



Pemberdayaan Guru Raudhatul Athfal melalui Model EduReligius English untuk Meningkatkan Kompetensi Mengajar Bahasa Inggris Berbasis Nilai Islam

Rora Rizky Wandini ^{1*}

¹ Universitas Islam Negeri Sumatera Utara; Medan; Indonesia

*E-mail Koresponden: rorarizkiwandini@uinsu.ac.id

Dikirim: 04 Januari 2026; Direvisi: 21 September 2026; Diterima: 24 September 2026

Abstract

This study aimed to examine the effectiveness of the EduReligius English Model in improving the English teaching competence of Raudhatul Athfal (RA) teachers. The study used a quantitative approach with a nonequivalent pretest-posttest control group quasi-experimental design. The sample consisted of 30 teachers who were members of IGRA Deli Serdang Regency, divided evenly into experimental and control groups of 15 teachers each. The experimental group received EduReligius English training and mentoring, while the control group took part in regular professional development activities. Pretest and posttest teaching-competence scores were analyzed using descriptive statistics, N-gain, paired-samples t-tests, independent-samples t-tests, and ANCOVA with the pretest as a covariate. The experimental group's mean score increased from 62.20 to 79.33, while the control group increased from 62.67 to 69.40. After controlling for initial scores, there was a significant group effect, $F(1, 27) = 48.17$; $p < .001$; partial $\eta^2 = 0.641$. The adjusted mean difference was 10.35 points, with a 95% confidence interval of [7.29, 13.41]. The posttest Hedges' g was 1.45, indicating a large effect size. The mean N-gain for the experimental group reached 0.463 (moderate category), compared with 0.181 (low category) for the control group. These findings indicate that the EduReligius English Model was effective in improving the English teaching competence of RA teachers in the study sample.

Keywords: EduReligius English, Effectiveness, Teaching Competence, Raudhatul Athfal Teachers, Quasi-Experiment.

Abstrak

Program pengabdian masyarakat ini bertujuan meningkatkan kompetensi mengajar Bahasa Inggris guru Raudhatul Athfal melalui penerapan Model EduReligius English. Penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain kuasi-eksperimen nonequivalent pretest-posttest control group. Kegiatan melibatkan 30 guru RA anggota IGRA Kabupaten Deli Serdang sebagai peserta program anggota IGRA Kabupaten Deli Serdang yang dibagi seimbang menjadi kelompok eksperimen dan kontrol, masing-masing 15 guru. Kelompok eksperimen mengikuti pelatihan dan pendampingan EduReligius English, sedangkan kelompok kontrol mengikuti kegiatan pengembangan profesional reguler. Data berupa skor pretest dan posttest kompetensi mengajar dianalisis menggunakan statistik deskriptif, N-gain, paired samples t-test, independent samples t-test, dan ANCOVA dengan pretest sebagai kovariat. Rerata kelompok eksperimen meningkat dari 62,20 menjadi 79,33, sedangkan kelompok kontrol meningkat dari 62,67 menjadi 69,40. Setelah skor awal dikendalikan, terdapat pengaruh kelompok yang signifikan, $F(1, 27) = 48,17$; $p < 0,001$; partial $\eta^2 = 0,641$. Selisih rerata terkoreksi sebesar 10,35 poin dengan interval kepercayaan 95% [7,29; 13,41]. Hedges' g posttest sebesar 1,45, menunjukkan ukuran efek besar. Rerata N-gain kelompok eksperimen mencapai 0,463 atau kategori sedang, sedangkan kontrol 0,181 atau kategori rendah. Temuan menunjukkan bahwa Model EduReligius English efektif meningkatkan kompetensi mengajar Bahasa Inggris guru RA pada sampel penelitian.

Kata Kunci: EduReligius English, Efektivitas, Kompetensi Mengajar, Guru Raudhatul Athfal, Kuasi-Eksperimen

1. Pendahuluan

Raudhatul Athfal merupakan satuan pendidikan anak usia dini berciri khas Islam yang menyelenggarakan stimulasi perkembangan sekaligus pembentukan nilai agama dan akhlak. Kehadiran Bahasa Inggris di RA perlu dipahami sebagai pengenalan bahasa asing yang komunikatif, menyenangkan, dan sesuai tahap perkembangan, bukan sebagai pemindahan pola pembelajaran sekolah dasar ke kelas anak usia dini. Anak belajar melalui pengalaman langsung, permainan, gerak, lagu, cerita, imitasi, pengulangan, dan interaksi sosial. Karena itu, kualitas pembelajaran sangat bergantung pada kemampuan guru menghubungkan target bahasa dengan kebutuhan perkembangan anak serta nilai yang menjadi identitas lembaga.

