

# Peningkatan Kemampuan Kosakata Anak Lambat Berbicara melalui Media Gambar Berbasis Kontekstual

Momi Mastori<sup>1</sup>, Edi Purwanta<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

<sup>1</sup>[momimastori.2025@student.uny.ac.id](mailto:momimastori.2025@student.uny.ac.id)

DOI: <https://doi.org/10.58230/27454312.5189>

## Abstrak

Keterbatasan kosakata pada anak yang menunjukkan karakteristik keterlambatan berbicara dapat menghambat respons verbal, partisipasi dalam pembelajaran, dan penggunaan bahasa secara fungsional. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan proses penerapan media gambar berbasis kontekstual yang dipadukan dengan *scaffolding* responsif serta menganalisis peningkatan kemampuan kosakata pada dua subjek yang menunjukkan karakteristik keterlambatan berbicara. Penelitian menggunakan desain penelitian tindakan kelas model Kemmis dan McTaggart yang dilaksanakan dalam dua siklus, masing-masing terdiri atas dua pertemuan. Subjek penelitian adalah dua anak kelompok A berusia 4-5 tahun yang menunjukkan karakteristik keterlambatan berbicara berdasarkan hasil pengamatan dan asesmen awal di kelas. Data dikumpulkan melalui observasi terstruktur, tes kosakata lisan individual, wawancara, catatan lapangan, dan dokumentasi. Analisis data dilakukan secara deskriptif kualitatif dan kuantitatif menggunakan persentase capaian dan *Normalized Gain* (N-Gain). Tindakan mengintegrasikan media gambar yang dekat dengan pengalaman anak, apersepsi berbasis realitas, permainan tunjuk-sebut dan tebak gambar, serta *scaffolding* berupa modeling, parallel talk, *expansion*, *wait time*, dan penguatan positif. Hasil menunjukkan bahwa capaian SA meningkat dari 19,2% pada pra-siklus menjadi 50,8% pada Siklus I dan 81,7% pada Siklus II, sedangkan AB meningkat dari 23,1% menjadi 60,0% dan 89,2%. Hasil perhitungan N-Gain menunjukkan nilai 0,78 pada SA dan 0,86 pada AB, yang keduanya berada pada kategori tinggi. Perbaikan tindakan pada Siklus II melalui pengurangan beban kosakata, penguatan konteks pengalaman keluarga, waktu tunggu yang lebih panjang, *expansion* yang lebih konsisten, dan interaksi berpasangan diikuti perkembangan kemampuan dari pemahaman reseptif menuju produksi kata, frasa, dan kalimat sederhana. Temuan ini menunjukkan adanya peningkatan kemampuan kosakata setelah penerapan rangkaian tindakan, tetapi peningkatan tersebut tidak dapat diatribusikan secara khusus kepada media gambar karena tindakan melibatkan beberapa komponen intervensi secara terpadu. Keterbatasan jumlah subjek, tidak adanya kelompok kontrol, durasi tindakan yang singkat, dan belum adanya pengukuran generalisasi ke lingkungan rumah perlu dipertimbangkan dalam menafsirkan temuan penelitian.

**Kata kunci:** anak lambat berbicara, kosakata, media gambar kontekstual.

## Pendahuluan

Kemampuan berbahasa merupakan salah satu dasar penting bagi perkembangan anak usia dini karena mendukung kemampuan memahami pesan, menyampaikan kebutuhan, membangun relasi sosial, dan mengikuti kegiatan belajar. Di antara berbagai unsur bahasa, kosakata berfungsi sebagai perangkat utama yang memungkinkan anak menghubungkan objek, tindakan, pengalaman, dan gagasan ke dalam ujaran yang bermakna. Penguasaan

kosakata yang terbatas tidak hanya ditandai oleh sedikitnya kata yang dapat disebutkan, tetapi juga dapat terlihat dari lambatnya respons terhadap instruksi, kesulitan merangkai kata, serta rendahnya keberanian untuk terlibat dalam percakapan. Keterbatasan kosakata pada periode awal perkembangan juga dapat berkaitan dengan kesulitan akademik pada tahap berikutnya serta lintasan perkembangan bahasa dan penyesuaian sosial-emosional anak prasekolah. Oleh karena itu, stimulasi kosakata perlu diberikan sejak dini melalui pengalaman belajar yang mudah dipahami dan dapat digunakan dalam komunikasi sehari-hari (Morgan et al., 2020; Zambrana et al., 2019).

Permasalahan tersebut perlu mendapatkan perhatian lebih pada anak yang menunjukkan karakteristik keterlambatan berbicara. Anak dengan karakteristik tersebut dapat memahami sebagian pesan yang disampaikan, tetapi membutuhkan waktu pemrosesan yang lebih panjang untuk memahami pertanyaan dan menghasilkan respons verbal. Dalam situasi pembelajaran yang berlangsung cepat dan didominasi komunikasi verbal, keterlambatan respons dapat disalahartikan sebagai ketidakmauan mengikuti pembelajaran. Oleh karena itu, identifikasi karakteristik hambatan pemerolehan kosakata sejak usia prasekolah menjadi penting agar stimulasi dapat disesuaikan dengan kebutuhan anak. Kajian mengenai perkembangan bahasa juga menunjukkan adanya keterkaitan antara kemampuan bahasa dan kompetensi sosial anak prasekolah dengan hambatan bahasa. Di Indonesia, anak dengan karakteristik keterlambatan berbicara dilaporkan dapat mengalami hambatan komunikasi, kecenderungan menarik diri, atau respons emosional ketika maksud komunikasinya tidak dipahami (Farokhah et al., 2021; Hartshorne & Khairunisa, 2021; McCabe & Meller, 2004; Umar et al., 2021).

Dalam penelitian ini, istilah anak yang menunjukkan karakteristik keterlambatan berbicara digunakan secara hati-hati dan tidak dimaksudkan sebagai diagnosis klinis. Penetapan subjek didasarkan pada hasil observasi awal di kelas dan asesmen kemampuan kosakata menggunakan lembar observasi terstruktur yang mencakup lima aspek, yaitu kosakata reseptif, kosakata produktif, penggunaan kata dalam kalimat, respons verbal, dan partisipasi verbal. Masing-masing aspek diamati berdasarkan indikator perilaku yang dapat terlihat selama kegiatan pembelajaran dan dinilai menggunakan skala perkembangan empat tingkat. Dua anak, yaitu SA dan AB, menunjukkan capaian kosakata pada kategori Belum Berkembang serta memperlihatkan karakteristik berupa respons verbal yang terbatas, kebutuhan terhadap waktu pemrosesan yang lebih panjang, dan ketergantungan pada bantuan guru ketika menjawab pertanyaan. Identifikasi tersebut dilakukan dalam konteks pembelajaran oleh peneliti bersama guru kelas melalui observasi awal dan tidak didasarkan pada diagnosis tenaga profesional. Persetujuan tertulis dari orang tua atau wali diperoleh sebelum anak dilibatkan sebagai subjek penelitian. Dengan demikian, penyebutan karakteristik keterlambatan berbicara dalam penelitian ini merujuk pada kondisi yang teramati dalam konteks pembelajaran, bukan penetapan diagnosis gangguan perkembangan bahasa.

