

Peran Guru Meningkatkan Kosakata Anak Usia 4-5 Tahun di TK Sta. Maria Assumpta Kota Kupang

Sucianingsy Ga Riwu¹, Andreas Ande², Kamelia Olga Litna³, Sartika Kale⁴

^{1,2,3,4} Universitas Nusa Cendana Kota Kupang Indonesia

Abstrak

Keterlambatan bicara pada anak prasekolah kerap menghambat penguasaan kosakata sekaligus interaksi sosial di kelas, padahal guru taman kanak-kanak sering menjadi orang dewasa pertama di luar keluarga yang menghadapi kondisi tersebut setiap hari. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan peran guru dalam meningkatkan kemampuan kosakata seorang anak usia 4 sampai 5 tahun berinisial F yang mengalami keterlambatan bicara di TK Sta. Maria Assumpta Kota Kupang. Pendekatan yang digunakan ialah kualitatif dengan desain studi kasus tunggal. Data dihimpun melalui observasi nonpartisipan di kelas A1, wawancara semiterstruktur dengan guru kelas dan kepala sekolah, serta telaah dokumen berupa silabus, RPPH, modul ajar, dan foto kegiatan. Analisis mengikuti model interaktif Mile dan Huberman, sedangkan keabsahan data dijaga melalui triangulasi teknik. Hasil penelitian memperlihatkan empat peran guru yang saling melengkapi. Sebagai pembimbing, guru memberi contoh pengucapan dan pendampingan individual secara bertahap. Sebagai motivator, guru memberikan pujian, pelukan, dan tepuk tangan, lalu memasangkan F dengan teman sebaya yang lebih aktif. Peran fasilitator tampak pada penyediaan kartu huruf, buku cerita bergambar, maket buah, puzzle, dan video edukatif. Adapun peran evaluator diwujudkan melalui observasi harian, catatan anekdot, dan ceklis perkembangan bahasa yang kemudian dipakai untuk merancang kegiatan minggu berikutnya. Selama periode pengamatan, F mulai mengucapkan beberapa kata sederhana seperti "belajar", "makan", dan "tolong", walaupun sebagian ujaran masih memerlukan bantuan guru. Temuan ini menunjukkan bahwa penanganan keterlambatan bicara di kelas reguler menuntut pendampingan guru yang bersifat multiperan dan bertumpu pada asesmen berkelanjutan. Penelitian ini menyumbang gambaran empiris bagi guru PAUD, pengelola satuan pendidikan, dan pembuat kebijakan tentang praktik pendampingan bahasa yang dapat dijalankan di kelas sebelum maupun bersamaan dengan rujukan kepada tenaga profesional.

Kata Kunci: peran guru; kosakata; keterlambatan bicara; anak usia dini; studi kasus

Abstract

Speech delay in preschool children often hinders vocabulary acquisition and classroom social interaction, yet kindergarten teachers are frequently the first adults outside the family to deal with this condition on a daily basis. This study aims to describe the teacher's role in improving the vocabulary of a 4 to 5 years old child, identified as F, who experienced speech delay at TK Sta. Maria Assumpta, Kupang City. A qualitative approach with a single case study design was employed. Data were gathered through nonparticipant observation in class A1, semi structured interviews with the classroom teacher and the principal, and document analysis of the syllabus, daily lesson plans, teaching modules, and activity photographs. The analysis followed the Miles and Huberman interactive model, while data credibility was maintained through technique triangulation. The findings reveal four complementary teacher roles. As a guide, the teacher modeled pronunciation and provided gradual individual assistance. As a motivator, the teacher offered praise, hugs, and applause and paired F with more active peers. The facilitator role appeared in the provision of letter cards, picture storybooks, fruit models, puzzles, and educational videos. The evaluator role was carried out through daily observation, anecdotal records, and language development checklists that informed the planning of the following week's activities. During the observation period, F began to pronounce several simple words such as "belajar" (study), "makan" (eat), and "tolong" (help), although some utterances still required teacher support. These findings indicate that addressing speech delay in regular classrooms requires multi role teacher assistance grounded in continuous assessment. The study offers empirical insight for early childhood teachers, school leaders, and policymakers regarding classroom based language support that can be delivered before or alongside referral to professional services.

Keywords: teacher role; vocabulary; speech delay; early childhood; case study

Corresponding Author
Sucianingsy Ga Riwu, Universitas
Nusa Cendana Kota Kupang
Indonesia. Email:
nohnaningsygarwu@gmail.com

Article Information
Received : 30 August 2026
Accepted : 25 September 2026
Published : 2 October 2026

© 2026 Tunas Cendekia: Jurnal Program Studi Pendidikan Anak Usia Dini.
This article is published under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0
International License (CC BY-SA 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



1. Pendahuluan

Masa usia dini sering disebut periode emas karena pertumbuhan otak, bahasa, dan kemampuan sosial anak berlangsung sangat cepat pada rentang ini. Stimulasi yang tepat, pendekatan yang sesuai, serta media yang selaras dengan tahap perkembangan menentukan seberapa optimal potensi anak dapat tumbuh (Shunhaji & Fadiyah, 2020). Di antara berbagai aspek perkembangan, kemampuan berbahasa menempati posisi strategis. Penguasaan kosakata menjadi pintu bagi anak untuk memahami instruksi, mengungkapkan kebutuhan, dan menjalin relasi dengan orang di sekitarnya (Husna & Eliza, 2021). Kajian internasional juga menegaskan bahwa kualitas masukan bahasa, yakni seberapa interaktif, kaya secara linguistik, dan bermakna secara konseptual percakapan yang diterima anak, berpengaruh lebih besar daripada sekadar banyaknya kata yang didengar (Rowe & Snow, 2020).