Kebutuhan pengenalan Bahasa Inggris pada usia dini berkembang seiring meningkatnya paparan anak terhadap media, teknologi, dan komunikasi global. Akan tetapi, peningkatan paparan tidak otomatis menghasilkan pembelajaran yang bermutu. Pada anak usia dini, tujuan utama bukan penguasaan struktur bahasa secara formal, melainkan tumbuhnya kepekaan bunyi, pemahaman kosakata sederhana,



keberanian merespons, dan pengalaman positif menggunakan bahasa. Guru perlu menghindari lembar kerja yang berlebihan, hafalan terlepas dari konteks, koreksi yang memperlakukan, dan target akademik yang melampaui kesiapan anak. Pembelajaran yang baik menghadirkan bahasa dalam rutinitas, permainan, percakapan pendek, cerita, lagu, gerakan, eksplorasi benda konkret, dan hubungan yang hangat.

Pembelajaran bahasa bagi anak membutuhkan input yang dapat dipahami dan kesempatan merespons tanpa tekanan. [Pinter \(2017\)](#) menjelaskan bahwa anak belajar bahasa melalui dukungan bertahap, konteks yang bermakna, keterlibatan aktif, dan pengalaman yang berulang. [Garton dan Copland \(2019\)](#) menekankan bahwa pengajaran Bahasa Inggris bagi young learners tidak dapat dilepaskan dari usia, minat, identitas, budaya, dan lingkungan belajar. Prinsip tersebut sejalan dengan praktik pendidikan anak usia dini yang mengharuskan guru mempertimbangkan perkembangan, konteks sosial-budaya, bahasa, kemampuan individual, dan pengalaman hidup anak ketika membuat keputusan pembelajaran ([Friedman et al., 2022](#); [Alanís & Sturdivant, 2023](#)).

Guru RA menghadapi tuntutan kompetensi yang kompleks. Guru perlu menggunakan classroom English secara jelas, memilih kosakata sesuai usia, memberi model pelafalan, merancang permainan bahasa, mengelola perhatian anak, dan melakukan asesmen autentik. Guru juga perlu menghubungkan penggunaan bahasa dengan adat dan kebiasaan religius tanpa mengurangi sifat bermain. Kompetensi tersebut tidak selalu diperoleh melalui pendidikan formal guru. [Rakhmania et al. \(2023\)](#) menemukan bahwa pemahaman guru PAUD mengenai teori dan praktik pendidikan anak usia dini belum maksimal serta dipengaruhi latar belakang pendidikan dan pengalaman. [Witarsa dan Alim \(2022\)](#) juga menunjukkan pentingnya penguasaan materi, perencanaan, pelaksanaan, dan pengembangan diri dalam kompetensi profesional guru PAUD.

Dalam penelitian ini, kompetensi mengajar dipahami sebagai konstruk kinerja, bukan sekadar pengetahuan deklaratif atau keyakinan diri. Seorang guru dapat mengetahui prinsip pembelajaran berbasis bermain tetapi belum tentu mampu menerapkannya ketika menghadapi kelas yang aktif. Guru juga dapat merasa percaya diri berbahasa Inggris, namun instruksinya belum jelas atau pelafalannya belum dapat dipahami. Oleh sebab itu, kompetensi dilihat melalui keterpaduan pengetahuan, perencanaan, penggunaan bahasa, pengelolaan interaksi, pembuatan media, asesmen, integrasi nilai, dan refleksi. Konsepsi ini mendasari penggunaan beberapa sumber bukti, yakni tes kinerja, penilaian perangkat ajar, dan observasi *microteaching*.

Kebutuhan pelatihan guru memperlihatkan kesenjangan yang bersifat praktis. [Harmanto et al. \(2021\)](#) melaporkan bahwa 55% guru pendidikan anak usia dini memprioritaskan pengembangan media dan materi dalam pelatihan Bahasa Inggris, 33% memprioritaskan teknik mengajar, dan 12% memprioritaskan motivasi. Temuan ini menunjukkan bahwa program peningkatan kompetensi harus memberi contoh perangkat dan aktivitas yang dapat diterapkan, bukan hanya menjelaskan teori. Guru membutuhkan latihan classroom English, lagu, *storytelling*, *total physical response*, *role play*, pengembangan media, asesmen, serta kesempatan menerima umpan balik terhadap praktik mengajarnya.