Kemampuan kosakata mencakup dimensi reseptif dan produktif. Kosakata reseptif terlihat ketika anak mampu mengenali atau menunjuk objek setelah mendengar namanya, sedangkan kosakata produktif ditunjukkan melalui kemampuan menyebutkan kata dan menggunakannya dalam frasa atau kalimat. Perkembangan kedua dimensi tersebut perlu dipahami sebagai suatu proses yang berlangsung bertahap karena pemahaman bahasa pada umumnya berkembang sebelum produksi bahasa. Oleh sebab itu, penilaian kemampuan kosakata pada anak yang menunjukkan karakteristik keterlambatan berbicara tidak cukup hanya menghitung jumlah kata yang dapat diucapkan. Penilaian juga perlu memperhatikan kemampuan memahami kata, kecepatan merespons, penggunaan kata dalam konteks, serta inisiatif anak untuk berkomunikasi. Pendekatan yang komprehensif terhadap perkembangan

bahasa dan literasi awal diperlukan agar dukungan yang diberikan tidak berhenti pada latihan pelafalan, tetapi juga mendorong penggunaan bahasa secara fungsional (Hasanah & Khadijah, 2021; Justice & Pence Turnbull, 2022).

Media gambar dapat menjadi salah satu dukungan pembelajaran karena menyediakan representasi visual yang konkret sehingga membantu mengurangi abstraksi pesan verbal. Gambar dapat membantu anak memusatkan perhatian, mengaktifkan pengetahuan sebelumnya, serta menghubungkan bentuk visual dengan bunyi dan makna kata (Mayer, 2021). Namun, keberadaan gambar semata belum menjamin terjadinya pembelajaran yang bermakna. Gambar yang tidak memiliki hubungan dengan pengalaman anak berpotensi hanya menjadi objek hafalan. Sebaliknya, gambar dapat menjadi lebih fungsional ketika menampilkan benda, aktivitas, dan situasi yang dikenal anak, seperti binatang yang terdapat di sekitar rumah, makanan yang dikonsumsi keluarga, atau kegiatan yang dialami sebelum datang ke sekolah. Penggunaan gambar semacam ini sejalan dengan prinsip pembelajaran kontekstual yang menghubungkan materi baru dengan realitas kehidupan peserta didik (Al-Qahtani, 2019).

Sejumlah penelitian telah melaporkan manfaat penggunaan media gambar dan kartu kata bergambar dalam mendukung perkembangan bahasa anak. Penggunaan gambar berwarna dan kartu kata bergambar dilaporkan dapat mendukung perkembangan kemampuan berbicara atau bahasa ekspresif. Gambar seri juga dapat digunakan untuk memperkaya kosakata anak usia dini, sedangkan media kartu kata berbasis lingkungan berpotensi mendukung penguasaan kosakata pada anak dengan hambatan verbal. Temuan-temuan tersebut menunjukkan konsistensi manfaat dukungan visual dalam pembelajaran bahasa anak. Namun, penelitian sebelumnya lebih banyak berfokus pada perubahan skor kemampuan atau penggunaan gambar sebagai alat penyaji materi dan belum secara rinci menjelaskan bagaimana gambar yang kontekstual dipadukan dengan bantuan verbal yang responsif terhadap karakteristik masing-masing anak (Khomaria & Wahyuningsih, 2021; Lestari & Putri, 2021; Nurhayati, 2018; Wulandari, 2019).

Dukungan guru menjadi komponen penting agar stimulus visual dapat berkembang menjadi pengalaman komunikasi. Anak yang menunjukkan karakteristik keterlambatan berbicara memerlukan *modeling* yang jelas, *parallel talk* untuk memberikan bahasa terhadap perhatian atau tindakan anak, *expansion* untuk memperluas ujaran satu kata, *wait time* agar anak memiliki kesempatan memproses pertanyaan dan menyusun respons, serta penguatan positif yang spesifik. Pendekatan tersebut menempatkan *scaffolding* sebagai bantuan bertahap yang disesuaikan dengan respons dan kesiapan anak. Dengan demikian, intervensi pembelajaran tidak hanya berupa pemberian gambar, tetapi membangun rangkaian interaksi yang sistematis, mulai dari mengaktifkan pengalaman anak, menyajikan visual yang relevan, memberikan model bahasa, memberikan waktu untuk merespons, hingga memperluas ujaran anak secara alami. Strategi guru dan faktor lingkungan perlu dipertimbangkan secara bersamaan dalam pendampingan anak dengan karakteristik keterlambatan berbicara (Putri & Mumpuniarti, 2023; Taqiyah & Mumpuniarti, 2022).

Hasil refleksi awal di kelompok A TK Negeri Intimung Malinau menunjukkan adanya kesenjangan antara kebutuhan anak dan praktik pembelajaran yang berlangsung. Dari 11 anak dalam kelompok tersebut, dua anak, yaitu SA dan AB, menunjukkan karakteristik keterlambatan berbicara berdasarkan hasil observasi awal dan asesmen kemampuan kosakata. SA memperoleh capaian awal sebesar 19,2%, sedangkan AB memperoleh 23,1%; keduanya berada pada kategori Belum Berkembang. Kedua anak cenderung pasif, mengalami kesulitan memberikan jawaban secara verbal, dan membutuhkan bantuan lebih banyak dibandingkan teman sekelasnya. Pembelajaran bahasa pada saat itu masih dominan menggunakan penjelasan verbal dan belum secara konsisten menggunakan gambar yang merepresentasikan

lingkungan serta pengalaman keluarga anak. Kondisi tersebut menunjukkan perlunya pembelajaran yang menyediakan dukungan visual, waktu pemrosesan yang memadai, dan kesempatan berkomunikasi dalam konteks yang dekat dengan kehidupan anak. Pendekatan kontekstual relevan digunakan karena memungkinkan pengalaman sehari-hari anak menjadi bagian dari proses pembelajaran bahasa (Kurniati et al., 2021; F. N. Sari & Kurniati, 2022).

