

Peningkatan Kemampuan Membaca Anak Usia 5-6 Tahun Dengan Pendekatan *Whole Language* (*Study Action Research* di Taman Kanak-Kanak Islam Terpadu Gema Nurani 03, Bekasi)

Titin Kartini¹, Wantini²

Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini, Universitas Panca Sakti Bekasi

Email: titin.kartini@gemanurani.sch.id, wienwanti78@gmail.com

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui peningkatan kemampuan membaca permulaan anak pada usia 5-6 tahun dengan pendekatan *whole language*. Metode penelitian ini menggunakan *action research* dengan pendekatan kuantitatif. Desain tindakan dari rancangan Kemmis dan Teggart melalui kegiatan perencanaan, tindakan, pengamatan, dan refleksi. Pengumpulan data kuantitatif dengan metode observasi terstruktur. Subjek penelitian adalah 10 peserta didik dan 3 kolaborator. Hasil presentase kemampuan pada siklus II telah mencapai hasil yang diinginkan dan mengalami peningkatan yang cukup signifikan, yaitu: adanya peningkatan dari pra penelitian sampai siklus II. Pada siklus I, diperoleh presentase peningkatan kemampuan membaca sebesar 21.78% dengan presentase kemampuan sebesar 54.44%, dan pada siklus II diperoleh peningkatan sebesar 32.61% dengan presentase kemampuan sebesar 87.06%. Peningkatan dari pra-penelitian sampai siklus II sebesar 54.39%. Dengan demikian dari data yang diperoleh mengandung arti bahwa penerapan pendekatan *whole language* dapat meningkatkan kemampuan membaca permulaan anak usia 5-6 tahun di Taman Kanak-kanak Islam Terpadu Gema Nurani 03.

Kata Kunci: Kemampuan Membaca; Anak Usia Dini; Whole Language

Abstract

This study aims to determine the improvement of children's early reading skills at the age of 5-6 years with a whole language approach. This research method uses action research with a quantitative approach. Action design from the Kemmis and Teggart designs through planning, action, observation, and reflection activities. Quantitative data collection with structured observation method. The research subjects were 10 students and 3 collaborators. The results of the percentage of ability in cycle II have achieved the desired results and experienced a significant increase, namely: an increase from pre-study to cycle II. In the first cycle, obtained a percentage increase in reading ability of 21.78% with a percentage of 54.44% ability, and in the second cycle obtained an increase of 32.61% with a percentage of 87.06% ability. The increase from pre-research to cycle II was 54.39%. Thus, the data obtained means that the application of the whole language approach can improve the early reading ability of children aged 5-6 years in Gema Conscience Integrated Islamic Kindergarten 03.

Keywords: Reading Ability; Early childhood; Whole Language

PENDAHULUAN

Taman Kanak-kanak merupakan salah satu lembaga pra-sekolah yang diperuntukkan bagi anak sebelum memasuki sekolah formal (Lemberger-Truelove et al., 2018). Di mana anak akan memperoleh berjuta pengalaman positif dalam proses perkembangan dan kematangannya (Taylor & Leung, 2020), serta sebagai wadah pemberian berbagai pengetahuan dan kemampuan dasar sebelum memasuki sekolah dasar (Yafie et al., 2020). Anak diharapkan berpartisipasi aktif melalui berbagai aktivitas membaca, menulis, berbicara, dan mendengarkan sehingga akan tercipta bentuk komunikasi yang bermakna dan

menyeluruh bagi anak (Pholphirul, 2017). Proses pembelajaran adalah salah satu komponen yang membantu dalam mengembangkan kemampuan berbahasa (Becker & Renger, 2017).

Berkembangnya ilmu pengetahuan dan teknologi dewasa ini memungkinkan setiap anak mendapatkan informasi dan pengetahuan dari berbagai media cetak maupun elektronik (Bauer & Booth, 2019). Anak yang sudah dapat membaca, walaupun masih duduk di Taman Kanak-Kanak, bukan hal yang sulit baginya untuk mendapatkan informasi dan pengetahuan tentang dunia melalui media apapun (Park et al., 2016). Kondisi ini cukup berpengaruh pada persepsi orang tua tentang pentingnya penguasaan kemampuan baca dan tulis sejak dini (Beecher et al., 2017). Akibatnya orang tua menginginkan dan menuntut anak-anaknya menguasai kemampuan dasar membaca dan menulis sejak anaknya duduk di bangku Taman Kanak-Kanak (Zukhairina et al., 2020). Hal ini dilakukan agar lebih mudah memasukan anaknya ke tingkat Sekolah Dasar (Febiharsa & Djuniadi, 2018), apalagi saat ini tes baca tulis dijadikan sebagai persyaratan masuk (Brophy-herb et al., 2018). Berkenaan dengan masalah tersebut tidak sedikit bahkan dapat dikatakan mayoritas lembaga Taman Kanak-Kanak yang menyelenggarakan proses pembelajaran baca tulis pada anak.

Pembelajaran baca tulis di Taman Kanak-Kanak dapat diberikan kepada anak dengan syarat-syarat tertentu (Taylor & Leung, 2020), diantaranya pengajaran diberikan dengan metode yang sesuai dengan tingkat perkembangan anak (Altunsöz, 2015), belajar dalam suasana yang menyenangkan, tanpa tekanan dan paksaan (Bauer & Booth, 2019), menggunakan media yang cocok (Febiharsa & Djuniadi, 2018), menyediakan literatur atau bahan bacaan yang sesuai (Machmud & Alim, 2018), dan teknik mengajar guru yang baik (Haqqi & Yafie, 2019). Anak usia Taman Kanak-kanak merupakan dasar untuk bermain sehingga pembelajaran bahasa yang diberikan harus dalam suasana bermain sambil belajar (Ambarini, 2018). Pemilihan pendekatan dan metode dalam pengajaran baca tulis pun harus disesuaikan dengan kebutuhan anak (Bers, 2018).

Namun, hasil dari observasi menunjukkan ada beberapa beberapa lembaga Taman Kanak-Kanak yang masih menggunakan pendekatan konvensional dalam mengajarkan kemampuan berbahasa, khususnya membaca dan menulis. Ada pula menerapkan pembelajaran yang bersifat skolastik, di mana anak dihadapkan pada suasana sekolah yang penuh ketegangan. Kegiatan anak sehari-hari adalah mengerjakan lembar kerja yang diulang-ulang sehingga cenderung membosankan, tidak dikemas dalam keadaan menarik dan mengikuti instruksi yang diberikan guru. Akibatnya pembelajaran cenderung berpusat pada guru. Proses pembelajaran seperti ini akan tidak bermakna bagi anak, mematikan inisiatif, imajinasi, dan kreativitas anak (Bauer & Booth, 2019).

Pembelajaran kemampuan berbahasa di Taman Kanak-kanak seringkali hanya difokuskan pada aspek membaca dan menulis (Fadlillah, 2017). Hal ini tidak terlepas dan anggapan para orang tua dan guru bahwa kemampuan berbahasa yang harus diajarkan terlebih dahulu dan dikuasai sejak awal oleh anak dengan mengesampingkan aspek kemampuan berbahasa yang lain (O'Dell, 2020). Aktivitas membaca dan menulis serta aspek bahasa lainnya akan berpengaruh baik apabila ditunjang dengan penggunaan media belajar yang relevan (Santín & Torruella, 2017), yaitu: berupa literatur atau bahan bacaan. Banyaknya literatur sangat membantu guru dalam proses pembelajaran bahasa karena merupakan salah satu sumber informasi bacaan (Roohr & Burkander, 2020). Tidak banyak lembaga Taman Kanak-kanak yang memiliki literatur memadai seperti penyediaan perpustakaan atau pojok baca sebagai salah satu media pemberian stimulasi bahasa sejak dini (Zukhairina et al., 2020).