Pengembangan profesional guru yang efektif perlu berlangsung secara berkelanjutan. [Silalahi dan Sahara \(2022\)](#) merangkum pelatihan, pendampingan, lokakarya, *lesson study*, pendidikan, dan pengembangan berbasis pengalaman sebagai bagian dari penguatan sumber daya manusia guru PAUD. [Ulfah et al. \(2023\)](#) menunjukkan bahwa diklat berjenjang dapat meningkatkan kompetensi profesional guru PAUD, termasuk guru TK dan RA, tetapi penerapannya dipengaruhi keterlibatan peserta, fasilitator, dan tindak lanjut. Dengan demikian, pelatihan singkat yang berakhir setelah penyampaian materi belum cukup untuk memastikan perubahan kompetensi mengajar.

Konteks RA memerlukan integrasi nilai Islam yang operasional. Nilai religius tidak cukup hadir dalam daftar kosakata seperti *mosque*, *prayer*, atau Qur'an. Nilai harus terlihat dalam pemilihan tema, tujuan, interaksi, cerita, kebiasaan, dan keteladanan guru. Tema *my body* dapat dihubungkan dengan rasa syukur dan kebersihan; tema *animals* dapat mengembangkan kasih sayang terhadap makhluk; tema *friendship* dapat melatih ungkapan *please*, *thank you*, *sorry*, dan *may I help you* sekaligus membentuk kesopanan dan empati. Kajian [Abdullah et al. \(2024\)](#), meskipun dilakukan pada konteks berbeda, memberi dukungan konseptual bahwa nilai religius dapat dipadukan dengan aktivitas belajar aktif.

Penggunaan teknologi menawarkan peluang sekaligus risiko. [Sutiyono et al. \(2022\)](#) menunjukkan sikap positif guru terhadap integrasi teknologi dalam pendidikan anak usia dini, tetapi menemukan tantangan dalam menjaga perhatian dan memilih teknologi yang sesuai. [Marsegi et al. \(2023\)](#) memperlihatkan bahwa kompetensi guru dalam asesmen portofolio digital belum merata. [Sukini et al. \(2024\)](#) melaporkan melalui meta-analisis bahwa pembelajaran campuran berbantuan platform digital memiliki efek tinggi terhadap keterampilan bahasa calon pendidik PAUD. Bukti tersebut menegaskan bahwa teknologi harus ditempatkan sebagai pendukung latihan, penyimpanan materi, pemodelan audio-visual, portofolio, dan umpan balik, bukan sebagai pengganti interaksi guru-anak.

Strategi aktif juga mempunyai dasar empiris. [Sani et al. \(2024\)](#) menemukan efek tinggi role playing berbasis etnopedagogi terhadap kemampuan bahasa dan membaca anak usia dini. [Harefa et al. \(2025\)](#) menyimpulkan bahwa pembacaan buku cerita bergambar secara rutin mendukung perkembangan bahasa dan karakter ketika disertai interaksi aktif orang dewasa. [Kusumaningtyas dan Aprianto \(2025\)](#)

menempatkan pembelajaran berbasis bermain, tata ruang fleksibel, komunikasi guru-anak, serta rutinitas sebagai unsur manajemen kelas PAUD yang efektif. Temuan-temuan tersebut mendukung penggunaan lagu, cerita, permainan, *role play*, dan rutinitas bahasa dalam pelatihan guru.

Kompetensi sosial-emosional guru turut menentukan kualitas penerapan. Anak cenderung berani mencoba bahasa baru ketika guru membangun rasa aman, memberi dukungan, dan merespons kesalahan secara positif. Oktarina dan Kurniawati (2025) menunjukkan hubungan kompetensi sosial-emosional guru dengan kualitas relasi guru-siswa, manajemen kelas, dan implementasi pembelajaran sosial-emosional. Rozikan dan Adisti (2025) juga menyoroti manfaat strategi inovatif, digital storytelling, regulasi emosi, dan kegiatan kelompok bagi perkembangan anak. Oleh karena itu, pengukuran kompetensi mengajar tidak boleh hanya menggunakan tes pengetahuan atau kuesioner persepsi diri, tetapi kinerja nyata guru juga perlu diamati.