Kesenjangan penelitian dalam studi ini terletak pada kebutuhan untuk menjelaskan proses perubahan kemampuan kosakata dari satu siklus ke siklus berikutnya, bukan hanya membandingkan skor sebelum dan sesudah tindakan. Penelitian ini memadukan tiga unsur utama, yaitu gambar yang berakar pada pengalaman anak, tahapan pembelajaran kontekstual, dan *scaffolding* linguistik yang disesuaikan berdasarkan hasil refleksi setiap siklus. Kebaruan penelitian terletak pada dokumentasi perubahan dari kemampuan kosakata reseptif menuju kosakata produktif dan penggunaan frasa sederhana pada dua anak dengan profil respons yang berbeda, sekaligus mengidentifikasi komponen perbaikan tindakan yang muncul selama proses refleksi. Dengan demikian, penelitian ini tidak menempatkan media gambar sebagai satu-satunya faktor perubahan, tetapi memandangnya sebagai bagian dari rangkaian tindakan pembelajaran yang melibatkan konteks pengalaman, dukungan visual, *modeling*, *parallel talk*, *wait time*, *expansion*, penguatan positif, dan interaksi sosial yang aman.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan proses penerapan media gambar berbasis kontekstual sebagai bagian dari tindakan pembelajaran yang dipadukan dengan *scaffolding* responsif serta menganalisis perubahan kemampuan kosakata pada anak yang menunjukkan karakteristik keterlambatan berbicara. Pertanyaan penelitian yang diajukan adalah: (1) bagaimana penerapan dan perbaikan tindakan pembelajaran berbasis media gambar kontekstual pada setiap siklus; dan (2) bagaimana perkembangan lima aspek kemampuan kosakata anak setelah tindakan diberikan?

## Metode

Penelitian ini menggunakan desain penelitian tindakan kelas (PTK) dengan model spiral Kemmis dan McTaggart (1988). Pemilihan desain didasarkan pada karakteristik masalah yang bersifat praktis dan situasional, yaitu kebutuhan untuk memberikan tindakan pembelajaran yang dapat diterapkan secara langsung, diamati, direfleksikan, dan diperbaiki sesuai dengan respons anak. Setiap siklus penelitian meliputi empat tahapan, yaitu perencanaan, pelaksanaan tindakan, pengamatan, dan refleksi. Penelitian dilaksanakan pada semester genap tahun pelajaran 2025/2026. Asesmen awal dilakukan pada minggu keempat Maret 2026, sedangkan tindakan utama dilaksanakan dalam dua siklus pada Mei 2026. Setiap siklus terdiri atas dua pertemuan dengan durasi 60 menit setiap pertemuan. Tindakan dihentikan setelah indikator proses dan hasil yang telah ditetapkan tercapai pada Siklus II (Kemmis & McTaggart, 1988).

Penelitian dilaksanakan pada kelompok A TK Negeri Intimung, Kabupaten Malinau, Kalimantan Utara, yang terdiri atas 11 anak berusia 4-5 tahun dan satu guru kelas. Subjek penelitian dipilih secara purposif, yaitu dua anak berinisial SA berusia 4 tahun 8 bulan dan AB berusia 4 tahun 10 bulan. Pemilihan subjek didasarkan pada hasil observasi awal dan asesmen kemampuan kosakata yang menunjukkan bahwa kedua anak berada pada kategori Belum Berkembang serta memperlihatkan respons verbal yang terbatas dan membutuhkan bantuan lebih banyak dibandingkan teman sekelasnya. Kriteria pemilihan juga mencakup kehadiran secara reguler selama penelitian dan adanya persetujuan tertulis dari orang tua atau wali. Penetapan subjek tidak dimaksudkan sebagai diagnosis klinis keterlambatan atau gangguan perkembangan bahasa, melainkan untuk menggambarkan anak yang menunjukkan karakteristik keterlambatan berbicara dalam konteks pembelajaran. Karakteristik tersebut

ditentukan melalui observasi awal terhadap kemampuan memahami dan menunjuk objek setelah mendengar namanya, menyebutkan nama objek, menggunakan kata dalam frasa atau kalimat sederhana, memberikan respons verbal terhadap pertanyaan, dan berpartisipasi dalam interaksi verbal. Identifikasi dilakukan dalam konteks kelas melalui pengamatan peneliti dan guru kelas serta tidak melibatkan pemeriksaan atau diagnosis klinis oleh tenaga profesional. Inisial subjek digunakan untuk menjaga kerahasiaan identitas anak.

Tindakan pembelajaran menerapkan media gambar berbasis kontekstual yang dipadukan dengan *scaffolding* linguistik melalui tahapan apersepsi berbasis pengalaman anak, pengenalan gambar, *modeling*, permainan bahasa, pemberian kesempatan merespons, *expansion*, dan refleksi. Pada Siklus I digunakan sepuluh gambar berwarna dengan tema binatang peliharaan dan binatang yang familiar di lingkungan anak dengan lima kata sasaran pada setiap sesi. Guru menggunakan *modeling*, pertanyaan pemantik, *parallel talk*, *wait time* sekitar 10 detik, *prompt* berupa suku kata awal, dan penguatan positif. Berdasarkan hasil refleksi Siklus I, tindakan pada Siklus II diperbaiki dengan menggunakan tema makanan dan minuman sehari-hari dalam konteks keluarga. Jumlah kata sasaran dikurangi menjadi maksimal empat kata per sesi, *wait time* untuk SA diperpanjang hingga sekitar 15 detik, teknik *expansion* diperkuat, dan permainan berpasangan “Tunjuk dan Sebut” serta “Tebak Gambar” ditambahkan. Perbaikan tersebut dilakukan untuk mengurangi beban pemrosesan, memberikan kesempatan produksi ujaran yang lebih banyak, dan menciptakan situasi komunikasi yang lebih aman bagi anak.