Proses pembelajaran yang baik didukung pula oleh performance guru dan pendekatan pembelajaran yang digunakan (Ismail et al., 2019). Namun, tidak sedikit guru yang kaku dalam menerapkan pendekatan pembelajaran yang kurang bervariasi (Bhatti et al., 2017), dan lebih menekankan hasil daripada proses (Gerde et al., 2018). Ketidapkahaman guru akan suatu pendekatan pembelajaran ataupun prinsip-prinsip pembelajaran anak usia dini berpengaruh terhadap proses belajar mengajar di Taman Kanak-kanak (Bai et al., 2018).

Pentingnya pembelajaran atau pemberian stimulasi bahasa di lembaga Taman Kanak-kanak membuat para ahli pendidikan di berbagai negara menciptakan dan mengembangkan

berbagai pendekatan dan metode pembelajaran bahasa sebagai alternatif meminimalisir berbagai masalah dalam pembelajaran (O'Dell, 2020). Pendekatan baru dalam pembelajaran bahasa seperti *Whole Language Approach* merupakan salah satu pendekatan pembelajaran bahasa yang berkembang dan diterapkan di berbagai lembaga anak usia dini di beberapa wilayah Amerika sejak tahun 1920 (Mishra et al., 2020). Pendekatan ini digunakan untuk meningkatkan kemampuan membaca anak usia 5-6 tahun, merupakan salah satu pendekatan pengembangan kemampuan membaca yang menekankan pada penggunaan literatur dan lingkungan yang dapat membuat anak akrab dengan tulisan (Beecher et al., 2017). Pendekatan ini menekankan bentuk pembelajaran bahasa melalui kegiatan membaca, menulis, mendengarkan, dan berbicara yang terintegrasi menghasilkan bentuk komunikasi yang bermakna serta menyeluruh yang diperankan oleh guru dan siswa (Taylor & Leung, 2020). Tujuan dalam penelitian ini adalah untuk mengetahui bagaimana peningkatan kemampuan membaca permulaan anak usia dini dengan pendekatan *whole language*.

Kajian Teoritik

Membaca diartikan sebagai kegiatan menelusuri, memahami, hingga mengeksplorasi berbagai symbol (Pholphirul, 2017). Simbol yang dimaksud dapat berupa rangkaian huruf-huruf dalam suatu tulisan atau bacaan (Ambarini, 2018), bahkan gambar (denah, grafik, dan peta). Anak pada mulanya melihat simbol-simbol atau gambar yang ada di buku tanpa mengetahui maknanya, kemudian seiring dengan perkembangan fungsi bahasanya anak mulai memahami simbol yang dimaksud baik berupa gambar maupun tulisan (Hasanah, 2018). walaupun anak tidak secara langsung memahami maksud dari simbol serupa tulisan tersebut, namun anak sudah mengenali dan memahami bahwa tulisan tersebut bermakna (Machmud & Alim, 2018).

Membaca adalah suatu proses yang dilakukan serta dipergunakan oleh pembaca untuk memperoleh pesan yang hendak disampaikan oleh penulis melalui media, kata-kata/bahasa tulisan (Darnis, 2018). Dalam hal ini membaca adalah suatu usaha untuk menelusuri makna yang ada dalam tulisan (Pholphirul, 2017). Tarigan (2008) menjelaskan bahwa membaca merupakan suatu kegiatan atau proses kognitif yang berupaya untuk menemukan berbagai informasi yang terdapat dalam tulisan.

Oleh sebab itu kegiatan membaca ini sangat ditentukan oleh kegiatan fisik dan mental yang menuntut seseorang untuk menginterpretasikan simbol-simbol tulisan dengan aktif dan kritis sebagai pola komunikasi dengan diri sendiri (Yustika & Iswati, 2020), agar pembaca dapat menemukan makna tulisan dan memperoleh informasi yang dibutuhkan. Menurut Mercer (2017) ada lima tahapan perkembangan membaca, yaitu:

1. Kesiapan membaca
2. Membaca permulaan
3. Keterampilan membaca cepat
4. Membaca luas dan
5. Membaca yang sesungguhnya

Pengertian Pendekatan *Whole Language*

Pemilihan satu atau beberapa pendekatan dalam proses pembelajaran disesuaikan dengan bidang studi atau materi yang akan dikembangkan, objek yang akan diajarkan, tujuan pembelajaran, dan masalah yang akan dihadapi (Imperio et al., 2020). (Bers, 2019) menerangkan bahwa salah satu pendekatan dalam pembelajaran bahasa adalah pendekatan *Whole language* dalam pembelajaran bidang studi bahasa pertama kali dipelopori oleh Kennet'i dan Yetta Goodman. Pendekatan ini berkembang secara luas pada pengajaran keterampilan berbahasa di Amerika.

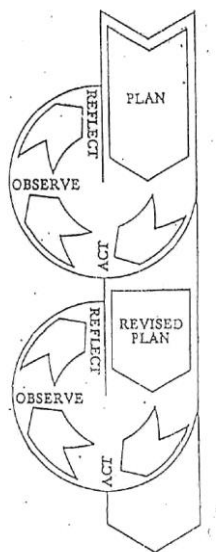
Menurut (Bakr et al., 2018), *whole language* merupakan salah satu metode dalam mengajarkan kemampuan berbahasa pada anak, di mana anak diarahkan untuk berkomunikasi dengan berbahasa baik dengan lisan maupun tulisan. Menekankan kepada kemampuan menulis, membaca, berbicara, dan mendengarkan (Chen & Liu, 2008). Lingkungan yang kaya akan bahasa, akan membuat anak akrab dengan tulisan dan

merupakan sarana dalam pembelajaran Bahasa (Lemberger-Truelove et al., 2018). Membaca dalam kelas *whole language* tidak dapat dipisahkan dari kemampuan berbahasa lainnya (Beecher et al., 2017). Saat mengajarkan membaca secara tidak langsung siswa juga belajar menulis, mendengarkan, dan berbicara. Pengajaran membaca dalam *whole language* harus memperhatikan prinsip-prinsip perkembangan, karakteristik perkembangan anak, dan tahapan membaca anak (Taylor & Leung, 2020).

METODE

Penelitian ini adalah kualitatif deskriptif menggunakan metode *action research* suatu bentuk penelitian refleksi diri yang dilakukan oleh para partisipan (guru, siswa, atau kepala sekolah) dalam situasi-situasi sosial (termasuk pendidikan) untuk memperbaiki rasionalitas dan kebenaran (a) praktik-praktik sosial atau pendidikan yang dilakukannya sendiri, (b) pengertian mengenai praktik-praktik ini, dan (c) situasi-situasi (dan lembaga-lembaga) di mana praktik-praktik yang dilaksanakan (Kristiana et al., 2018). Penelitian dilakukan di Taman Kanak-kanak Islam Terpadu Gema Nurani 03 dengan waktu penelitian mulai bulan Oktober 2015 sampai bulan Desember. Subjek dalam penelitian ini melibatkan dua orang kolaborator dan 10 orang siswa. Kriteria keberhasilan tindakan yang diperoleh minimal 70% dari rata-rata pada setiap siklusnya.

Teknik pengumpulan data yang digunakan dalam penelitian ini adalah teknik observasi partisipan dan observasi terstruktur memfokuskan permasalahan kepada upaya-upaya dalam rangka meningkatkan kemampuan membaca permulaan. Analisis data kuantitatif yang digunakan dalam penelitian ini adalah analisis data statistik deskriptif, yaitu dengan mencari presentase dan nilai rerata peningkatan kemampuan membaca dan mendeskripsikan presentase data hasil triangulasi antara penulis dan dua kolaborator pada setiap siklus penelitian.