Bahasa pertama umumnya diperoleh anak di lingkungan keluarga melalui interaksi harian ketika orang tua mengajarkan cara bertutur yang baik (Parahita et al., 2022). Meski begitu, perkembangan bahasa tidak selalu berjalan sesuai tahapan usia. Sebagian anak mengalami keterlambatan bicara atau *speech delay*, suatu kondisi ketika kemampuan mengucapkan dan menggunakan kata tertinggal dari anak seusianya. Anak dengan kondisi ini kerap kesulitan berkomunikasi secara verbal dengan guru maupun teman sebaya, lalu cenderung menarik diri dari kegiatan kelompok (Mariam & Rahayu, 2024; Siregar & Hazizah, 2019). Bila tidak ditangani sejak awal, hambatan tersebut dapat merembet pada aspek sosial emosional dan kesiapan belajar anak di jenjang berikutnya.

Standar Tingkat Pencapaian Perkembangan Anak dalam Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 137 Tahun 2014 memberi gambaran tentang kemampuan bahasa yang diharapkan pada usia 4 sampai 5 tahun. Pada rentang ini anak diharapkan mampu mengulang kalimat sederhana, menjawab pertanyaan sesuai maksudnya, menyebutkan kata-kata yang dikenal, dan mengungkapkan perasaan dengan kata sederhana (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2014). Capaian tersebut menjadi acuan guru untuk mengenali anak yang perkembangannya tertinggal. Anak yang pada usia ini masih kesulitan menyebut sapaan, nama teman, atau kata permintaan tolong menunjukkan kebutuhan stimulasi yang lebih terarah dibanding teman sekelasnya.

Kosakata anak tidak tumbuh dalam ruang hampa. Golinkoff et al. (2019) menegaskan bahwa perbedaan pengalaman bahasa pada tahun-tahun awal berkaitan dengan kesenjangan kemampuan bahasa di kemudian hari, sehingga lingkungan yang miskin percakapan berisiko memperlebar ketertinggalan anak. Temuan ini memberi pesan penting bagi lembaga PAUD. Kelas taman kanak-kanak dapat menjadi lingkungan percakapan kedua yang mengimbangi keterbatasan stimulasi di rumah, terutama bagi anak yang sudah menunjukkan tanda keterlambatan bicara.

Guru taman kanak-kanak berada pada posisi yang unik dalam persoalan ini. Setiap hari guru berinteraksi langsung dengan anak dalam situasi bermain dan belajar yang terstruktur. Penelitian di kelas prasekolah menunjukkan bahwa percakapan guru dan anak yang berlangsung timbal balik berkontribusi terhadap pertambahan kosakata (Cabell et al., 2015), dan kualitas interaksi tersebut berkaitan dengan kemampuan kosakata reseptif anak (Yang et al., 2021). Pengajaran kata secara eksplisit yang dipadukan dengan pembacaan buku cerita terbukti memperluas sekaligus memperdalam pengetahuan kata anak prasekolah (Dickinson et al., 2019; Hadley et al., 2019; Wasik et al., 2016). Metaanalisis Marulis dan Neuman (2010) juga memperlihatkan bahwa intervensi kosakata yang dipimpin orang dewasa terlatih memberikan efek yang berarti, terutama ketika dilakukan secara konsisten. Dalam kerangka pendidikan nasional, guru tidak semata menyampaikan materi, melainkan juga berperan sebagai pembimbing, motivator, fasilitator, dan evaluator yang mendampingi anak pada setiap tahap perkembangannya (Ekklesia et al., 2022; Mulyasa, 2013).

Secara teoretis, penelitian ini bertolak dari pandangan sosiokultural Vygotsky (1978) bahwa bahasa berkembang melalui interaksi dengan orang yang lebih mampu. Konsep zona perkembangan proksimal menjelaskan adanya jarak antara apa yang dapat dilakukan anak sendiri dan apa yang dapat

dicapainya dengan bantuan. Dalam jarak itulah guru bekerja. Bantuan yang diberikan secara bertahap lalu dikurangi seiring meningkatnya kemampuan anak dikenal sebagai *scaffolding*, dan kajian selama satu dasawarsa menunjukkan bahwa kualitas *scaffolding* guru sangat ditentukan oleh kepekaannya membaca respons anak (van de Pol et al., 2010).

Kerangka empat peran guru digunakan untuk menerjemahkan pandangan tersebut ke dalam tindakan yang dapat diamati. Peran pembimbing merujuk pada pemberian arahan, contoh, dan pendampingan sesuai kebutuhan anak. Peran motivator mencakup upaya menumbuhkan keberanian dan minat anak melalui penguatan positif. Peran fasilitator berkaitan dengan penyediaan media, sumber belajar, dan lingkungan yang mendukung. Adapun peran evaluator meliputi pengamatan, pencatatan, dan penilaian perkembangan yang menjadi dasar tindak lanjut pembelajaran (Mulyasa, 2013). Keempat peran ini dipakai sebagai lensa analisis sekaligus kategori penyajian temuan.