Data penelitian dikumpulkan melalui observasi terstruktur, tes kosakata lisan individual, wawancara semi-terstruktur, catatan lapangan, dan dokumentasi. Instrumen utama penelitian berupa lembar observasi kemampuan kosakata dan tes kosakata lisan individual. Lembar observasi terstruktur terdiri atas 13 butir yang mencakup lima aspek, yaitu kosakata reseptif sebanyak tiga butir, kosakata produktif sebanyak tiga butir, penggunaan kata dalam kalimat sebanyak tiga butir, respons verbal sebanyak tiga butir, dan partisipasi verbal sebanyak satu butir. Setiap butir diberi skor 1-4 berdasarkan tingkat perkembangan, yaitu Belum Berkembang, Mulai Berkembang, Berkembang Sesuai Harapan, dan Berkembang Sangat Baik, sehingga skor maksimum adalah 52. Tes kosakata lisan diberikan secara individual pada pra-siklus, akhir Siklus I, dan akhir Siklus II. Tes terdiri atas lima butir kemampuan reseptif, lima butir kemampuan produktif, dan tiga tugas penggunaan kata dalam kalimat dengan skor maksimum 37. Instrumen disusun berdasarkan tujuan penelitian dan indikator kemampuan kosakata yang menjadi fokus tindakan, kemudian digunakan secara konsisten pada setiap tahap pengukuran. Validitas isi instrumen ditinjau berdasarkan kesesuaian antara indikator, butir instrumen, aspek kemampuan yang diukur, dan tujuan tindakan pembelajaran. Instrumen digunakan sebagai alat asesmen pembelajaran dan bukan sebagai alat diagnosis klinis. Karena penelitian yang tersedia tidak mencantumkan koefisien reliabilitas numerik atau hasil uji reliabilitas statistik secara khusus, nilai reliabilitas tidak dicantumkan untuk menghindari penyajian data yang tidak didukung oleh bukti penelitian. Konsistensi pengukuran dijaga melalui penggunaan indikator, rubrik penskoran, dan prosedur pengamatan yang sama pada setiap tahap penelitian serta melalui perbandingan hasil penilaian antara peneliti dan observer.

Peneliti berperan sebagai pelaksana tindakan, sedangkan guru kelas berperan sebagai observer sejawat yang mengamati respons anak berdasarkan indikator pada lembar observasi dan terlibat dalam kegiatan refleksi setelah setiap pertemuan. Kepala sekolah memberikan dukungan dalam pemantauan pelaksanaan dan proses refleksi penelitian. Untuk mengurangi potensi bias karena peneliti terlibat langsung dalam tindakan, penilaian kemampuan anak tidak hanya didasarkan pada pengamatan peneliti, tetapi dibandingkan dengan hasil pengamatan guru kelas, hasil tes kosakata individual, catatan lapangan, dokumentasi, dan informasi hasil

wawancara. Kesepakatan penilaian dijaga dengan menggunakan indikator dan kriteria skor yang sama. Sebelum pengamatan dilakukan, peneliti dan observer memahami indikator pada setiap butir dan kategori skor yang digunakan. Apabila ditemukan perbedaan dalam penilaian terhadap respons anak, perbedaan tersebut dibahas dalam kegiatan refleksi dengan merujuk pada bukti perilaku dan indikator yang terdapat dalam instrumen. Prosedur tersebut dilakukan untuk meningkatkan konsistensi interpretasi dan mengurangi subjektivitas penilaian, terutama karena penelitian hanya melibatkan dua subjek.

Wawancara semi-terstruktur digunakan untuk memperoleh informasi mengenai perubahan respons verbal anak yang diamati oleh guru selama proses pembelajaran. Catatan lapangan digunakan untuk mendokumentasikan respons anak, latensi respons, bentuk bantuan yang diberikan, serta dinamika interaksi selama tindakan, sedangkan dokumentasi berupa foto, video singkat, dan RPPH digunakan sebagai bukti pendukung pelaksanaan tindakan. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi metode dan sumber dengan membandingkan data hasil observasi dengan hasil tes kosakata individual, wawancara guru, catatan lapangan, dokumentasi, dan hasil pengamatan observer. Data kualitatif dianalisis melalui tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan untuk menemukan pola perubahan respons verbal serta faktor yang mendukung atau menghambat tindakan. Data kuantitatif dianalisis secara deskriptif menggunakan persentase capaian individu, rata-rata setiap aspek, persentase ketuntasan, dan *Normalized Gain* (N-Gain). Persentase capaian dihitung dengan membandingkan skor yang diperoleh anak dengan skor maksimum kemudian dikalikan 100%. Kategori capaian terdiri atas Belum Berkembang (0-25%), Mulai Berkembang (26-50%), Berkembang Sesuai Harapan (51-75%), dan Berkembang Sangat Baik (76-100%). N-Gain dihitung menggunakan rumus  $N\text{-Gain} = (\text{Skor akhir} - \text{Skor awal}) / (\text{Skor maksimum} - \text{Skor awal})$ . Nilai N-Gain  $>0,70$  dikategorikan tinggi,  $0,30\text{-}0,70$  sedang, dan  $<0,30$  rendah. Perhitungan dilakukan berdasarkan skor awal dan skor akhir masing-masing subjek untuk menggambarkan besarnya perubahan kemampuan secara individual.

Tindakan dinyatakan mencapai kriteria keberhasilan apabila keterlaksanaan proses pembelajaran mencapai minimal 80%, kedua subjek terlibat dalam kegiatan, dan seluruh subjek mencapai sekurang-kurangnya kategori Berkembang Sesuai Harapan pada akhir tindakan. Kriteria hasil juga mencakup adanya peningkatan pada kelima aspek kemampuan kosakata dan N-Gain minimal kategori sedang. Karena desain PTK berorientasi pada perbaikan praktik pembelajaran dalam satu kelas dengan dua subjek, hasil penelitian dianalisis berdasarkan perubahan individual dan pola respons lintas siklus serta tidak dimaksudkan untuk menghasilkan generalisasi statistik terhadap populasi yang lebih luas.

## Hasil

### *Kondisi Awal Subjek*

Asesmen pra-siklus menunjukkan bahwa SA dan AB sama-sama berada pada kategori Belum Berkembang, tetapi memperlihatkan profil awal yang sedikit berbeda. SA memperoleh skor observasi 10 dari 52 atau 19,2%. Kelima aspek berada pada tingkat terendah; ia lebih sering diam, memberikan respons nonverbal, atau memerlukan waktu lebih dari 30 detik ketika diberi pertanyaan. AB memperoleh skor 12 dari 52 atau 23,1%. AB memiliki sedikit keunggulan pada pengenalan gambar dan respons terhadap ajakan guru, tetapi produksi katanya belum konsisten dan penggunaan kata dalam kalimat belum muncul. Kedua subjek juga menunjukkan kecenderungan menarik diri ketika interaksi verbal berlangsung cepat.

Kondisi awal tersebut berkaitan dengan pola pembelajaran yang lebih banyak mengandalkan penjelasan lisan. Gambar yang digunakan belum dipilih secara sistematis

berdasarkan pengalaman anak, sementara pertanyaan guru sering segera dialihkan kepada anak lain ketika SA atau AB tidak menjawab. Akibatnya, kedua subjek tidak memperoleh cukup jangkang visual dan waktu pemrosesan. Data awal digunakan sebagai dasar untuk merancang tindakan yang lebih konkret, berulang, dan responsif melalui kombinasi media gambar kontekstual dengan strategi dukungan verbal dan interaksi yang disesuaikan dengan kebutuhan anak.