Gambar 1 Desain Kemmis dan Teggart (Tosun, 2014)

Desain intervensi tindakan yang digunakan dalam penelitian ini adalah desain spiral dari Kemmis dan Taggart pada Gambar 1 berikut ini.

Pada Gambar 1 tersebut adalah suatu siklus terdiri atas empat komponen, keempat komponen tersebut, meliputi: perencanaan (*planning*), tindakan (*acting*), pengamatan (*observing*), dan refleksi (*reflection*). Menurut (Kristiana et al., 2018) penelitian dimulai dari tahap perencanaan kemudian melakukan tindakan dan pengamatan. Refleksi diri merupakan dasar untuk strategi pemecahan masalah dan dasar untuk melakukan perencanaan tindakan lanjutan pada siklus selanjutnya.

Prosedur penelitian sebagai berikut:

1. Tahap Perencanaan dimulai dengan 1) Mengadakan diskusi dan perencanaan awal dengan kolaborator; 2) Menyiapkan instrumen dan alat pengumpul data; 3) Mengadakan observasi awal dan tes lisan dengan metode tanya jawab; 4) Menyiapkan alat-alat dan media pembelajaran yang relevan; dan 5) Membuat satuan perencanaan tindakan tiap pertemuan.
2. Tahap Tindakan
Pada tahap ini peneliti mulai melakukan beberapa kegiatan yang terdiri dari 6 kali pertemuan.
3. Tahap Pengamatan
Pada tahap ini, peneliti dan para kolaborator melakukan pengamatan perkembangan kemajuan siswa saat proses belajar mengajar berlangsung maupun saat evaluasi. Peneliti dan kolaborator membuat catatan pengamatan/catatan lapangan tentang kemajuan kemampuan membaca siswa, mendiskusikan dan menganalisis tingkat kemajuan siswa.
4. Tahap Refleksi
Pada tahap ini, hasil catatan dan pengamatan yang dibuat oleh peneliti dan kolaborator di analisis, evaluasi, dan dibuat kesimpulan. Hasil refleksi dengan para kolaborator ini kemudian dijadikan acuan untuk merevisi tindakan yang telah dilakukan pada siklus I. Apabila masih terdapat kekurangan dan hasil yang didapat anak belum optimal, akan dilakukan pengulangan dan perbaikan kegiatan hingga hasil yang didapat optimal dan tujuan yang ditetapkan tercapai pada siklus II.

Kisi-kisi Instrumen

Tabel 1 Kisi-Kisi Instrumen Kemampuan Membaca Permulaan (Darnis, 2018)

Dimensi	Indikator	Nomor Butir	Jumlah
1. Sensori visual	1.1 Mengungkapkan simbol-simbol grafis (huruf atau kata).	1	1
	1.2 Membunyikan kata dengan kata dengan bunyi huruf yang benar.	2	1
	1.3 Membunyikan awalan suatu kata dengan benar	3	1
	1.4 Membunyikan akhiran suatu kata dengan benar	4	1
	1.5 Mengungkapkan symbol yang berupa gambar.	5	1
2. Perceptual (Pengenalan kata atau Tulisan)	2.1 Menunjukan kata yang diminta.	6	1
	2.2 Menempatkan kata pada gambar yang sesuai.	7	1
	2.3 Membaca teks atau kata, tidak hanya gambar	8	1
	2.4 Menghubungkan bunyi kata dengan kata yang berbentuk tulisan.	9	1
	2.5 Menghubungkan tulisan atau kata dengan gambar.	10	1
3. Afektif (Sikap saat membaca)	3.1 Memusatkan perhatian pada apa yang dibaca atau dilihat.	11	1
	3.2 Menunjukan kesenangan saat membaca atau mendengarkan cerita.	12	1
	3.3 Menelusuri tulisan dan mencoba membacanya	13	1
	3.4 Menunjukan keaktifan saat membaca.	14	1
	3.5 Memiliki motivasi untuk membaca sendiri (tanpa diminta).	15	1
Jumlah			15

Temuan

Kegiatan pra-penelitian yang dilakukan sebelum penulis melakukan siklus I adalah melakukan diskusi dengan 2 orang kolaborator, untuk mengumpulkan data kemampuan membaca permulaan peserta didik sebelum diberi tindakan dengan melakukan observasi secara langsung selama 7 kali pertemuan. Adapun presentase kemampuan membaca permulaan peserta didik yang diperoleh dari hasil observasi adalah sebesar 32.67%. Data hasil observasi disajikan dalam tabel berikut:

Tabel 2 Hasil observasi pra-penelitian

Responden	Skor Pra-penelitian			Presentase Kemampuan (%)		
	Peneliti	Kolaborator 1	Kolaborator 2	Peneliti	Kolaborator 1	Kolaborator 2
1	20	22	23	33.33	36.67	38.33
2	17	18	16	28.33	30.00	26.67
3	17	19	19	28.33	31.67	31.67
4	21	18	19	35.00	30.00	31.67
5	17	19	17	28.33	31.67	28.33
6	21	20	18	35.00	33.33	30.00
7	19	18	17	31.67	30.00	28.33
8	19	17	18	31.67	28.33	30.00
9	23	22	26	38.33	36.67	43.33
10	22	23	23	36.67	38.33	38.33
Jml skor total 15x4x10=600	196	196	196	326.67	326.67	326.67
Triangulasi		196.00			32.67	

Berdasarkan hasil observasi pra-penelitian menunjukkan bahwa kemampuan membaca permulaan peserta didik masih rendah. Beberapa peserta didik sudah dapat mengenal huruf dan bunyi huruf, akan tetapi belum dapat membaca kata atau menggabungkan bunyi huruf. Rata-rata peserta didik belum dapat mengenali tulisan atau kata. Dalam hal membaca atau mendeskripsikan gambar, beberapa peserta didik sudah dapat membacanya dengan tepat. Dari hasil observasi kemampuan afektif, terlihat peserta didik kurang dapat memusatkan perhatian pada apa yang sedang dibaca atau dilihat, dan kurang termotivasi untuk membaca buku atau bahan bacaan lain.

Dari hasil observasi tersebut, menjadi dasar untuk memberikan beberapa tindakan pembelajaran bahasa dengan pendekatan *whole language*. Kegiatan pembelajaran dirancang dengan tujuan meningkatkan kemampuan berbahasa peserta didik khususnya kemampuan membaca permulaan pada siklus I. Kegiatan yang dirancang diharapkan dapat meningkatkan skor kemampuan membaca dari peserta didik.

Siklus I

Perencanaan

Peneliti menetapkan beberapa kegiatan, yaitu: mengadakan diskusi dengan kolaborator mengenai beberapa kegiatan atau tindakan yang akan dilakukan pada siklus ini, menyiapkan berbagai alat-alat dan media pembelajaran yang akan digunakan saat tindakan dilakukan dan membuat satuan perencanaan tindakan tiap pertemuan. Penulis menetapkan pelaksanaan siklus I sebanyak 6 kali pertemuan.

Tindakan

Tindakan awal yang dilakukan pada siklus I adalah mensetting kelas menjadi beberapa area, yaitu area bahasa, area matematika, area sosio drama, area sains dan area

seni. Kegiatan pembelajaran bahasa dikembangkan pada setiap area secara terintegrasi. Artinya pengembangan pembelajaran bahasa tidak hanya dikembangkan di area bahasa, tetapi dikembangkan di setiap area. Disediakan perpustakaan atau pojok baca, yang terdapat berbagai bahan bacaan untuk anak-anak, seperti buku cerita bergambar, majalah anak-anak, koran, dan buku kegiatan anak. Tindakan selanjutnya adalah memberikan pembelajaran bahasa yang sesuai dengan teori pembelajaran *whole language*. Pada setiap pertemuan, kegiatan berkumpul bersama untuk bercerita, bernyanyi, dan mengekspresikan diri secara rutin dilakukan, yaitu pada kegiatan pembukaan dan penutupan. Dalam kegiatan pembelajaran kegiatan ini dinamakan *circle time* (Marks, 2016).