Sejumlah penelitian di Indonesia telah menelaah upaya guru dalam mengembangkan bahasa anak. Ramadani dan Harjani (2024) menyoroti peran guru melalui metode bercerita. Amini dan Suyadi (2020) melaporkan efektivitas kartu kata bergambar, Syamsiyah dan Diana (2022) menguji media *fuzzy felt*, sedangkan Wina et al. (2023) memanfaatkan video animasi untuk menambah kosakata anak TK. Pada ranah keterlambatan bicara, Adawiah et al. (2024) serta Mariam dan Rahayu (2024) mendeskripsikan peran guru PAUD dalam menangani anak *speech delay*, dan Kurniawan dan Qomariyah (2023) menawarkan model penanganan khusus di lembaga Tarbiyatul Athfal. Tinjauan atas penelitian tersebut memperlihatkan dua kecenderungan. Pertama, sebagian besar penelitian berpusat pada satu media atau satu metode, sehingga cara guru memadukan beberapa peran secara bersamaan jarang terlihat utuh. Kedua, kajian tentang anak usia 4 sampai 5 tahun dengan keterlambatan bicara di kelas reguler kawasan Indonesia timur, khususnya Nusa Tenggara Timur, masih sangat terbatas. Padahal konteks bahasa, budaya, dan ketersediaan layanan terapi wicara di wilayah ini berbeda dari kota besar di Jawa.

Kesenjangan tersebut tampak nyata di TK Sta. Maria Assumpta, Kelurahan Kayu Putih, Kecamatan Oebobo, Kota Kupang. Observasi pendahuluan pada 10 sampai 27 November 2025 menemukan seorang anak berinisial F di kelas A1 yang belum mampu berkomunikasi dengan baik bersama teman-temannya. F belum lancar mengucapkan kata sederhana seperti "ibu guru", "permisi", "maaf", dan nama teman, serta cenderung menyendiri saat kegiatan kelompok. Wawancara awal dengan guru kelas menguatkan temuan itu dan menunjukkan bahwa F membutuhkan penanganan khusus dari guru maupun pihak sekolah.

Berangkat dari kondisi tersebut, penelitian ini bertujuan mendeskripsikan peran guru dalam meningkatkan kemampuan kosakata anak usia 4 sampai 5 tahun yang mengalami keterlambatan bicara di TK Sta. Maria Assumpta Kota Kupang. Dua pertanyaan memandu penelitian ini, yakni bagaimana guru menjalankan peran sebagai pembimbing, motivator, fasilitator, dan evaluator dalam menangani anak F, dan perubahan kemampuan kosakata apa saja yang teramati selama pendampingan berlangsung. Kebaruan penelitian terletak pada pemotretan keempat peran guru sebagai satu rangkaian praktik yang saling terhubung, dengan asesmen harian sebagai penggerak perencanaan pembelajaran, dalam konteks kelas reguler di Kota Kupang. Hasilnya diharapkan memperkaya kajian tentang pendampingan bahasa berbasis kelas dan menjadi rujukan praktis bagi guru PAUD yang menghadapi anak dengan hambatan serupa.

2. Metodologi

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus tunggal. Desain ini dipilih karena fokus penelitian adalah praktik guru dalam menangani satu anak dengan keterlambatan bicara pada konteks kelas yang nyata, sehingga proses dan makna di balik tindakan guru perlu ditelusuri secara mendalam (Yin, 2018). Penyajian temuan mengikuti logika deskriptif kategorial, yaitu data dikelompokkan ke dalam kategori yang ditetapkan dari kerangka konseptual lalu diuraikan secara

sistematis (Nurhayati et al., 2024). Kategori yang digunakan ialah empat peran guru menurut Mulyasa (2013), yakni pembimbing, motivator, fasilitator, dan evaluator.

Penelitian dilaksanakan di TK Sta. Maria Assumpta, Kelurahan Kayu Putih, Kecamatan Oebobo, Kota Kupang, Provinsi Nusa Tenggara Timur. Sekolah ini merupakan taman kanak-kanak reguler. [Penulis perlu menyebutkan apakah sekolah memiliki guru pendamping khusus atau akses ke terapi wicara.] Pengumpulan data berlangsung pada November 2025 di kelas A1 yang berisi anak usia 4 sampai 5 tahun. [Penulis perlu menambahkan jumlah anak di kelas A1 dan total hari pengamatan.]

Partisipan dipilih secara purposif. Informan utama adalah guru kelas A1 yang setiap hari mendampingi anak F. Kepala sekolah menjadi informan pendukung karena mengetahui kebijakan penilaian dan program sekolah. Anak F menjadi fokus pengamatan tanpa diwawancarai secara formal, mengingat usia dan kondisi bahasanya. Data dokumen meliputi silabus, Rencana Pelaksanaan Pembelajaran Harian (RPPH), modul ajar, catatan anekdot, ceklis perkembangan, dan foto kegiatan pembelajaran.

Secara etis, penelitian ini telah memperoleh izin dari kepala sekolah serta persetujuan tertulis dari orang tua anak F dan dari guru yang diwawancarai. Identitas anak disamarkan dengan inisial, dan foto yang memperlihatkan wajah anak tidak dipublikasikan. [Penulis wajib memastikan pernyataan ini sesuai fakta dan mencantumkan nomor izin bila ada.]

Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara, dan studi dokumentasi (Ardiansyah et al., 2023). Observasi bersifat nonpartisipan, artinya peneliti hadir di kelas tanpa terlibat dalam kegiatan pembelajaran agar interaksi guru dan anak berlangsung alami. Wawancara semiterstruktur dilakukan kepada guru kelas dan kepala sekolah setelah kegiatan belajar selesai. Studi dokumentasi digunakan untuk melengkapi dan memeriksa ulang data observasi serta wawancara.