### ***Perkembangan Capaian Kemampuan Kosakata Lintas Siklus***

Perkembangan capaian kemampuan kosakata SA dan AB dari pra-siklus hingga Siklus II disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Perkembangan capaian kemampuan kosakata lintas siklus

| Subjek | Pra-siklus | Siklus I       | Siklus II   | N-Gain        |
|--------|------------|----------------|-------------|---------------|
| SA     | 19,2% (BB) | 50,8% (MB-BSH) | 81,7% (BSB) | 0,78 (Tinggi) |
| AB     | 23,1% (BB) | 60,0% (BSH)    | 89,2% (BSB) | 0,86 (Tinggi) |

Tabel 1 menunjukkan adanya peningkatan capaian kemampuan kosakata pada kedua subjek setelah penerapan tindakan. SA meningkat dari 19,2% pada pra-siklus menjadi 50,8% pada Siklus I dan 81,7% pada Siklus II. Sementara itu, AB meningkat dari 23,1% pada pra-siklus menjadi 60,0% pada Siklus I dan 89,2% pada Siklus II. Peningkatan tersebut menunjukkan perubahan capaian kemampuan kosakata secara bertahap selama proses tindakan berlangsung. Peningkatan relatif kemampuan kosakata dihitung menggunakan N-Gain berdasarkan skor pra-siklus sebagai skor awal dan skor Siklus II sebagai skor akhir. Perhitungan dilakukan secara individual dengan rumus:

$$\text{N-Gain} = (\text{Skor akhir} - \text{Skor awal}) / (\text{Skor maksimum} - \text{Skor awal})$$

Berdasarkan hasil perhitungan, SA memperoleh nilai N-Gain sebesar 0,78 dan AB sebesar 0,86. Kedua nilai tersebut termasuk dalam kategori tinggi. Dengan demikian, nilai N-Gain yang disajikan dalam artikel merupakan hasil perhitungan langsung berdasarkan data penelitian, sehingga sumber data dan prosedur perhitungannya konsisten dengan hasil yang dilaporkan pada Tabel 1.

### ***Pelaksanaan dan Refleksi Siklus I***

Siklus I menggunakan gambar binatang yang dikenal anak, seperti kucing, ikan, bebek, ayam, dan kelinci. Pada pertemuan pertama, guru memulai dari pengalaman memiliki atau melihat binatang di sekitar rumah, kemudian menampilkan gambar sambil memodelkan pelafalan. SA belum mampu mengucapkan kata lengkap, tetapi setelah memperoleh parallel talk, prompt awal “ku...” dan waktu tunggu 10 detik, ia menghasilkan suku kata “ku”. Respons tersebut langsung diberi penguatan positif. Walaupun perubahan tersebut masih sederhana, SA mulai mempertahankan perhatian dan kontak mata lebih lama. AB pada awalnya merespons dengan anggukan, kemudian mulai menirukan kata setelah model diberikan.

Pada pertemuan kedua, SA mampu menunjuk tiga dari lima gambar secara tepat saat nama objek disebutkan. Hal ini memperlihatkan bahwa pemahaman reseptif berkembang sebelum produksi kata. AB menyebut “kucing” dan “ikan” dengan artikulasi yang dapat

dipahami. Ketika AB mengatakan “ikan”, guru memperluas ujaran tersebut melalui expansion menjadi ungkapan yang lebih bermakna. Permainan “Tunjuk Gambar” meningkatkan keterlibatan karena anak dapat merespons melalui tindakan sebelum dituntut berbicara. Capaian total SA meningkat menjadi 50,8%, sedangkan AB mencapai 60,0%.

Refleksi Siklus I menunjukkan tiga persoalan. Pertama, lima kata baru per sesi terlalu padat bagi SA. Kedua, gambar objek tunggal belum selalu memancing hubungan dengan pengalaman personal anak. Ketiga, penggunaan kata dalam kalimat dan partisipasi spontan masih menjadi aspek terendah. SA belum konsisten menyebutkan nama objek tanpa prompt, sementara AB masih dominan menggunakan satu kata. Oleh karena itu, Siklus II dirancang dengan jumlah kata lebih sedikit, gambar dalam setting keluarga, wait time lebih panjang, expansion yang lebih konsisten, dan interaksi berpasangan agar tekanan komunikasi berkurang.

### ***Pelaksanaan dan Hasil Siklus II***

Siklus II mengangkat tema makanan dan minuman sehari-hari. Apersepsi dimulai dengan pertanyaan “Tadi pagi sebelum berangkat ke sekolah makan apa?” yang berkaitan langsung dengan pengalaman anak. Setelah mendapat waktu tunggu sekitar 15 detik, SA mengucapkan “nasi” secara spontan. Guru tidak segera memberikan pertanyaan baru, tetapi mengafirmasi dan memperluas ujaran tersebut. Pada pertemuan berikutnya, SA mampu menyebut “nasi”, “pisang”, dan “susu” tanpa prompt suku kata. Ketika gambar ikan goreng ditampilkan, SA mengucapkan frasa dua kata “ikan goreng”. Perubahan dari diam, suku kata, kata lengkap, hingga frasa menunjukkan perkembangan bertahap yang dapat ditelusuri sepanjang tindakan.

AB menunjukkan perkembangan yang lebih cepat. Ia mampu memberi nama beberapa objek secara spontan dan menghasilkan kalimat pendek seperti “anak minum susu” serta “SA makan nasi”. Dalam permainan “Tebak Gambar”, AB menjawab tiga dari empat tebakan dan SA menjawab dua dari empat. Permainan berpasangan juga membuat kedua anak memperoleh giliran lebih banyak tanpa harus berhadapan langsung dengan seluruh kelas. Pada akhir Siklus II, SA mencapai 81,7% dan AB 89,2%, keduanya berkategori Berkembang Sangat Baik. Semua aspek SA minimal mencapai Berkembang Sesuai Harapan, sedangkan AB mencapai Berkembang Sangat Baik pada seluruh aspek.