Pada pertemuan 1 kegiatan pembelajaran adalah memberi label pada semua benda yang ada di dalam kelas yang dilakukan oleh peserta didik dengan bimbingan guru. Di samping memberi label pada benda-benda yang ada di kelas, peserta didik dan guru menempelkan berbagai display atau poster yang berkaitan dengan dunia anak-anak, seperti nama-nama anggota tubuh, nama-nama profesi, nama-nama bentuk dan sebagainya.

Kegiatan pembelajaran pada pertemuan ke-2 yaitu bercerita tentang pengalaman peserta didik yang dikaitkan dengan tema, menyebutkan kosa kata yang berkaitan dengan kehidupan di desa dan di kota, guru menuliskan kosa kata ataupun kata-kata yang diucapkan peserta didik saat bercerita. Kegiatan dilanjutkan dengan bermain peran berbagai profesi di area sosio drama, menceritakan gambar yang dibuat kemudian memajangkannya, bermain balok, dan sebagai kegiatan penutup bernyanyi dan membaca bebas di area perpustakaan.

Pertemuan ke-3 kegiatan bercerita, menyebutkan dan menunjukkan tulisan atau kata nama-nama tokoh yang ada dalam cerita. Guru menuliskannya dan peserta didik membacakannya. Peserta didik diberi kesempatan untuk membaca bebas di perpustakaan. Di area sains, peserta didik belajar mengenal tulisan nama-nama warna sambil bermain pencampuran warna dengan krayon. Di area sosio drama, peserta didik bermain boneka tangan.

Pertemuan ke-4, kegiatan aktivitas fisik, yaitu bergerak, menari bebas sesuai irama musik. Kemudian bercerita dan berdiskusi tentang perbedaan kota dan desa. Membaca sajak dengan tema desaku. Kemudian dilanjutkan dengan kegiatan di kebun sekolah, meneliti tanah, menuliskan nama-nama tanaman, dan menceritakan hasil temuannya di depan kelas.

Pertemuan ke-5, sebelum anak-anak memasuki kelas, peserta didik memeragakan gerakan-gerakan yang disebutkan guru, misalnya berjalan, berlari, jongkok, duduk, dan sebagainya. Ketika masuk kelas, masing-masing peserta didik bercerita tentang cita-citanya, guru menuliskan cita-cita setiap peserta didik, dan peserta didik membacakannya kembali. Bercerita tentang berbagai jenis bangunan, menuliskan nama bangunan sesuai dengan gambar bangunan. Membaca syair lagu dan menyanyikan lagunya. Di area sosio drama, bermain wayang dari gambar-gambar aneka pekerjaan. Bermain kartu huruf, kartu kata, dan kartu gambar. Di area sains, kegiatan berupa mengklasifikasi biji-bijian dan memberi label nama pada biji-bijian tersebut.

Pertemuan ke-6, bercerita tentang jasa-jasa petani, menuliskan kata-kata yang diucapkan peserta didik. Kegiatan dilanjutkan dengan bermain pasar-pasaran, menuliskan daftar belanjaan, bermain peran sebagai penjual dan pembeli, menyebutkan dan menuliskan nama-nama makanan sehat.

Pengamatan

Berdasarkan hasil pengamatan kemampuan membaca pada setiap pertemuan di siklus I, anak-anak terlihat bersemangat dan mulai menampakkan kesenangan saat belajar. Pada setiap kegiatan hampir semua peserta didik terlibat secara aktif. Namun, pada saat kegiatan bercerita beberapa peserta didik masih terlihat malu-malu. Saat kegiatan membaca kata, atau menghubungkan kata dengan tulisan, masih terlihat peserta didik takut melakukan kesalahan.

Dengan terdapatnya berbagai tulisan di dalam kelas, peserta didik terlihat menelusuri beberapa tulisan atau kata sederhana (Hasanah, 2018). Setelah beberapa pertemuan peserta didik mulai berusaha membaca kata dengan melihat huruf-hurufnya, beberapa peserta didik terlihat hanya dapat membaca huruf awalnya saja, atau peserta didik hanya dapat membaca

suku katanya. Hampir semua peserta didik dapat membunyikan huruf dengan benar, namun belum dapat membaca kata dengan lancar.

Pada saat kegiatan circle time, beberapa peserta didik masih belum memusatkan perhatian. Ketika guru masih bercerita peserta didik terlihat ingin segera belajar di masing-masing area. Beberapa peserta didik nampaknya belum memiliki rasa tanggungjawab dan disiplin merapikan buku atau meletakkan kembali di rak buku.

Pada pertemuan ke-5, beberapa peserta didik dapat menunjukkan kata yang diminta guru dan dapat menghubungkan label nama dengan gambar. Peserta didik terlihat antusias pada saat kegiatan mengklasifikasi biji-bijian dan memberi label sesuai dengan nama bijinya. Peserta didik mencoba menuliskan sendiri nama-nama biji, walaupun masih salah. Pada saat kegiatan membaca di area perpustakaan, peserta didik sudah terlihat mulai bertanggung jawab dengan merapikan kembali buku yang sudah dibacanya. Di samping itu, peserta didik mau bergantian membaca buku.

Adapun dari segi proses penerapan pembelajaran whole language pada setiap pertemuan di siklus 1, didapat beberapa prinsip whole language sudah nampak diterapkan. Pada awal pertemuan, prinsip immersion diterapkan dengan menyediakan berbagai bahan bacaan, menyediakan perpustakaan kelas, memberi label pada semua benda yang ada di kelas (Kohnen & Whitacre, 2017). Prinsip demonstration, responsibility dan feedback, nampak penerapannya pada saat kegiatan circle time. Guru mendemonstrasikan cara membaca buku, cara membuka buku, cara bercerita, dan dari segi penggunaan bahasa. Peserta didik belajar dari guru, dan guru menjadi model yang baik bagi peserta didik (Rasol et al., 2020). Namun pada saat pembelajaran, guru kurang memberikan feedback pada peserta didik dan tidak merangsang peserta didik lain untuk memberikan respon.

Kegiatan bermain saat proses pembelajaran, menunjukkan diterapkannya prinsip expectation (Anugrahana, 2020). Kegiatan bermain rutin dilakukan baik di dalam area kelas ataupun di luar area kelas. Kegiatan bermain kartu huruf, kartu kata, dan kartu gambar, serta berbagai permainan lain di dalam kelas, seperti bermain lilin membentuk huruf dan kata, bermain peran, bermain balok, bermain pasar-pasaran merupakan bagian dari pendekatan pembelajaran whole language.

Kegiatan membaca bebas dan membaca terarah merupakan penerapan dari prinsip employment (Mongey & Weinberg, 2020). Pada saat kegiatan membaca terarah, guru menuliskan kata-kata yang terdapat dalam buku cerita atau menuliskan kata-kata yang diucapkan peserta didik saat bercerita. Peserta didik kemudian membacanya dan guru meresponnya. Dalam proses pembelajaran pada beberapa pertemuan guru kurang memberikan respon.

Pada pertemuan ke-2, proses pembelajaran kurang menekankan aspek bermain. Guru kurang memperhatikan aspek responsibility dan employment. Peserta didik kurang dimotivasi untuk bertanggung jawab terhadap proses belajarnya. Peserta didik kurang diarahkan untuk memelihara buku bacaan, memelihara mainan, merapikan kembali buku cerita atau mainan.