Prosedur penelitian ditempuh dalam tiga tahap. Tahap pralapangan meliputi pengurusan izin kepada kepala sekolah, observasi pendahuluan untuk mengenali kondisi anak F, serta penyusunan lembar observasi dan pedoman wawancara. Tahap pekerjaan lapangan diisi dengan pengamatan kegiatan pembelajaran, wawancara dengan guru kelas dan kepala sekolah, serta pengumpulan dokumen. Pada tahap ini catatan lapangan ditulis setiap selesai pengamatan agar rincian peristiwa tidak hilang. Tahap terakhir adalah analisis dan pelaporan, ketika data yang terkumpul direduksi, disajikan, dan ditafsirkan sesuai kategori peran guru.

Peneliti berperan sebagai instrumen kunci (Sugiyono, 2016). Instrumen pendukung terdiri atas lembar observasi dan pedoman wawancara yang disusun dari indikator keempat peran guru. Lembar observasi memuat indikator seperti pemberian contoh pengucapan dan pendampingan individual untuk peran pembimbing, pemberian pujian dan penguatan sosial untuk peran motivator, penyediaan dan penggunaan media untuk peran fasilitator, serta pencatatan perkembangan dan tindak lanjut untuk peran evaluator. Ujaran yang muncul dari anak F selama pengamatan turut dicatat sebagai data perkembangan kosakata. Kisi-kisi instrumen yang menjadi pegangan observasi dan wawancara disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1
Kisi-kisi instrumen observasi dan wawancara

Peran guru	Indikator yang diamati	Contoh butir pertanyaan wawancara
Pembimbing	Memberi contoh pengucapan; mengajak anak mengulang; memberi pendampingan individual	Bagaimana Ibu membantu F ketika ia kesulitan mengucapkan kata?
Motivator	Memberi pujian atau sentuhan afektif; melibatkan teman sebaya; menciptakan suasana menyenangkan	Apa yang Ibu lakukan agar F mau mencoba berbicara?

Fasilitator	Menyediakan media konkret dan audiovisual; menata alat peraga yang mudah dijangkau	Media apa saja yang Ibu gunakan untuk mengenalkan kata baru?
Evaluator	Mencatat perkembangan bahasa; menggunakan hasil penilaian untuk merancang kegiatan	Bagaimana perkembangan bahasa F dicatat dan ditindaklanjuti?

Keabsahan data dijaga melalui triangulasi teknik, yaitu membandingkan data observasi, wawancara, dan dokumentasi pada sumber yang sama (Alfansyur & Mariyani, 2020; Carter et al., 2014). Keterangan guru kelas juga dicocokkan dengan penjelasan kepala sekolah untuk aspek penilaian. Analisis data mengikuti model interaktif Miles et al. (2014) yang mencakup kondensasi atau reduksi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan (Rijali, 2019). Reduksi dilakukan dengan memilah, meringkas, dan memberi kode pada catatan lapangan serta transkrip wawancara sesuai empat kategori peran. Data yang telah dikodekan kemudian disajikan dalam matriks dan teks naratif, lalu ditarik kesimpulan yang terus diverifikasi selama penelitian berlangsung.

Contoh proses pengodean dari data mentah hingga kategori disajikan pada Tabel 2. Setiap satuan data diberi kode awal yang dekat dengan kata-kata informan, lalu kode yang serupa dihimpun ke dalam salah satu dari empat kategori peran.

Tabel 2
Contoh pengodean data

Kutipan data	Kode awal	Kategori
"Kalo saya biasanya selalu memberikan dia (F) kesempatan untuk berbicara" (wawancara guru)	Memberi kesempatan berbicara	Pembimbing
"Saya memperlihatkan papan huruf kepada anak (F) kemudian meminta anak mengulanginya beberapa kali" (wawancara guru)	Contoh dan pengulangan bertahap	Pembimbing
Guru bertepuk tangan dan memeluk F setelah F mencoba berbicara (catatan observasi)	Penguatan afektif	Motivator
Video animasi pendek diputar agar anak menebak nama benda dan hewan (wawancara guru)	Media audiovisual	Fasilitator
Penilaian bahasa dicatat dalam catatan anekdot dan ceklis secara harian hingga semesteran (wawancara kepala sekolah)	Pencatatan berkelanjutan	Evaluator

3. Hasil

Analisis data menghasilkan empat kategori peran guru dalam meningkatkan kosakata anak F, yaitu pembimbing, motivator, fasilitator, dan evaluator. Ringkasan bentuk tindakan dan sumber datanya disajikan pada Tabel 3, sedangkan uraian setiap peran disajikan sesudahnya.

Tabel 3
Bentuk peran guru dalam meningkatkan kosakata anak F

Peran	Bentuk tindakan yang teramati	Sumber data
Pembimbing	Memberi contoh pengucapan, mengajak mengulang bertahap, menggunakan papan huruf, memberi kesempatan berbicara	Observasi, wawancara guru

Motivator	Memberi pujian, pelukan, dan tepuk tangan; memasang F dengan teman yang aktif; mengenalkan kata lewat cerita, lagu, dan permainan	Observasi, wawancara guru
Fasilitator	Menyediakan kartu huruf, buku cerita bergambar, maket buah, puzzle, dan video animasi pendek	Observasi, dokumentasi, wawancara guru
Evaluator	Mengisi observasi harian, catatan anekdot, dan ceklis perkembangan bahasa; memakai hasilnya untuk merancang kegiatan minggu berikutnya	Dokumentasi, wawancara guru dan kepala sekolah

Catatan. Kategori disusun berdasarkan empat peran guru menurut Mulyasa (2013).

