diberi pertanyaan 'mengapa', 'bagaimana', 'apa yang terjadi jika', atau diminta menceritakan kembali. Dukungan sebaiknya dikurangi ketika anak mulai mampu menjawab lebih mandiri.

Media tidak perlu kompleks. Gambar, benda konkret, lagu, dan pengalaman sehari-hari dapat menjadi pemantik bahasa yang kuat apabila guru menggunakannya untuk percakapan. Fokus evaluasi guru sebaiknya tidak hanya pada selesainya aktivitas, tetapi pada kesempatan anak berbicara, jumlah giliran percakapan, variasi kosakata, kemampuan menjelaskan pengalaman, dan keberanian berinteraksi.

Pengembangan profesional dapat menggunakan rekaman atau catatan reflektif singkat terhadap percakapan kelas. Guru dapat meninjau apakah pertanyaannya terlalu banyak yang tertutup, apakah waktu tunggu cukup, apakah jawaban anak diperluas, dan apakah anak dengan kemampuan lebih rendah tetap memperoleh kesempatan berbicara. Pendekatan berbasis praktik ini konsisten dengan bukti bahwa perubahan teacher talk membutuhkan pembinaan yang spesifik dan berkelanjutan (Markussen-Brown et al., 2017; Wasik & Hindman, 2020).

Keterbatasan Penelitian

Penelitian ini memiliki keterbatasan. Naskah sumber tidak memberikan rincian jumlah informan, usia anak, jumlah kelas, frekuensi observasi, durasi penelitian, ataupun contoh transkrip percakapan guru-anak. Ketiadaan informasi tersebut membatasi penilaian terhadap kedalaman data dan transferabilitas temuan. Selain itu, desain kualitatif deskriptif tidak menyediakan bukti kausal bahwa strategi tertentu meningkatkan kemampuan bahasa; temuan lebih tepat dipahami sebagai pola praktik dan manifestasi partisipasi bahasa yang teramati.

Penelitian selanjutnya dapat memasukkan transkrip percakapan dan analisis jumlah giliran, panjang tuturan, jenis pertanyaan, recast, elaborasi, serta penggunaan kosakata target. Desain longitudinal atau mixed methods dapat menghubungkan perubahan praktik teacher talk dengan perkembangan kosakata, narasi, dan kompetensi komunikasi anak. Kajian juga perlu membandingkan setting kegiatan (misalnya *shared reading*, *free play*, *small group*, dan *role-play*) karena kualitas interaksi dapat berbeda menurut konteks (Cabell et al., 2013; Hadley et al., 2023).

KESIMPULAN

Penelitian menunjukkan bahwa strategi guru di PAUD Mahkota Ratu dalam mendukung kemampuan bahasa anak berlangsung melalui kombinasi kegiatan interaktif dan responsivitas percakapan. Guru menggunakan tanya jawab, bercerita, bernyanyi, bermain peran, gambar dan benda konkret, pengulangan kosakata, pemodelan kalimat, serta pertanyaan lanjutan. Nilai pedagogis strategi tersebut terletak pada kesempatan yang diberikan kepada anak untuk menyimak, menjawab, menggunakan kosakata, menceritakan pengalaman, dan terlibat dalam percakapan dengan guru maupun teman.

Temuan utama penelitian ialah bahwa pembelajaran interaktif tidak cukup dipahami sebagai variasi metode. Mekanisme yang lebih menentukan adalah kemampuan guru mengelola siklus interaksi: menciptakan konteks komunikatif, memantik tuturan, mendengarkan respons anak, memberi scaffolding yang sesuai, memperluas percakapan, dan secara bertahap memberi ruang komunikasi yang lebih mandiri. Kreativitas guru, media sederhana, suasana komunikatif, dan tema yang dekat dengan pengalaman anak mendukung proses tersebut, sedangkan heterogenitas kemampuan dan keberanian berbicara memerlukan diferensiasi bantuan.

Dengan demikian, penguatan kemampuan bahasa di PAUD perlu berorientasi pada kualitas lingkungan percakapan sehari-hari. Guru berperan bukan hanya sebagai pemberi stimulus, tetapi sebagai mitra dialog yang responsif. Penelitian ini memberikan dasar praktis bagi pengembangan pembelajaran bahasa yang berpusat pada interaksi, sekaligus menunjukkan perlunya penelitian lanjutan dengan dokumentasi percakapan yang lebih rinci dan pengukuran perkembangan bahasa secara longitudinal.