Refleksi

Hasil pengamatan selama pertemuan, peneliti dan kolaborator menyimpulkan bahwa terdapat peningkatan kemampuan membaca, baik dari aspek sensori visual, perseptual dan aspek afektif. Dari segi kemampuan membunyikan huruf, hampir semua peserta didik dapat membunyikan huruf dengan benar, hanya saja kemampuan membaca kata, peserta didik belum dapat membacanya secara lengkap, namun sudah dapat membaca suku kata awal. Kemampuan mengenali tulisan dan membacanya, beberapa peserta didik sudah dapat membacanya dengan sesuai, peserta didik yang lainnya masih membaca huruf awal atau suku kata awal.

Dengan merefleksikan hasil catatan observasi, penulis dan kolaborator menemukan beberapa kekurangan yang ada saat pemberian tindakan pada siklus I. Kekurangan yang ada di antaranya, bahan bacaan yang disediakan di area perpustakaan masih minim, beberapa label nama terlepas dari bendanya. Di samping itu dari segi kemampuan membaca, beberapa peserta didik masih terlihat kurang dalam hal pengenalan tulisan dan membaca kata. Saat

proses pembelajaran guru kurang memberikan umpan balik pada peserta didik dan kurang merangsang peserta didik untuk mengemukakan pendapat dan memberikan respon positif kepada teman-temannya.

Dari segi penerapan pembelajaran whole language, prinsip-prinsip pembelajaran whole language belum sepenuhnya diterapkan, terutama prinsip feedback dan responsibility. Prinsip-prinsip yang lain, seperti immersion, employment, expectation, approximation, dan demonstration cukup efektif diterapkan melalui berbagai kegiatan pembelajaran. Di dalam lingkungan kelas, nampaknya masih kurang kaya akan tulisan, sehingga prinsip immersion, lebih ditekankan pada siklus berikutnya.

Dari hasil refleksi ini, peneliti menetapkan dan merancang kegiatan untuk memperbaiki kekurangan pada siklus I. Pada data kemampuan membaca permulaan, berdasarkan hasil observasi kemampuan membaca permulaan siklus I adalah sebagai berikut:

Table 3 Hasil Observasi siklus I

Responden	Skor siklus			Presentase Kemampuan (%)		
	Peneliti	Kolaborator 1	Kolaborator 2	Peneliti	Kolaborator 1	Kolaborator 2
1	31	37	38	51.67	61.67	63.33
2	25	31	29	41.67	51.67	48.33
3	30	35	38	50.00	58.33	63.33
4	27	31	34	45.00	51.67	56.67
5	30	33	32	50.00	55.00	53.33
6	32	33	34	53.33	55.00	56.67
7	24	31	32	40.00	51.67	53.33
8	29	31	33	48.33	51.67	55.00
9	35	38	39	58.33	63.33	65.00
10	35	37	36	58.33	61.67	60.00
Jumlah skor total 15x4x10=60 0	298	337	345	496.67	561.67	575.00
Triangulasi		326.67			54.44	

Berdasarkan hasil observasi pada Tabel 3 tersebut, presentase kemampuan rata-rata membaca permulaan peserta didik sebesar 54.44%. Dalam hal ini kemampuan membaca peserta didik pada siklus I mengalami peningkatan dari hasil presentasi kemampuan pra-penelitian sebesar 21.78%. Namun dengan melihat hasil presentase kemampuan dan presentase peningkatan, hasil atau skor yang diperoleh masih belum maksimal atau belum sesuai dengan kriteria keberhasilan yang ditetapkan. Berdasarkan hal ini, peneliti merencanakan kegiatan atau melanjutkan kegiatan pada siklus II.

Siklus II

Perencanaan

Pada perencanaan siklus II, peneliti dan kolaborator mengadakan diskusi kembali mengenai kekurangan yang ada pada siklus I, kemudian membuat revisi dan penambahan kegiatan siswa. Melakukan pengecekan terhadap lingkungan kelas, media pembelajaran serta sarana dan prasarana sekolah yang digunakan saat penelitian. Menyiapkan media pembelajaran yang relevan atau sesuai dengan tindakan yang akan diberikan.

Tindakan

Tindakan pada pertemuan pertama, kegiatan peserta didik berupa membuat susunan kata dari plastisin, membacakan kata yang dibuatnya dan menunjukkannya pada temannya. Guru menuliskan setiap kata yang dibuat peserta didik. Setelah membuat kata atau huruf dari plastisin, peserta didik diminta membuat bentuk bintang dan bulan, kemudian dilanjutkan dengan bercerita dengan gambar tentang benda-benda langit, menghubungkan gambar benda langit dengan tulisannya.

Pertemuan ke 2, bercerita tentang alam, peserta didik mendeskripsikan dan menceritakan isi gambar, serta membaca tulisan yang ada dalam gambar. Menceritakan perbedaan dua buah gambar dengan berdiskusi, menempatkan kata pada gambar yang sesuai, menghubungkan jumlah benda yang sesuai dengan angka yang berbentuk tulisan dan membaca terarah di area perpustakaan. Guru memperbaiki bacaan peserta didik yang masih salah, memberikan umpan balik, dan merangsang peserta didik untuk memberikan respon positif terhadap peserta didik yang sudah berani untuk bercerita, dapat menunjukkan kata yang diminta guru, atau yang sudah dapat menceritakan kembali isi cerita.

Pertemuan ke-3, kegiatan diawali dengan aktivitas fisik, yaitu: berlomba mengambil bola yang warnanya sesuai dengan yang tertera dalam kartu bertuliskan nama warnanya. Kemudian kegiatan di dalam kelas, bercerita dengan gambar, melihat gambar yang ada dalam koran. membaca koran bersama, menggunting gambar dan huruf atau kata yang ada dalam koran, kemudian menyusunnya, membacakan, dan menceritakannya.

Pertemuan ke 4, bercerita tentang planet, menggambar dan menuliskan nama-nama planet kemudian menceritakan kembali. Menuliskan kata yang sesuai dengan gambar pada buku alphabet / membuat daftar kata yang sesuai dengan gambar benda yang tertera pada buku alphabet. Kemudian bermain tebak kata dan membaca terarah di area perpustakaan.

Pertemuan ke 5, bercerita dengan gambar tentang proses terjadinya hujan. Di area seni, mewarnai gambar proses terjadinya hujan kemudian memajang hasil karyanya. Di area bahasa, menyebutkan sebanyak-banyaknya benda yang memiliki suku kata awal yang sama dan mengadakan diskusi sederhana tentang proses terjadinya hujan dengan gambar.

Pertemuan ke 6, bercerita tentang pengalaman peserta didik. Menonton film tentang alam, membaca setiap tulisan yang ada di dalam film tersebut, kemudian menceritakan kembali isinya, menggambarkan atau menuliskan apa yang peserta didik lihat dalam film tersebut. Di area sosio drama, peserta didik bermain boneka tangan. Di akhir kegiatan, berkumpul bersama dan masing-masing peserta didik menceritakan buku yang pernah dibaca atau buku yang disukainya.

Pengamatan

Hasil pengamatan siklus II, di dapat bahwa rata-rata peserta didik dapat membunyikan kata cukup lancar. Dari segi pengenalan tulisan, rata-rata peserta didik sudah dapat menghubungkan dan menempatkan kata yang tepat pada suatu gambar. Kemampuan secara afektif mengalami peningkatan. Peserta didik tampak berinisiatif membaca sendiri di perpustakaan dan meletakkan kembali buku pada tempatnya.