Peran sebagai pembimbing. Guru memberikan arahan, contoh pengucapan, dan pendampingan individual secara konsisten. Ketika anak diminta menyebutkan huruf dan kata, guru lebih dulu mengucapkan bentuk yang benar, lalu mengajak anak mengulang bersama secara bertahap. Guru kelas menuturkan, "Kalo saya biasanya selalu memberikan dia (F) kesempatan untuk berbicara... biasanya saya memperlihatkan papan huruf kepada anak (F) kemudian meminta anak mengulangnya beberapa kali."

Peran sebagai motivator. Setiap kali F mencoba berbicara, guru merespons dengan pujian, pelukan, atau tepuk tangan. Guru juga memasang F dengan teman yang lebih aktif agar ia terdorong berinteraksi. Kosakata baru dikenalkan melalui cerita bergambar, lagu, dan permainan sehingga suasana belajar terasa ringan bagi anak.

Peran sebagai fasilitator. Guru menyediakan beragam media, antara lain kartu huruf, buku cerita bergambar, maket buah, dan puzzle, untuk menghubungkan kata dengan wujud benda secara konkret. Menurut guru, video animasi pendek juga diputar agar anak menebak nama benda, hewan, atau kendaraan dari suara dan gambar yang muncul.

Peran sebagai evaluator. Guru melakukan penilaian berkelanjutan melalui observasi harian, catatan anekdot, dan ceklis perkembangan bahasa. Hasil penilaian dipakai untuk merancang kegiatan minggu berikutnya, terutama dalam memilih media dan metode yang lebih konkret bagi anak yang masih kesulitan. Kepala sekolah menjelaskan bahwa capaian perkembangan bahasa anak dicatat secara harian, mingguan, bulanan, dan semesteran.

Keterkaitan antarperan. Data observasi dan dokumen memperlihatkan bahwa keempat peran tidak berlangsung dalam urutan yang kaku. Dalam satu kegiatan, guru dapat memberi contoh ucapan, memuji usaha anak, lalu menunjukkan kartu bergambar secara berturut-turut. Hubungan yang paling jelas tampak antara peran evaluator dan peran lainnya. Catatan anekdot dan ceklis yang diisi guru dipakai untuk menentukan media dan metode kegiatan minggu berikutnya, sehingga hasil pengamatan kembali memengaruhi cara guru membimbing, memotivasi, dan memfasilitasi.

Perubahan kosakata anak F. Perbandingan kondisi awal dan kondisi pada pekan terakhir pengamatan disajikan pada Tabel 4.

Tabel 4
Kemampuan kosakata anak F pada awal dan akhir periode pengamatan

Aspek	Awal pengamatan	Pekan terakhir November 2025
Kata yang diucapkan	Belum lancar mengucapkan "ibu guru", "permisi", "maaf", dan nama teman	Mulai mengucapkan "belajar", "makan", dan "tolong"
Tingkat bantuan	Menurut guru, memerlukan penanganan khusus	Sebagian ujaran masih memerlukan contoh dari guru
Interaksi sosial	Cenderung menyendiri dan tidak berbau	[Penulis perlu melengkapi dengan data observasi]

Catatan. Data berasal dari catatan observasi dan wawancara guru kelas.

4. Pembahasan

Temuan utama penelitian ini adalah bahwa guru tidak menjalankan keempat peran secara terpisah. Bimbingan, motivasi, penyediaan media, dan penilaian berlangsung dalam satu rangkaian yang saling menghidupi, dan rangkaian itulah yang menyertai munculnya kata-kata baru pada anak F. Pola ini mengonfirmasi pandangan Mulyasa (2013) tentang guru sebagai pembimbing yang membantu anak mengembangkan potensinya sesuai kebutuhan, sekaligus memperluasnya pada kasus anak dengan keterlambatan bicara.

Peran pembimbing tampak dalam cara guru memberi contoh ucapan, mengajak anak mengulang, lalu perlahan mengurangi bantuan. Praktik ini sejalan dengan konsep *scaffolding*, yakni dukungan sementara yang disesuaikan dengan kemampuan anak dan dikurangi seiring bertambahnya kemandirian (van de Pol et al., 2010). Ketekunan guru mendampingi F secara individual juga selaras dengan temuan Ekklesia et al. (2022) bahwa intensitas keterlibatan guru berpengaruh pada kemampuan berbicara anak. Penelitian di kelas prasekolah memperkuat hal ini, karena percakapan timbal balik antara guru dan anak terbukti berkaitan dengan penambahan kosakata (Cabell et al., 2015; Yang et al., 2021).

Dari sudut pandang Vygotsky (1978), bimbingan yang diterima F dapat dibaca sebagai kerja guru di dalam zona perkembangan proksimal anak. F belum mampu mengucapkan kata tertentu secara spontan, tetapi dapat menirukannya ketika guru memberi contoh dan mengulang bersama. Kata-kata yang mulai muncul, seperti "belajar", "makan", dan "tolong", adalah kata yang sangat dekat dengan rutinitas kelas dan kebutuhan harian anak. Pola ini menarik untuk dicermati. Kosakata fungsional yang sering didengar dan langsung dapat dipakai tampaknya menjadi pintu masuk pertama bagi anak dengan keterlambatan bicara.