DAFTAR PUSTAKA

Barnes, E. M., & Dickinson, D. K. (2018). Relationships among teachers' use of mental state verbs and children's vocabulary growth. *Early Education and Development*, 29(3), 307–323. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1440844>

- Bohn, M., & Frank, M. C. (2019). The pervasive role of pragmatics in early language. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1, 223–249. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-085037>
- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 820–830. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children’s vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Cash, A. H., Cabell, S. Q., Hamre, B. K., DeCoster, J., & Pianta, R. C. (2015). Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children’s language and literacy development. *Teaching and Teacher Education*, 48, 97–105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.003>
- Deshmukh, R. S., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R., Pentimonti, J. M., Bowles, R. P., & Justice, L. M. (2019). Teachers’ use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.006>
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), e383–e399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Duncan, R. J., Anderson, K. L., King, Y. A., Finders, J. K., Schmitt, S. A., & Purpura, D. J. (2023). Predictors of preschool language environments and their relations to children’s vocabulary. *Infant and Child Development*, 32(1), e2381. <https://doi.org/10.1002/icd.2381>
- Duncan, R. J., King, Y. A., Finders, J. K., Elicker, J., Schmitt, S. A., & Purpura, D. J. (2020). Prekindergarten classroom language environments and children’s vocabulary skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 194, 104829. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104829>
- Farrow, J., Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). Exploring the unique contributions of teachers’ syntax to preschoolers’ and kindergarteners’ vocabulary learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 178–190. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.005>
- Finders, J. K., Budrevich, A., Duncan, R. J., Purpura, D. J., Elicker, J., & Schmitt, S. A. (2021). Variability in preschool CLASS scores and children’s school readiness. *AERA Open*, 7, 23328584211038938. <https://doi.org/10.1177/23328584211038938>
- Franco, X., Bryant, D. M., Gillanders, C., Castro, D. C., Zepeda, M., & Willoughby, M. T. (2019). Examining linguistic interactions of dual language learners using the Language Interaction Snapshot (LISn). *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 50–61. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.007>

- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191–203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002>
- Guerrero-Rosada, P., Weiland, C., McCormick, M., Hsueh, J., Sachs, J., Snow, C., & Maier, M. (2021). Null relations between CLASS scores and gains in children’s language, math, and executive function skills: A replication and extension study. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.07.009>
- Kane, C., Sandilos, L. E., Hammer, C. S., Komaroff, E., Bitetti, D., & López, L. (2023). Teacher language quality in preschool classrooms: Examining associations with DLLs’ oral language skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 352–361. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.006>
- Hadley, E. B., Barnes, E. M., & Hwang, H. J. (2023). Purposes, places, and participants: A systematic review of teacher language practices and child oral language outcomes in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 34(4), 862–884. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2074203>
- Hadley, E. B., Barnes, E. M., Wiernik, B. M., & Raghavan, M. (2022). A meta-analysis of teacher language practices in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 186–202. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.002>
- Hamre, B. K., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher–child interactions: Associations with preschool children’s development. *Child Development*, 85(3), 1257–1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Houen, S., Thorpe, K., van Os, D., Westwood, E., Toon, D., & Staton, S. (2022). Eliciting and responding to young children’s talk: A systematic review of educators’ interactional strategies that promote rich conversations with children aged 2–5 years. *Educational Research Review*, 37, 100473. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100473>
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Barza, L., & von Suchodoletz, A. (2020). Patterns of dialogic teaching in kindergarten classrooms of Finland and the United Arab Emirates. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 100264. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.011>
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C. F., Gobet, F., & Pine, J. M. (2019). The impact of shared book reading on children’s language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2010). Teachers’ use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 241–248. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0348-6>

- Pentimonti, J. M., Justice, L. M., Yeomans-Maldonado, G., McGinty, A. S., Slocum, L., & O'Connell, A. (2017). Teachers' use of high- and low-support scaffolding strategies to differentiate language instruction in high-risk/economically disadvantaged settings. *Journal of Early Intervention*, 39(2), 125–146. <https://doi.org/10.1177/1053815117700865>
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P., & Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387–400. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.001>
- Rankin, P. S., Staton, S., Potia, A. H., Houen, S., & Thorpe, K. (2022). Emotional quality of early education programs improves language learning: A within-child across context design. *Child Development*, 93(6), 1680–1697. <https://doi.org/10.1111/cdev.13811>
- van der Wilt, F., Bouwer, R., & van der Veen, C. (2022). Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. *Learning and Instruction*, 77, 101522. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101522>
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2019). Why wait? The importance of wait time in developing young students' language and vocabulary skills. *The Reading Teacher*, 72(3), 369–378. <https://doi.org/10.1002/trtr.1730>
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). Increasing preschoolers' vocabulary development through a streamlined teacher professional development intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 101–113. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.11.001>
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39–57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- Wasik, B. A., Farrow, J., & Hindman, A. H. (2022). More than “Good job!”: The critical role of teacher feedback in classroom discourse and language development. *The Reading Teacher*, 75(6), 733–738. <https://doi.org/10.1002/trtr.2112>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Wright, T. S., & Neuman, S. B. (2014). Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction. *Journal of Literacy Research*, 46(3), 330–357. <https://doi.org/10.1177/1086296X14551474>
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Oh, Y., & Wang, X. (2020). Asking questions is just the first step: Using upward and downward scaffolds. *The Reading Teacher*, 74(3), 275–283. <https://doi.org/10.1002/trtr.1943>
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65–83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE Publications.

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