Dari segi kemampuan afektif, peserta didik mulai terlihat memilih bacaan yang disukainya, dan mengajak temannya untuk membaca di perpustakaan. Beberapa peserta didik terlihat mengoreksi kesalahan temannya saat membaca kata maupun saat menempatkan kata pada gambar yang sesuai. Peserta didik pun sudah terlihat membaca teks, dengan menelusuri tulisannya dan menyebutkan satu per satu hurufnya. Peserta didik mulai dapat memberikan respon kepada temannya dan meniru guru saat bercerita. Saat kegiatan bercerita, hampir keseluruhan peserta didik dapat memusatkan perhatian pada guru, dan mulai terlihat berani dan percaya diri saat bercerita ataupun menceritakan kembali isi cerita.

Dari segi proses penerapan pembelajaran whole language, prinsip immersion, lebih ditingkatkan penerapannya dengan menambah label nama-nama benda yang ada di kelas, mengganti label nama yang rusak, dan menambah bahan bacaan, serta memperbanyak display di dalam kelas. Prinsip feedback dan responsibility yang kurang nampak penerapannya pada siklus I, penerapannya di siklus II terlihat cukup baik. Guru mulai sering

memberikan respon pada peserta didik dan merangsang peserta didik lain untuk memberikan respon terhadap teman-temannya.

Prinsip employment, ditingkatkan penerapannya dengan melibatkan peserta didik pada kegiatan membaca dan menulis terarah dengan pendekatan bermain pada setiap pertemuan atau tindakan. Kegiatan membaca bebas di area perpustakaan, memilih buku bacaan kesukaannya, kemudian membacakannya di depan teman-temannya, merupakan penerapan prinsip responsibility, expectation, dan feedback.

Pada setiap pertemuan, prinsip-prinsip pembelajaran whole language, nampak penerapannya melalui berbagai kegiatan di setiap area. Penerapan semua prinsip whole language saat pembelajaran, terlihat cukup baik dan efektif. Guru terlihat lebih fleksibel dan lebih menguasai prinsip-prinsip pembelajaran whole language.

Refleksi

Setelah dilakukan siklus II, peneliti dan kolaborator mengadakan pertemuan dan diskusi untuk membahas hasil pengamatan kemampuan membaca peserta didik pada siklus II. Melihat hasil pengamatan selama dilakukan tindakan pada siklus II, ternyata kemampuan membaca peserta didik mengalami peningkatan yang cukup berarti, baik dari segi sensori visual, perseptual, dan afektif.

Pedoman pembelajaran whole language yang telah diterapkan dapat memberikan pengaruh bagi kemampuan berbahasa peserta didik usia 5-6 tahun, khususnya kemampuan membaca permulaan. Prinsip pembelajaran whole language yaitu immersion, atau menyediakan berbagai bahan bacaan dan lingkungan yang kaya akan tulisan, membuat peserta didik menyadari adanya tulisan dan menyadari bahwa tulisan tersebut memiliki makna dengan menyelidiki, membacanya dan menghubungkan tulisan tersebut dengan benda atau gambar yang sesuai (Kohnen & Whitacre, 2017).

Prinsip demonstrasi, membuat peserta didik berani bercerita, dan dapat belajar membaca sambil bermain, menonton, dan bergerak. Selain itu, peserta didik dapat mencontoh guru saat bercerita, menggunakan bahasa, dan sikap membaca guru. Expectation, yakni menghadirkan suasana bermain pada setiap pertemuan, adanya media permainan dengan label namanya, sesuai dengan prinsip pembelajaran anak-anak usia dini.

Responsibility, merangsang peserta didik untuk mengeluarkan ide (Rasol et al., 2020), memberi kesempatan untuk berbagi pengalaman, membuat daftar kata dalam buku alphabet, membaca sendiri di perpustakaan, merapikan kembali mainan dan menempatkan buku pada tempatnya, membuat peserta didik bertanggung jawab terhadap proses belajarnya sendiri secara tidak langsung.

Employment, kegiatan yang melibatkan aspek fisik, emosi, dan pikiran (Lin et al., 2020). Bercerita dengan menggunakan bahasa peserta didik sendiri, membaca dan menulis melalui kegiatan bercerita dan bermain, membuat peserta didik aktif terlibat dalam pembelajaran yang nyata dan bertujuan.

Approximation, yaitu memberikan rangsangan untuk bereksperimen (Ganzfried & Yusuf, 2018) membuat tulisan dan membaca sendiri, memajang hasil tulisan dan karya peserta didik, membuat peserta didik berani dan percaya diri saat belajar membaca dan menulis.

Feedback, yaitu dengan memberikan respon yang baik dan positif dari guru maupun peserta didik, menguatkan motivasi peserta didik untuk belajar (Hitchcock, 2017). Kegiatan berdiskusi, memberikan komentar tentang isi cerita, membiasakan peserta didik untuk mengeluarkan ide atau pendapatnya dengan percaya diri. Adapun hasil data observasi dapat dilihat pada Tabel 4 berikut ini.

Table 4 Hasil Observasi siklus II

Responden	Peneliti	Skor siklus II		Presentase Kemampuan (%)			
		Kolaborator 1	Kolaborator 2	Peneliti	Kolaborator 1	Kolaborator 2	
1	52	52	56	86.67	86.67	93.33	
2	38	50	50	63.33	83.33	83.33	
3	52	53	56	86.67	88.33	93.33	
4	45	47	51	75.00	78.33	85.00	
5	56	52	55	93.33	86.67	91.67	
6	54	52	56	90.00	86.67	93.33	
7	43	49	48	71.67	81.67	80.00	
8	45	54	52	75.00	90.00	86.67	
9	58	59	57	96.67	98.33	95.00	
10	59	58	58	98.33	96.67	96.67	
Jumlah skor total 15x4x10 = 600		502	526	539	836.67	876.67	898.33
Triangulasi		522.33			87.06		

Berdasarkan tabel *observasi* kemampuan membaca pada siklus II, di dapat bahwa presentase kemampuan peserta didik meningkat dari siklus I sebanyak 32.61%. Dengan melihat presentase kemampuan peserta didik sebesar 87.06%, hal ini berarti bahwa 80% peserta didik mengalami peningkatan dalam kemampuan membaca permulaan. Dari hasil presentase kemampuan siklus II dan presentase peningkatan dari prapenelitian ke siklus II sebesar 54.39%, hasil peningkatan yang diperoleh cukup signifikan.

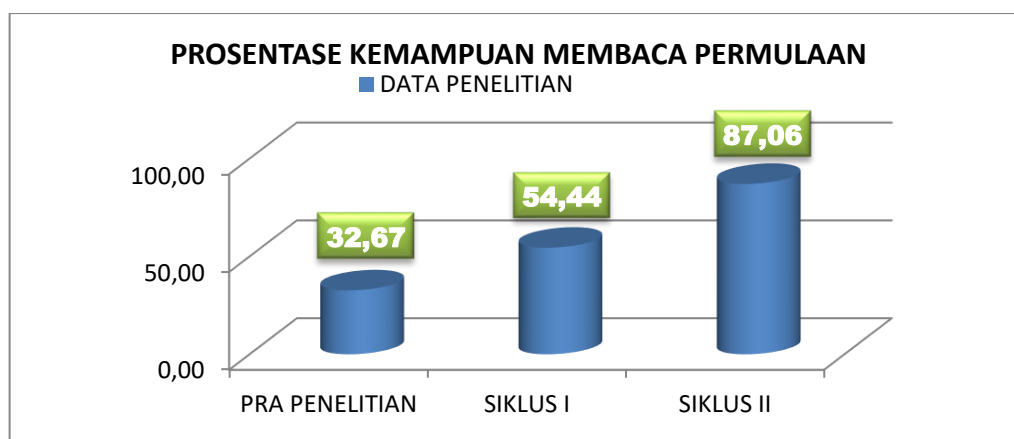
Hasil pengamatan dan refleksi peneliti dan dua orang kolaborator, didapat bahwa kemampuan berbahasa peserta didik khususnya kemampuan membaca permulaan dengan diterapkannya prinsip pembelajaran *whole language* mengalami peningkatan. Dengan demikian target pencapaian kemampuan yang ingin diraih telah terpenuhi, sehingga peneliti dan kolaborator menetapkan untuk tidak melanjutkan pada siklus berikutnya.