Tabel 2. Capaian lima aspek kemampuan kosakata pada akhir Siklus II

| Aspek                         | SA rata-rata | SA kategori | AB rata-rata | AB kategori |
|-------------------------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| Kosakata reseptif             | 3,67         | BSB         | 3,67         | BSB         |
| Kosakata produktif            | 3,33         | BSB         | 3,67         | BSB         |
| Penggunaan kata dalam kalimat | 3,00         | BSh         | 3,50         | BSB         |
| Respons verbal                | 3,33         | BSB         | 3,67         | BSB         |
| Partisipasi verbal            | 3,00         | BSh         | 3,33         | BSB         |

Data lintas siklus memperlihatkan bahwa peningkatan tidak terjadi seragam pada semua aspek. Kosakata reseptif dan respons verbal berubah lebih awal ketika anak memperoleh stimulus visual yang relevan dan waktu tunggu yang memadai. Kosakata produktif meningkat setelah pengulangan serta model bahasa diberikan secara konsisten. Penggunaan kata dalam kalimat dan partisipasi verbal merupakan aspek yang paling lambat, tetapi menunjukkan perkembangan pada Siklus II ketika gambar disajikan dalam setting nyata, beban kosakata dikurangi, dan *expansion* digunakan setelah setiap respons satu kata. Pola tersebut menunjukkan bahwa perkembangan kemampuan kosakata berkaitan dengan pemberian dukungan yang dilakukan secara bertahap sesuai dengan kesiapan anak.

Efektivitas rangkaian tindakan juga ditunjukkan oleh nilai *N-Gain* yang dihitung dari data pra-siklus dan Siklus II. Hasil perhitungan menunjukkan nilai *N-Gain* sebesar 0,78 untuk SA dan 0,86 untuk AB, yang keduanya termasuk kategori tinggi. Ketuntasan subjek pada akhir Siklus II mencapai 100% karena dua dari dua anak telah mencapai kategori minimal Berkembang Sesuai Harapan. Keterlaksanaan RPPH meningkat dari 87% pada Siklus I menjadi 94% pada Siklus II. Temuan proses dan hasil saling mendukung, ditandai dengan berkurangnya *prompt*, meningkatnya kecepatan respons, munculnya kata secara spontan, serta berkembangnya kemampuan menggunakan kata dalam frasa atau kalimat sederhana.

### ***Temuan Utama Proses Tindakan***

Empat komponen tampak penting dalam proses tindakan. Pertama, *apersepsi* berbasis realitas membantu anak mengaktifkan memori pengalaman sebelum menerima kata sasaran. Kedua, gambar dalam setting yang utuh lebih produktif daripada gambar objek tunggal karena menyediakan hubungan antara pelaku, benda, dan aktivitas. Ketiga, *wait time* mencegah guru mengambil alih giliran bicara anak; perpanjangan dari sekitar 10 menjadi 15 detik tampak membantu SA dalam memberikan respons verbal. Keempat, suasana sosial yang aman melalui permainan berpasangan dan penguatan positif meningkatkan kesempatan anak untuk mencoba berkomunikasi. Dengan demikian, peningkatan kemampuan kosakata yang ditemukan dalam penelitian ini tidak diposisikan sebagai akibat dari penggunaan media gambar semata. Media gambar kontekstual merupakan bagian dari rangkaian tindakan yang secara bersamaan melibatkan *modeling*, *parallel talk*, *wait time*, *prompt*, *expansion*, penguatan positif, *apersepsi* berbasis pengalaman, dan interaksi berpasangan. Perubahan kemampuan kosakata kedua subjek perlu dipahami sebagai hasil dari penerapan rangkaian dukungan tersebut secara terpadu selama dua siklus tindakan. Media gambar berfungsi terutama sebagai dukungan visual yang membantu menghubungkan kata dengan objek, pelaku, dan aktivitas yang dekat dengan pengalaman anak.

## **Pembahasan**

### ***Makna Peningkatan Kemampuan Kosakata***

Peningkatan capaian SA dari 19,2% menjadi 81,7% dan AB dari 23,1% menjadi 89,2% menunjukkan bahwa media gambar kontekstual dapat digunakan sebagai bagian dari intervensi kelas untuk anak lambat berbicara. Temuan ini sejalan dengan penelitian yang melaporkan manfaat gambar berwarna, kartu kata bergambar dan gambar seri bagi perkembangan bahasa anak (Lestari & Putri, 2021; Nurhayati, 2018; Wulandari, 2019). Hasil juga mendukung temuan mengenai nilai konteks lokal serta tentang dukungan gambar berbasis lingkungan bagi anak dengan hambatan verbal (Wahyuni & Ramli, 2020). Perbedaan penting penelitian ini ialah perubahan tidak diperlakukan sebagai hasil paparan media semata. Setiap kemajuan dihubungkan dengan cara guru mengaktifkan pengalaman, memberi waktu, memodelkan kata dan memperluas ujaran (Khomaria & Wahyuningsih, 2021).

Secara kognitif, gambar mengurangi tuntutan anak untuk membangun representasi mental hanya dari penjelasan lisan. Informasi visual dapat membantu pembelajar mengorganisasi dan menghubungkan representasi baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki (Mayer, 2021). Dalam penelitian ini, manfaat tersebut paling jelas ketika gambar menampilkan situasi keluarga makan bersama, bukan sekadar satu gambar makanan tanpa konteks. Pertanyaan tentang sarapan memungkinkan kata “nasi” terhubung dengan pengalaman beberapa jam sebelumnya. Hal ini menguatkan pandangan mengenai pentingnya konteks dalam pemerolehan kosakata dan prinsip penggunaan media konkret (Al-Qahtani, 2019).

### ***Transisi dari Reseptif ke Produktif***

Pola perkembangan kedua subjek memperlihatkan bahwa kemampuan reseptif muncul lebih dahulu daripada kemampuan produktif. Pada Siklus I, SA dapat menunjuk gambar yang tepat, tetapi belum mampu menyebutkan nama objek secara mandiri. Fase ini tidak seharusnya dianggap sebagai kegagalan, melainkan tanda bahwa hubungan antara bunyi dan makna sedang terbentuk. Kata yang dikenali tetapi belum digunakan dapat menjadi tahap peralihan menuju kosakata aktif. Pemahaman sebagai landasan produksi bahasa. Oleh karena itu, guru perlu merekam respons menunjuk, memilih, atau mengikuti instruksi sebagai indikator kemajuan, sambil tetap menyediakan peluang produksi verbal (Justice & Pence Turnbull, 2022).