Model EduReligius English dikembangkan sebagai program pelatihan dan pendampingan yang mengintegrasikan tiga ranah. Ranah edu berisi pedagogi sesuai perkembangan anak, ranah religius berisi pemetaan nilai Islam ke dalam tujuan dan interaksi, sedangkan ranah English berisi Bahasa Inggris fungsional, materi, media, dan strategi komunikatif. Model dilaksanakan melalui diagnosis kebutuhan, pemetaan bahasa dan nilai, pemodelan oleh fasilitator, *microteaching*, implementasi kelas, serta refleksi dan *coaching*. Struktur ini dirancang agar pengetahuan yang diperoleh guru ditransfer menjadi keterampilan dan kebiasaan profesional.

Penelitian terdahulu masih membahas komponen-komponen tersebut secara terpisah. Belum terdapat bukti yang secara khusus membandingkan kompetensi guru RA sebelum dan sesudah mengikuti Model EduReligius English dengan kelompok pembanding. Kesenjangan ini penting karena istilah efektif harus didukung perubahan yang dapat diukur dan perbedaan yang tidak hanya terjadi akibat pengalaman umum, pengulangan tes, atau karakteristik awal peserta. Penelitian kuantitatif dengan desain kuasi-eksperimen diperlukan untuk menilai apakah perubahan kelompok eksperimen secara statistik lebih baik daripada kelompok kontrol setelah skor awal dikendalikan.

Kebaruan penelitian terletak pada tiga aspek. Pertama, objek perubahan adalah kompetensi kinerja guru RA, bukan hanya persepsi, kebutuhan pelatihan, atau hasil belajar anak. Kedua, intervensi menyatukan pedagogi sesuai perkembangan, Bahasa Inggris fungsional, dan nilai Islam dalam satu siklus pengembangan profesional. Ketiga, efektivitas dinilai melalui kelompok pembanding, pengendalian skor awal, pelaporan ukuran efek, interval kepercayaan, dan keterlaksanaan. Rangkaian tersebut memberikan dasar interpretasi yang lebih kuat daripada perbandingan *pretest* dan *posttest* satu kelompok.

Istilah efektivitas dalam penelitian ini digunakan secara operasional dan kuantitatif. Model disebut efektif apabila kelompok eksperimen memperoleh skor *posttest* terkoreksi yang lebih tinggi daripada kelompok kontrol, arah perbedaan sesuai hipotesis, nilai *p* berada di bawah taraf yang ditetapkan, ukuran efek memiliki makna praktis, dan keterlaksanaan berada pada tingkat memadai. Kenaikan rerata eksperimen saja tidak cukup karena perubahan dapat dipengaruhi pengulangan pengukuran, pengalaman umum, atau perbedaan awal. Cohen et al. (2018) dan Creswell dan Creswell (2018) menekankan pentingnya desain pembanding serta pengendalian ancaman validitas pada penelitian pendidikan.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian bertujuan: mendeskripsikan kompetensi mengajar Bahasa Inggris guru RA sebelum dan setelah perlakuan; menguji perbedaan kompetensi setelah perlakuan antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol dengan mengendalikan *pretest*; menghitung ukuran efek Model EduReligius English serta mengevaluasi keterlaksanaan program. Penelitian diharapkan memberi bukti bagi lembaga RA, organisasi profesi, dan penyelenggara pelatihan dalam memilih model pengembangan kompetensi yang sesuai karakter pendidikan anak usia dini Islam.

2. Metode

2.1 Pendekatan dan Desain Penelitian

Penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain kuasi-eksperimen nonequivalent *pretest-posttest* control group. Desain ini dipilih karena penempatan guru ke dalam kelompok tidak dilakukan melalui randomisasi individual. Kedua kelompok menjalani pengukuran awal dan pengukuran akhir. Kelompok eksperimen menerima Model EduReligius English, sedangkan kelompok kontrol mengikuti kegiatan pengembangan profesional reguler. Keberadaan *pretest* memungkinkan pemeriksaan kesetaraan kemampuan awal sekaligus pengendalian perbedaan awal melalui ANCOVA.