Pembahasan

Setelah dilakukan berbagai kegiatan pada siklus I dan siklus II, diperoleh hasil observasi kemampuan membaca permulaan. Presentase kemampuan membaca peserta didik hasil tindakan pada siklus I sebesar 54.44%, mengalami peningkatan dari hasil presentase kemampuan pra-penelitian (32.55%) sebesar 21.89%. Dari hasil observasi kemampuan peserta didik pada siklus I presentase kemampuan belum mencapai hasil yang diinginkan.

Setelah dilaksanakan tindakan pada siklus II, presentase kemampuan membaca peserta didik mencapai 87.05% dengan presentase peningkatan sebesar 32.61%. Dan hasil presentase telah mencapai hasil yang diinginkan. Presentase peningkatan dari pra penelitian ke siklus II sebesar 54.30%, hasil peningkatan yang diperoleh cukup signifikan.

Berdasarkan hasil analisis data presentase kemampuan peserta didik pada siklus I, diperoleh data presentase kemampuan membaca permulaan lebih besar dari pada hasil presentase kemampuan membaca peserta didik pada pra-penelitian. Berikut ini diagram presentase kemampuan membaca permulaan peserta didik di Kelompok B TKIT Gema Nurani 03, Bekasi:



Gambar 2 Diagram Hasil Observasi Kemampuan Membaca Permulaan di Kelompok B TKIT Gema Nurani 03, Bekasi

Hasil analisis data ini dinilai sudah cukup baik karena presentase kemampuan membaca pada siklus II mencapai 87.05%, dengan hasil presentase peningkatan dari pra-penelitian ke siklus II sebesar 54.30%. Dari hasil presentase kemampuan dan presentase peningkatan tersebut cukup signifikan, sehingga siklus penelitian dihentikan.

Dengan demikian, hasil analisis data membuktikan bahwa pemberian tindakan berupa pendekatan pembelajaran *whole language* dengan menekankan prinsip pembelajaran yang bermakna dan menyeluruh, menyediakan lingkungan yang kaya akan literatur atau bahan bacaan dapat membantu meningkatkan kemampuan membaca permulaan peserta didik, baik dari segi kemampuan mengenali tulisan, membaca kata dengan bunyi huruf yang benar, maupun dari segi afektif. Dengan kegiatan bercerita, bermain, membaca dan menulis yang sesungguhnya, menenggelamkan peserta didik pada lingkungan yang kaya akan tulisan, dan pembelajaran yang menyeluruh, kemampuan membaca dapat ditingkatkan. Dengan demikian prinsip-prinsip pembelajaran *whole language*, yaitu *immersion, responsibility, demonstration, expectation, employment, approximation* dan *feedback*, apabila dikembangkan dan diperdalam dapat menjadi acuan dalam merancang kegiatan pembelajaran kemampuan membaca.

KESIMPULAN

Pendekatan pembelajaran *whole language* merupakan salah satu pendekatan pembelajaran bahasa yang menekankan aspek terintegrasinya keempat kemampuan berbahasa, pembelajaran bahasa yang bermakna, dan menekankan aspek bermain saat pembelajaran. Dengan menerapkan prinsip-prinsip pembelajaran *whole language*, kemampuan membaca permulaan anak-anak Taman Kanak-kanak Islam Terpadu Gema Nurani 03 kelompok B dapat ditingkatkan. Dari hasil penelitian ini dapat disimpulkan bahwa pendekatan *whole language* dapat meningkatkan kemampuan membaca permulaan anak usia 5-6 tahun di Taman Kanak-kanak Islam Terpadu Gema Nurani 03, Bekasi.

Hasil penelitian ini mengandung implikasi bahwa dalam pembelajaran membaca untuk anak usia 5-6 tahun perlu memperhatikan prinsip-prinsip pembelajaran anak usia dini. Di samping itu perlu mengintegrasikan keempat kemampuan berbahasa, menekankan pembelajaran yang bermakna bagi anak. Prinsip pembelajaran *whole language* yaitu *immersion*, dapat diimplikasikan dengan menyediakan berbagai bahan bacaan dan lingkungan yang kaya akan tulisan, membuat anak menyadari adanya tulisan dan menyadari bahwa tulisan tersebut memiliki makna dengan menyelidiki, membacanya dan menghubungkan tulisan tersebut dengan benda atau gambar yang sesuai.

Dengan adanya data mengenai hasil penelitian ini, diharapkan pihak-pihak terkait dapat mengembangkan kegiatan pembelajaran bahasa berdasarkan pendekatan *whole language*, merencanakan pembelajaran bahasa atau membaca disesuaikan dengan tahapan

perkembangan anak usia dini. Untuk pihak sekolah hendaknya lebih banyak menyediakan berbagai literatur atau bahan bacaan untuk anak agar anak dapat berinteraksi secara intens dengan tulisan. Untuk peneliti lebih lanjut hendaknya dapat mengembangkan kegiatan berdasarkan whole language yang lebih menarik, atraktif, dan bervariasi.

DAFTAR PUSTAKA

- Altunsöz, I. H. (2015). Early childhood education majors' self-efficacy for teaching fundamental motor skills. *Perceptual and Motor Skills*, 121(2), 482–489. <https://doi.org/10.2466/25.PMS.121c18x5>
- Ambarini, R. (2018). "Interactive Media in English for Math at Kindergarten: Supporting Learning, Language and Literacy with ICT." *Arab World English Journal*. <https://doi.org/10.24093/awej/call4.18>
- Anugrahana, A. (2020). Hambatan, Solusi dan Harapan: Pembelajaran Daring Selama Masa Pandemi Covid-19 Oleh Guru Sekolah Dasar. *Scholaria: Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 10(3), 282–289. <https://doi.org/10.24246/j.js.2020.v10.i3.p282-289>
- Bai, Y., Shang, G., Wang, L., Sun, Y., Osborn, A., & Rozelle, S. (2018). The relationship between birth season and early childhood development: Evidence from northwest rural China. *PLoS ONE*, 13(10), 1–14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205281>
- Bakr, A. F., El Sayad, Z. T., & Thomas, S. M. S. (2018). Virtual reality as a tool for children's participation in kindergarten design process. *Alexandria Engineering Journal*, 57(4), 3851–3861. <https://doi.org/10.1016/j.aej.2018.10.003>
- Bauer, J. R., & Booth, A. E. (2019). Exploring potential cognitive foundations of scientific literacy in preschoolers: Causal reasoning and executive function. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 275–284. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.09.007>
- Becker, K. L., & Renger, R. (2017). *Suggested Guidelines for Writing Reflective Case Narratives: Structure and Indicators*. <https://doi.org/10.1177/1098214016664025>
- Beecher, C. C., Abbott, M. I., Petersen, S., & Greenwood, C. R. (2017). Using the Quality of Literacy Implementation Checklist to Improve Preschool Literacy Instruction. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 595–602. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0816-8>
- Bers, M. U. (2018). Coding, playgrounds and literacy in early childhood education: The development of KIBO robotics and ScratchJr. *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON*. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2018.8363498>
- Bers, M. U. (2019). Coding as another language: a pedagogical approach for teaching computer science in early childhood. *Journal of Computers in Education*, 6(4), 499–528. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00147-3>
- Bhatti, Z., Mahesar, A. W., Bhutto, G. A., & Chandio, F. H. (2017). Enhancing Cognitive Theory of Multimedia Learning through 3D Animation. *Sukkur IBA Journal of Computing and Mathematical Sciences*, 1(2), 25. <https://doi.org/10.30537/sjcms.v1i2.43>
- Brophy-herb, H. E., Miller, A. L., Martoccio, T. L., Horodynski, M., Senehi, N., Contreras, D., Peterson, K., Dalimonte-merckling, D., Favreau, Z., Sturza, J., Kaciroti, N., & Lumeng, J. C. (2018). Do child gender and temperament moderate associations between Head Start classroom social-emotional climate and children's social-emotional competencies? *Early Childhood Research Quarterly*, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.07.001>
- Chen, H. Y., & Liu, K. Y. (2008). Web-based synchronized multimedia lecture system design for teaching/learning Chinese as second language. *Computers and Education*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.07.010>
- Darnis, S. (2018). Aplikasi Montessori Dalam Pembelajaran Membaca, Menulis Dan Berhitung Tingkat Permulaan Bagi Anak Usia Dini. *Jurnal Caksana: Pendidikan Anak Usia Dini*, 1(01). <https://doi.org/10.31326/jcpaud.v1i01.3>
- Fadlillah, M. (2017). Model kurikulum pendidikan multikultural di taman kanak-kanak. *Jurnal Pembangunan Pendidikan: Fondasi dan Aplikasi*, 5(1), 42. <https://doi.org/10.21831/jppfa.v5i1.13286>