Namun, penguasaan kata tidak berhenti pada kemampuan menyebut. Hadley et al. (2019) membedakan keluasan kosakata, yaitu banyaknya kata yang dikenal, dari kedalaman kosakata, yaitu kekayaan makna dan hubungan antarkata yang dipahami anak. Intervensi yang membangun jaringan makna terbukti memperdalam pengetahuan kata anak prasekolah. Dengan demikian, langkah lanjutan bagi guru setelah F mampu menyebut kata dasar adalah mengajaknya menggunakan kata tersebut dalam kalimat, mengaitkannya dengan kata lain, dan memakainya dalam situasi yang beragam.

Pada peran motivator, pujian, sentuhan afektif, dan tepuk tangan berfungsi menurunkan kecemasan F ketika mencoba berbicara. Lestari et al. (2023) menunjukkan bahwa komunikasi positif guru mampu meningkatkan motivasi belajar anak usia dini. Strategi memasang F dengan teman yang lebih aktif juga mendapat dukungan dari temuan Prihatiningsih et al. (2025) tentang keterkaitan interaksi teman sebaya dengan perkembangan bahasa anak dalam pembelajaran berbasis bermain. Dengan kata lain, guru tidak hanya menjadi sumber kata baru, tetapi juga merancang lingkungan sosial yang membuat anak merasa aman untuk mencoba.

Sebagai fasilitator, guru memakai media yang beragam dan konkret. Kartu huruf dan buku cerita bergambar membantu anak mengaitkan bunyi kata dengan gambar atau benda, sejalan dengan hasil Amini dan Suyadi (2020) mengenai kartu kata bergambar serta Syamsiyah dan Diana (2022) tentang media *fuzzy felt*. Pembacaan buku cerita yang disertai penjelasan kata telah lama diakui sebagai salah satu cara paling efektif untuk menambah kosakata anak (Dickinson et al., 2019; Wasik et al., 2016). Pemakaian video animasi juga konsisten dengan temuan Wina et al. (2023) di TK dan metaanalisis Şimşek dan Şimşek (2025) yang menemukan manfaat pembelajaran kosakata berbantuan teknologi bagi anak prasekolah. Penyediaan media yang bervariasi semacam ini juga menjadi ciri strategi guru dalam mengembangkan bahasa anak menurut Sum dan Adam (2023) serta mendukung bahasa reseptif dan ekspresif sebagaimana diuraikan Husna dan Eliza (2021).

Peran evaluator memperlihatkan sisi yang jarang disorot dalam kajian serupa. Catatan anekdot dan ceklis tidak berhenti sebagai laporan, melainkan menjadi dasar pemilihan media dan metode pada minggu berikutnya. Praktik ini sesuai dengan prinsip penilaian autentik di PAUD yang menempatkan

hasil pengamatan sebagai pijakan perencanaan (Hidayat & Andriani, 2020). Siklus amati, catat, dan sesuaikan inilah yang menjadikan keempat peran bekerja sebagai satu sistem, bukan empat tugas yang berdiri sendiri.

Praktik guru yang terus berada di tengah anak untuk membangun semangat mencerminkan prinsip Ing Madya Mangun Karsa dalam ajaran Ki Hajar Dewantara (Wardani et al., 2024). Relevansi pemikiran Ki Hajar Dewantara bagi pendidikan anak usia dini, terutama penghargaan pada kodrat dan tahap perkembangan anak, juga telah diulas oleh Setyowahyudi (2020). Temuan ini menunjukkan bahwa nilai pendidikan nasional tersebut dapat diterjemahkan ke dalam tindakan konkret ketika guru menghadapi anak dengan hambatan bahasa.

Temuan ini juga perlu dibaca dalam kaitannya dengan lingkungan di luar sekolah. Bahasa pertama anak terbentuk melalui interaksi di rumah (Parahita et al., 2022), dan kualitas masukan bahasa dari orang dewasa di sekitar anak sangat menentukan perkembangannya (Rowe & Snow, 2020). Penelitian ini belum menggali peran keluarga F, padahal kata-kata yang dilatihkan di kelas akan lebih cepat mantap bila juga dipakai di rumah. Kolaborasi guru dan orang tua, misalnya melalui buku penghubung atau kegiatan membaca bersama di rumah, dapat menjadi perpanjangan dari peran yang telah dijalankan guru. Konteks Kota Kupang yang memiliki keragaman bahasa sehari-hari juga membuka pertanyaan tentang bahasa apa yang paling sering didengar F di rumah dan bagaimana hal itu memengaruhi penguasaan kosakata bahasa Indonesia di sekolah.