Perkembangan produktif terjadi setelah anak mengalami keberhasilan reseptif berulang dan memperoleh model tanpa tekanan. Pada SA, urutannya tampak jelas: diam, mengucapkan suku kata, menunjuk gambar, menyebut kata lengkap, kemudian menghasilkan frasa dua kata. AB bergerak dari respons nonverbal menuju kata dan kalimat pendek dengan lebih cepat. Perbedaan tersebut menegaskan bahwa dosis bantuan harus individual. Target yang sama tidak harus dicapai melalui kecepatan dan jenis prompt yang sama. Bagi guru, informasi ini penting agar waktu tunggu tidak dipandang sebagai jeda kosong, tetapi sebagai bagian aktif dari intervensi.

### ***Peran Scaffolding dan Lingkungan Sosial***

*Scaffolding* menjelaskan mengapa tindakan pada Siklus II menghasilkan lompatan yang lebih kuat. Modeling menyediakan bentuk kata; parallel talk memberi bahasa pada apa yang sedang diperhatikan anak; wait time menyediakan ruang pemrosesan; *expansion* memperpanjang ujaran tanpa mengoreksi secara mengancam; dan penguatan positif membangun pengalaman berhasil. bantuan bertahap untuk komunikasi verbal anak. Strategi guru yang konsisten juga relevan dengan laporan tentang kebutuhan stimulasi yang disesuaikan pada anak dengan keterlambatan berbicara (F. N. Sari & Kurniati, 2022; R. Sari, 2020; Taqiyah & Mumpuniarti, 2022).

Interaksi berpasangan mengubah struktur sosial pembelajaran. SA lebih berani mencoba ketika dipasangkan dengan teman yang suportif daripada ketika harus menjawab di depan seluruh kelas. Hasil ini dapat dipahami melalui kaitan antara bahasa dan kompetensi sosial. Hambatan berbahasa dapat memicu frustrasi atau penarikan diri, tetapi lingkungan yang aman dapat mengurangi risiko tersebut. Perubahan ekspresi SA dari menghindar menjadi tersenyum setelah berhasil mengucapkan kata menunjukkan bahwa kemajuan afektif dan linguistik saling memperkuat (McCabe & Meller, 2004; Umar et al., 2021).

### ***Kontribusi Pembelajaran Kontekstual***

Kontekstualitas dalam penelitian ini bekerja pada dua tingkat. Pertama, konteks isi: gambar dipilih dari objek dan peristiwa yang dikenal anak. Kedua, konteks interaksi: guru menghubungkan gambar dengan pengalaman personal melalui pertanyaan, permainan dan percakapan. Perpindahan dari tema binatang dengan gambar objek tunggal pada Siklus I

menuju makanan-minuman dalam setting keluarga pada Siklus II memperlihatkan bahwa kualitas konteks lebih penting daripada jumlah gambar. Temuan ini didukung mengenai pembelajaran serta visual yang dikontekstualkan (Kurniati et al., 2021; R. Sari, 2020; Smith & Johnson, 2019). Pengurangan sasaran dari lima menjadi maksimal empat kata per sesi juga memiliki makna pedagogis. Anak lambat berbicara membutuhkan pengulangan dan waktu untuk menstabilkan hubungan bentuk-makna sebelum berpindah ke kata baru. Terlalu banyak stimulus dapat membuat guru mengejar cakupan materi dan mengurangi kesempatan anak merespons. Karena itu, desain pembelajaran sebaiknya memprioritaskan kedalaman penggunaan kata menunjuk, menyebutkan, menghubungkan dan memakai dalam frasa daripada banyaknya kartu yang selesai ditampilkan. Prinsip tersebut dapat diterapkan dengan bahan sederhana dan tidak bergantung pada teknologi mahal.

### **Implikasi Praktis**

Bagi guru PAUD, hasil penelitian menyarankan alur praktik yang ringkas. Guru dapat memilih tiga atau empat kata yang dekat dengan pengalaman anak, menyiapkan gambar yang menampilkan objek dalam situasi nyata, memulai dari pertanyaan pengalaman, lalu memberi model dan waktu tunggu. Respons nonverbal atau reseptif perlu diapresiasi sebagai tahap perkembangan, kemudian secara bertahap diarahkan menjadi kata dan frasa. *Expansion* lebih dianjurkan daripada koreksi langsung; ketika anak berkata “ikan”, guru dapat merespons “ikan goreng” atau “anak makan ikan” tanpa menuntut pengulangan segera. Dokumentasi singkat tentang jenis bantuan dan latensi respons akan membantu guru menentukan kapan prompt perlu dipertahankan atau dikurangi.

Bagi sekolah, intervensi ini dapat dikembangkan melalui pojok bahasa yang berisi foto keluarga, makanan lokal, kegiatan sekolah dan lingkungan sekitar. Kolaborasi dengan orang tua diperlukan agar kata sasaran digunakan pula di rumah. Faktor eksternal berperan dalam keterlambatan wicara, perlunya identifikasi hambatan pemerolehan kosakata sejak usia prasekolah. Guru tetap perlu merujuk anak kepada tenaga profesional bila terdapat tanda yang memerlukan pemeriksaan lebih lanjut. Media gambar kontekstual berfungsi sebagai dukungan pedagogis di kelas dan tidak menggantikan asesmen atau terapi klinis (Hartshorne & Khairunisa, 2021; Putri & Mumpuniarti, 2023).

### **Keterbatasan dan Arah Penelitian Lanjutan**

Temuan harus ditafsirkan sesuai karakter desain PTK. Subjek hanya dua anak dalam satu kelas sehingga hasil tidak dapat digeneralisasikan ke seluruh anak lambat berbicara. Penelitian tidak menggunakan kelompok kontrol; akibatnya, pengaruh tindakan tidak dapat dipisahkan sepenuhnya dari pematangan alami, pembelajaran lain, atau stimulasi di rumah. Pentingnya pengamatan jangka panjang pada anak yang terlambat berbicara. Durasi empat pertemuan juga belum cukup untuk menilai retensi dan generalisasi kosakata di luar kelas (Rescorla, 2009).

Potensi bias pengamat tetap ada karena pelaksana tindakan terlibat langsung dalam proses belajar. Walaupun triangulasi dilakukan, penelitian berikutnya perlu menggunakan pengamat independen, rekaman yang dikodekan ulang dan pelaporan reliabilitas yang lebih rinci. Variabel seperti pola komunikasi keluarga, paparan bahasa pertama dan intensitas latihan di rumah juga belum dikontrol. Riset lanjutan dapat melibatkan subjek yang lebih beragam, memperpanjang masa tindak lanjut, membandingkan gambar objek dengan gambar setting, serta mengukur transfer kata dari sekolah ke rumah. Dengan rancangan tersebut, kontribusi setiap komponen konteks visual, wait time, *expansion* dan teman sebaya dapat diuji secara lebih terpisah.