- Febiharsa, D., & Djuniadi, D. (2018). Pengembangan Media Pembelajaran Interaktif 3 Dimensi untuk Pembelajaran Materi Pengenalan Lingkungan Pada Anak Usia Dini di Indonesia. *Journal of Studies in Early Childhood Education (J-SECE)*, 1(1), 75. <https://doi.org/10.31331/sece.v1i1.590>
- Ganzfried, S., & Yusuf, F. (2018). Optimal weighting for exam composition. *Education Sciences*, 8(1), 1–14. <https://doi.org/10.3390/educsci8010036>
- Gerde, H. K., Pierce, S. J., Lee, K., & Van Egeren, L. A. (2018). Early Childhood Educators' Self-Efficacy in Science, Math, and Literacy Instruction and Science Practice in the Classroom. *Early Education and Development*, 29(1), 70–90. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1360127>
- Haqqi, Y. A., & Yafie, E. (2019). Developing Teaching Materials in Early Childhood ICT based Learning Course based on E-Learning. *International Conference on Early Childhood Development (ICECD)*.
- Hasanah, U. (2018). Implementasi Pendidikan Multikultural dalam Membentuk Karakter Anak Usia Dini. *Golden Age: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 2(1), 35–53. <https://doi.org/10.29313/ga.v2i1.3990>
- Hitchcock, D. (2017). Critical Thinking as an Educational Ideal. *Argumentation Library*, 30(April), 477–497. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53562-3_30
- Imperio, A., Staarman, J. K., & Basso, D. (2020). Relevance of the socio-cultural perspective in the discussion about critical thinking. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 15(1), 1–19. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9882>
- Ismail, S. N., Muhammad, S., Kanesan, A. G., & Ali, R. M. (2019). The influence of teachers' perception and readiness towards the implementation of Critical Thinking Skills (CTS) practice in mathematics. *International Journal of Instruction*, 12(2), 337–352. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12222a>
- Kohnen, A. M., & Whitacre, M. P. (2017). What Makes Professional Development Coherent? Uncovering Teacher Perspectives on a Science Literacy Project. *Action in Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/01626620.2017.1336130>
- Kristiana, S., Jamaris, M., & Sumantri, M. S. (2018). *Utilization of Demonstration Methods as Sex Education in Early Childhood*. 6(2006), 811–814.
- Lemberger-Truelove, M. E., Carbonneau, K. J., Atencio, D. J., Zieher, A. K., & Palacios, A. F. (2018). Self-Regulatory Growth Effects for Young Children Participating in a Combined Social and Emotional Learning and Mindfulness-Based Intervention. *Journal of Counseling and Development*, 96(3), 289–302. <https://doi.org/10.1002/jcad.12203>
- Lin, S., Williamson, F., Beetson, J., Bartlett, B., Boughton, B., & Taylor, R. (2020). Quantifying low English literacy in Australian Aboriginal communities: a correlational study. *Australian Educational Researcher*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00388-7>
- Machmud, H., & Alim, N. (2018). Multicultural Learning Model of PAUD in Coastal Areas. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 2(2), 170. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v2i2.74>
- Marks, D. F. (2016). Dyshomeostasis, obesity, addiction and chronic stress. *Health Psychology Open*, 3(1). <https://doi.org/10.1177/2055102916636907>
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Mongey, S., & Weinberg, A. (2020). Characteristics of Workers in Low Work-From-Home and High Personal-Proximity Occupations. *Bfi.Uchicago.Edu, March*.
- O'Dell, K. (2020). Book review: Multicultural Teaching in the Early Childhood Classroom: Approaches, Strategies and Tools, Preschool–2nd Grade. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(3), 270–272. <https://doi.org/10.1177/1463949119840447>
- Park, M., Patterson, L. G., & Park, D. (2016). *Early childhood teachers' beliefs about readiness for teaching science, technology, engineering, and mathematics*. <https://doi.org/10.1177/1476718X15614040>

- Pholphirul, P. (2017). Pre-primary education and long-term education performance: Evidence from Programme for International Student Assessment (PISA) Thailand. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 410–432. <https://doi.org/10.1177/1476718X15616834>
- Rasol, R., Syed Mahadi, S. L., Mohd Khalid, F. Z., Azmi, N. S., Syed Aris, S. R., & Abdul Razak, W. R. W. (2020). Performances in English Proficiency Course with Students' Ability in Answering Higher Order Thinking Skills Questions. *Environment-Behaviour Proceedings Journal*, 5(S11), 157–162. <https://doi.org/10.21834/ebpj.v5isi1.2314>
- Roohr, K. C., & Burkander, K. (2020). Exploring Critical Thinking as an Outcome for Students Enrolled in Community Colleges. *Community College Review*, 48(3), 330–351. <https://doi.org/10.1177/0091552120923402>
- Santín, M. F., & Torruella, M. F. (2017). Reggio emilia: An essential tool to develop critical thinking in early childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 50–56. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.207>
- Taylor, S. V., & Leung, C. B. (2020). Multimodal Literacy and Social Interaction: Young Children's Literacy Learning. *Early Childhood Education Journal*, 48(1). <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00974-0>
- Tosun, C. (2014). Pre-service teachers' opinions about the course on scientific research methods and the levels of knowledge and skills they gained in this course. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(10), 96–112. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n10.7>
- Yafie, E., Samah, N. A., Mohamed, H., & Haqqi, Y. A. (2020). Collaborative mobile seamless learning (Cmsl) based on android apps to improving critical thinking in higher education in the post-covid-19 era. *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*. <https://doi.org/10.5373/JARDCS/V12SP7/20202125>
- Yustika, G. P., & Iswati, S. (2020). Digital Literacy in Formal Online Education: A Short Review. *Dinamika Pendidikan*, 15(1), 66–76. <https://doi.org/10.15294/dp.v15i1.23779>
- Zukhairina, Wujati, Sari, S. R., Yennizar, Zulqarnain, & Pujiarto, P. (2020). Parenting practices of early childhood education teachers in developing early childhood communication and critical thinking skills: Case studies. *Journal of Critical Reviews*, 7(7), 125–132. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.07.20>