Secara keseluruhan, temuan penelitian ini sejalan dengan Mariam dan Rahayu (2024) serta Adawiah et al. (2024) yang menekankan perlunya peran aktif guru dalam menangani *speech delay*. Penelitian ini menambahkan bahwa peran tersebut paling bermakna ketika dipadukan dan digerakkan oleh asesmen harian. Secara teoretis, temuan ini memperkaya pemahaman tentang peran guru PAUD dengan menunjukkan keterkaitan antarperan sebagai satu siklus pendampingan bahasa. Secara praktis, guru dapat memulai dari langkah sederhana, yaitu memberi contoh ucapan, memberi penguatan positif, menyediakan media konkret, dan mencatat perkembangan untuk menyesuaikan kegiatan. Bagi pengelola sekolah dan pembuat kebijakan, temuan ini menegaskan pentingnya pelatihan guru dalam deteksi dini serta jalur rujukan kepada terapis wicara, sebab pendampingan di kelas tidak menggantikan layanan profesional. Model penanganan berbasis lembaga seperti yang dikembangkan Kurniawan dan Qomariyah (2023) dapat menjadi salah satu jembatan antara keduanya.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Kasus yang dikaji hanya satu anak dengan periode pengamatan yang relatif singkat, sehingga perubahan kosakata yang teramati belum dapat dipastikan sebagai akibat langsung dari peran guru. Kondisi keterlambatan bicara F juga tidak dikonfirmasi melalui asesmen klinis, dan keterlibatan orang tua belum digali. Penelitian lanjutan disarankan melibatkan lebih banyak anak, waktu pengamatan yang lebih panjang, pengukuran kosakata yang terstandar, serta perspektif orang tua dan tenaga profesional agar gambaran pendampingan menjadi lebih utuh.

5. Simpulan

Penelitian ini menyimpulkan bahwa guru di TK Sta. Maria Assumpta Kota Kupang menjalankan empat peran dalam meningkatkan kosakata anak F yang mengalami keterlambatan bicara. Sebagai pembimbing, guru memberi contoh pengucapan dan pendampingan bertahap. Sebagai motivator, guru memberikan penguatan positif dan melibatkan teman sebaya. Peran fasilitator diwujudkan lewat media konkret dan audiovisual, sementara peran evaluator dijalankan melalui catatan anekdot dan ceklis yang menjadi dasar perencanaan kegiatan berikutnya.

Keempat peran tersebut bekerja sebagai satu siklus pendampingan. Selama periode pengamatan, F mulai mengucapkan beberapa kata sederhana, walaupun sebagian ujaran masih memerlukan contoh dari guru. Kontribusi utama penelitian ini terletak pada gambaran tentang bagaimana asesmen harian menggerakkan peran guru lainnya dalam menangani keterlambatan bicara di kelas reguler. Karena

hanya mengkaji satu kasus dalam waktu singkat, temuan ini perlu diuji lebih lanjut melalui penelitian dengan partisipan yang lebih banyak, pengukuran kosakata terstandar, dan keterlibatan orang tua serta tenaga profesional.

Berdasarkan simpulan tersebut, guru PAUD disarankan menjadikan catatan perkembangan bahasa sebagai alat perencanaan, bukan sekadar laporan administratif. Sekolah perlu membangun komunikasi rutin dengan orang tua agar kata yang dilatihkan di kelas juga dipakai di rumah, serta menyiapkan jalur rujukan kepada tenaga profesional bila kemajuan anak tidak sesuai harapan.

6. Daftar Pustaka

- Adawiah, S., Komariah, K., & Yuliantika, W. (2024). Peran guru dalam menangani AUD yang mengalami gangguan keterlambatan berbicara (speech delay) di PAUDQU Al Falah. *Edu Happiness: Jurnal Ilmiah Perkembangan Anak Usia Dini*, 3(1), 57–68. <https://doi.org/10.62515/eduhappiness.v3i1.316>
- Alfansyur, A., & Mariyani. (2020). Seni mengelola data: Penerapan triangulasi teknik, sumber dan waktu pada penelitian pendidikan sosial. *Historis: Jurnal Kajian, Penelitian dan Pengembangan Pendidikan Sejarah*, 5(2), 146–150.
- Amini, N., & Suyadi, S. (2020). Media kartu kata bergambar dalam meningkatkan kemampuan kosakata anak usia dini. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(2), 119–129. <https://doi.org/10.26877/paudia.v9i2.6702>
- Ardiansyah, Risnita, & Jailani, M. S. (2023). Teknik pengumpulan data dan instrumen penelitian ilmiah pendidikan pada pendekatan kualitatif dan kuantitatif. *Jurnal IHSAN: Jurnal Pendidikan Islam*, 1(2), 1–9. <https://doi.org/10.61104/ihsan.v1i2.57>
- 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>
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A. J. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545–547. <https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547>
- Dickinson, D. K., Nesbitt, K. T., Collins, M. F., Hadley, E. B., Newman, K., Rivera, B. L., Ilgez, H., Nicolopoulou, A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Teaching for breadth and depth of vocabulary knowledge: Learning from explicit and implicit instruction and the storybook texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 341–356. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.07.012>
- Ekklesia, P. S., Daud, M. A., Linarsih, A., Marmawi, M., & Yuniarni, D. (2022). Peran guru dalam meningkatkan kemampuan berbicara anak usia 5-6 tahun di TK Kristen Immanuel Kota Pontianak. *Jurnal Pendidikan Bahasa*, 11(1), 52–64. <https://doi.org/10.31571/bahasa.v11i1.3942>
- Golinkoff, R. M., Hoff, E., Rowe, M. L., Tamis-LeMonda, C. S., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Language matters: Denying the existence of the 30-million-word gap has serious consequences. *Child Development*, 90(3), 985–992. <https://doi.org/10.1111/cdev.13128>
- Hadley, E. B., Dickinson, D. K., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2019). Building semantic networks: The impact of a vocabulary intervention on preschoolers' depth of word knowledge. *Reading Research Quarterly*, 54(1), 41–61. <https://doi.org/10.1002/rq.225>
- Hidayat, W., & Andriani, A. (2020). Pelaksanaan penilaian autentik guru pendidikan anak usia dini. *Cakrawala Dini: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 11(2), 88–95. <https://doi.org/10.17509/cd.v11i2.24922>