## Kesimpulan

Penerapan media gambar berbasis kontekstual yang dipadukan dengan *scaffolding* responsif menunjukkan peningkatan kemampuan kosakata pada dua subjek yang menunjukkan karakteristik keterlambatan berbicara dalam konteks kelas yang diteliti. Capaian SA meningkat dari 19,2% pada pra-siklus menjadi 50,8% pada Siklus I dan 81,7% pada Siklus II, sedangkan AB meningkat dari 23,1% menjadi 60,0% dan 89,2%. Nilai N-Gain masing-masing sebesar 0,78 pada SA dan 0,86 pada AB, yang berada pada kategori tinggi. Perubahan juga terlihat melalui perkembangan respons anak, dari dominasi diam dan respons nonverbal menuju kemampuan menunjuk, menyebutkan kata secara spontan, menggunakan frasa dua kata, dan menghasilkan kalimat pendek. Peningkatan tersebut berlangsung dalam rangkaian tindakan yang mengintegrasikan gambar yang dekat dengan pengalaman anak, apersepsi berbasis realitas, pengurangan beban kosakata, *wait time*, *modeling*, *parallel talk*, *expansion*, penguatan positif, dan interaksi berpasangan. Dengan demikian, peningkatan kemampuan kosakata tidak diatribusikan kepada media gambar semata, tetapi dipahami sebagai perubahan yang muncul setelah penerapan rangkaian dukungan pembelajaran secara terpadu.

Temuan penelitian perlu dipahami dalam batas konteks penelitian karena hanya melibatkan dua subjek, tidak menggunakan kelompok kontrol atau kelompok pembandingan, dilaksanakan dalam empat kali pertemuan, dan belum mengukur generalisasi kemampuan kosakata ke lingkungan rumah atau konteks komunikasi lainnya. Oleh karena itu, hasil penelitian tidak dimaksudkan untuk menyatakan efektivitas tindakan secara umum, tetapi menunjukkan adanya peningkatan kemampuan kosakata setelah penerapan tindakan pada kedua subjek yang diteliti. Penelitian selanjutnya disarankan melibatkan jumlah subjek yang lebih besar, pengamat independen, periode tindak lanjut yang lebih panjang, serta pengukuran generalisasi kemampuan kosakata pada berbagai konteks komunikasi, termasuk lingkungan rumah.

## References

- Al-Qahtani, A. A. (2019). The importance of context in vocabulary acquisition for preschool children: A cognitive approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(4), 813-827.
- Farokhah, L., Daulay, S., & Ginting, B. (2021). Hambatan komunikasi anak speech delay prasekolah di lingkungan sekolah. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 1345-1354. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v5i2.810>
- Hartshorne, J. K., & Khairunisa, A. (2021). Identifikasi gangguan pemerolehan kosakata pada anak prasekolah dengan indikasi keterlambatan bicara. *Jurnal Psikologi Teoretis Dan Terapan*, 12(2), 145-158.
- Hasanah, M., & Khadijah, K. (2021). Analisis perkembangan bahasa dan kemampuan literasi awal anak usia dini. *Jurnal Perkembangan Anak Usia Dini*, 5(2), 112-125.
- Justice, L. M., & Pence Turnbull, K. L. (2022). *Language development from theory to practice* (3rd ed.). Pearson.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Khomaria, N., & Wahyuningsih, S. (2021). Pemanfaatan media kartu kata bergambar berbasis lingkungan untuk meningkatkan penguasaan kosakata anak usia dini dengan hambatan verbal. *Jurnal Instruksional Pendidikan Dasar*, 6(1), 45-56.
- Kurniati, E., Apriyanti, C., & Kristiawan, M. (2021). Pengembangan media pembelajaran bahasa anak usia dini berbasis muatan kontekstual lokal daerah. *Jurnal Pendidikan Modern Anak Usia Dini*, 7(2), 112-123.

- Lestari, D. P., & Putri, A. M. (2021). Media gambar seri untuk meningkatkan kosakata anak usia dini. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 112-125.
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- McCabe, P. C., & Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence in preschool children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 37(4), 287-305.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., & Maczuga, S. (2020). Early vocabulary deficits predict long-term academic difficulties in school-aged children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(2), 180-191.
- Nurhayati, S. (2018). Peningkatan kemampuan berbicara melalui media gambar pada anak kelompok B TK Dharma Wanita Surabaya. *Jurnal PAUD Teratai*, 7(3), 1-6.
- Putri, A. R., & Mumpuniarti, M. (2023). Analisis faktor eksternal penyebab keterlambatan wicara (speech delay) pada anak usia prasekolah. *Jurnal Ilmiah Kajian Anak*, 10(2), 142-154.
- Rescorla, L. (2009). Age 17 language and reading outcomes in late-talking toddlers: Support for a dimensional perspective on language delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 16-30.
- Sari, F. N., & Kurniati, E. (2022). Strategi guru dalam menstimulasi kemampuan kebahasaan anak yang mengalami keterlambatan berbicara (speech delay) usia prasekolah. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(5), 4825-4836. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i5.2755>
- Sari, R. (2020). Penerapan pembelajaran kontekstual untuk meningkatkan kemampuan bahasa anak lambat bicara di TK Negeri Pembina Jakarta. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(2), 895-906. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v4i2.455>
- Smith, J., & Johnson, L. (2019). The impact of contextualized visual aids on vocabulary acquisition in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 17(3), 241-255. <https://doi.org/10.1177/1476718X19849201>
- Taqiyah, B., & Mumpuniarti, M. (2022). Strategi *scaffolding* bertahap dalam stimulasi kemampuan komunikasi verbal anak dengan hambatan bicara (speech delay). *Jurnal Pendidikan Luar Biasa*, 17(2), 88-99.
- Umar, S., Yusuf, M., & Yuwono, J. (2021). Masalah emosi dan perilaku anak dengan keterlambatan bicara (speech delay) di taman kanak-kanak inklusif. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 2165-2176. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v5i2.1150>
- Wahyuni, T., & Ramli, M. (2020). Efektivitas media gambar kontekstual lokal dalam memperkaya penguasaan kosakata anak usia 4-5 tahun. *Jurnal Cakrawala Dini: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 11(1), 23-32.
- Wulandari, A. (2019). Peningkatan kemampuan bahasa ekspresif anak usia dini melalui media kartu kata bergambar. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 3(1), 214-223.
- Zambrana, I. M., Pons, F., Eadie, P., & Ystrom, E. (2019). Trajectories of language development from age 3 to 5: Effects on social-emotional adjustment in preschool. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(3), 390-402. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12446>

---Halaman ini sengaja dikosongkan---