- Husna, A., & Eliza, D. (2021). Strategi perkembangan dan indikator pencapaian bahasa reseptif dan bahasa ekspresif pada anak usia dini. *Jurnal Family Education*, 1(4), 38–46. <https://doi.org/10.24036/jfe.v1i4.21>
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2014). *Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 137 Tahun 2014 tentang Standar Nasional Pendidikan Anak Usia Dini*.
- Kurniawan, R., & Qomariyah, C. (2023). Penanganan peserta didik berkebutuhan khusus dengan hambatan speech delay melalui model IPTERE di Tarbiyatul Athfal. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(4), 4465–4478. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i4.3900>
- Lestari, G. D., Widodo, W., Yusuf, A., & Widyaswari, M. (2023). Implementasi komunikasi positif dalam meningkatkan motivasi belajar anak usia dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(4), 4791–4802. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i4.4896>
- Mariam, M., & Rahayu, W. W. (2024). Peran guru dalam menangani anak yang mengalami gangguan keterlambatan bicara (speech delay). *Edu Happiness: Jurnal Ilmiah Perkembangan Anak Usia Dini*, 3(2), 225–234. <https://doi.org/10.62515/eduhappiness.v3i2.433>
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300–335. <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Mulyasa, E. (2013). *Menjadi guru profesional: Menciptakan pembelajaran kreatif dan menyenangkan*. Remaja Rosdakarya.
- Nurhayati, N., Apriyanto, A., Ahsan, J., & Hidayah, N. (2024). *Metodologi penelitian kualitatif: Teori dan praktik*. PT Sonpedia Publishing Indonesia.
- Parahita, A. D., Harras, K. A., & Nurhadi, J. (2022). Studi kasus bahasa lisan anak terlambat bicara: Kajian psikolinguistik. *Jurnal Pesona*, 8(1), 88–97. <https://doi.org/10.52657/jp.v8i1.1651>
- Prihatiningsih, M. I., Apriyansyah, C., Priyanti, N., Sukatmi, S., & Ismail, M. (2025). Hubungan antara interaksi sosial, teman sebaya, dan perkembangan bahasa anak melalui play-based learning. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(5), 2251–2262. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v9i5.7508>
- Ramadani, N., & Harjani, H. J. (2024). Peran guru melalui metode bercerita dalam perkembangan bahasa anak. *Journal of Education Research*, 5(3), 3140–3147. <https://doi.org/10.37985/jer.v5i3.1354>
- Rijali, A. (2019). Analisis data kualitatif. *Alhadharah: Jurnal Ilmu Dakwah*, 17(33), 81–95. <https://doi.org/10.18592/alhadharah.v17i33.2374>
- Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5–21. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>
- Setyowahyudi, R. (2020). Pemikiran Ki Hajar Dewantara dan Maria Montessori tentang pendidikan anak usia dini. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(1), 17–35. <https://doi.org/10.26877/paudia.v9i1.5610>
- Shunhaji, A., & Fadiyah, N. (2020). Efektivitas alat peraga edukatif (APE) balok dalam mengembangkan kognitif anak usia dini. *Alim: Journal of Islamic Education*, 2(1), 1–30. <https://doi.org/10.51275/alim.v2i1.157>
- Siregar, A. O., & Hazizah, N. (2019). Studi kasus keterlambatan bicara anak usia 6 tahun di taman kanak-kanak. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 2(2), 22–27. <https://doi.org/10.31004/aulad.v2i2.31>

- Sugiyono. (2016). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.
- Sum, A., & Adam, G. (2023). Metode guru dalam mengembangkan kemampuan bahasa anak usia 5-6 tahun di TK Negeri Golo Jambu Narang. *Jurnal Lonto Leok Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 1–7. <https://doi.org/10.36928/jllpau.v5i2.1399>
- Syamsiyah, L., & Diana, D. (2022). Efektivitas media fuzzy felt untuk meningkatkan kosakata anak usia dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(4), 2700–2710. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i4.1421>
- Şimşek, E. E., & Şimşek, B. (2025). Technology-assisted vocabulary learning for preschool children: A meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2507181>
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wardani, I. K., Nugroho, A. C., Sabekti, M., Sutopo, A., & Anif, S. (2024). Kepemimpinan berbasis Trilogi Pendidikan Ki Hajar Dewantara "Ing Ngarso Sun Tuladha Ing Madya Mangun Karsa Tut Wuri Handayani" untuk menunjang pelaksanaan Kurikulum Merdeka Belajar di sekolah dasar. *Didaktika: Jurnal Kependidikan*, 13(2), 2491–2502. <https://doi.org/10.58230/27454312.645>
- 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>
- Wina, Musi, M. A., Rusmayadi, Kurnia R., R., & Dzulfadhilah, F. (2023). Pengaruh penggunaan media audio visual menggunakan video animasi untuk meningkatkan kosakata di Taman Kanak-Kanak Pusat Padu Lino. *Anakta: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 2(1), 1–6. <https://doi.org/10.35905/anakta.v2i1.6480>
- Yang, N., Shi, J., Lu, J., & Huang, Y. (2021). Language development in early childhood: Quality of teacher-child interaction and children's receptive vocabulary competency. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 649680. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.649680>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.