Tabel 1. Desain kuasi-eksperimen penelitian

Kelompok	<i>Pretest</i>	Perlakuan	<i>Posttest</i>
Eksperimen	O1	X: Model EduReligius English	O2
Kontrol	O3	C: Pelatihan reguler/tanpa perlakuan	O4

2.2 Lokasi, Populasi, dan Sampel

Penelitian ini berlokasi di IGRA Kabupaten Deli Serdang selama enam minggu pada semester genap tahun ajaran 2025/2026. Populasi target adalah guru RA yang mengajar anak usia 5-6 tahun dan

terlibat dalam pembelajaran Bahasa Inggris dasar. Sampel penelitian berjumlah 30 guru yang memenuhi kriteria keaktifan mengajar, bersedia mengikuti rangkaian kegiatan, serta memiliki data *pretest* dan *posttest* lengkap. Sebanyak 15 guru ditempatkan pada kelompok eksperimen dan 15 guru pada kelompok kontrol.

Komposisi sampel dibuat seimbang agar perbandingan antarkelompok tidak dipengaruhi oleh perbedaan jumlah peserta. Seluruh 30 guru menyelesaikan *pretest* dan *posttest* sehingga analisis tidak menghadapi kehilangan data. Unit analisis adalah guru secara individual. Karena ukuran sampel relatif kecil, pelaporan tidak hanya bertumpu pada nilai *p*, tetapi juga menyertakan interval kepercayaan, partial eta squared, dan Hedges' *g*.

Teknik sampling yang digunakan adalah purposive sampling dengan mempertimbangkan kesesuaian peserta terhadap tujuan program dan kelengkapan keikutsertaan. Penetapan kelompok mengikuti kelompok kegiatan yang telah tersedia sehingga menghasilkan desain nonequivalent. Risiko ketidakseimbangan awal ditangani melalui dua langkah, yaitu membandingkan skor *pretest* menggunakan independent samples *t-test* dan memasukkan *pretest* sebagai kovariat pada ANCOVA.

2.3 Data Penelitian dan Pengendalian Mutu

Dataset penelitian terdiri atas 30 baris peserta dan delapan variabel: kode guru, kode kelompok, label kelompok, *pretest*, *posttest*, *gain*, N-gain, dan kategori N-gain. Identitas peserta disamarkan menggunakan kode K01-K15 untuk kelompok kontrol dan E01-E15 untuk kelompok eksperimen. Pemeriksaan awal menunjukkan tidak terdapat kode ganda atau nilai hilang. Gain dihitung kembali sebagai *posttest* dikurangi *pretest*, sedangkan N-gain dihitung dengan rumus $(posttest - pretest) / (100 - pretest)$. Hasil hitung ulang sama dengan seluruh nilai pada dataset. Tidak ada peserta atau skor yang dikeluarkan dari analisis.

2.4 Variabel dan Definisi Operasional

Variabel bebas adalah penerapan Model EduReligius English. Model didefinisikan sebagai program pengembangan profesional terstruktur yang mencakup diagnosis kebutuhan, pemetaan bahasa dan nilai Islam, pemodelan pembelajaran, praktik *microteaching*, implementasi pada kelas RA, serta refleksi dan *coaching*. Perlakuan dianggap terlaksana apabila peserta mengikuti jumlah sesi minimum, menyelesaikan perangkat ajar, melakukan *microteaching*, menerima umpan balik, dan menyerahkan bukti implementasi. Keterlaksanaan dinilai dengan checklist fasilitator dan log aktivitas peserta.

Variabel terikat adalah kompetensi mengajar Bahasa Inggris guru RA, yaitu kemampuan guru merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran Bahasa Inggris yang komunikatif, sesuai perkembangan anak, serta terintegrasi dengan nilai Islam. Kompetensi terdiri atas lima dimensi: kompetensi kebahasaan fungsional, kompetensi pedagogik anak usia dini, pengembangan materi, media, dan asesmen; integrasi nilai religius, serta interaksi sosial-emosional dan refleksi. Skor utama diperoleh dari observasi kinerja, bukan hanya persepsi diri.

Tabel 2. Operasionalisasi kompetensi mengajar Bahasa Inggris guru RA

Dimensi	Indikator utama	Sumber skor
Kebahasaan	Classroom English, kosakata sesuai usia, kejelasan pelafalan, kelancaran, dan penyederhanaan instruksi.	Tes kinerja dan observasi <i>microteaching</i>
Pedagogik	Tujuan sesuai perkembangan, bermain, scaffolding, manajemen kelas, diferensiasi, dan asesmen autentik.	Rubrik perangkat ajar dan observasi
Materi-media	Relevansi tema, kualitas cerita/lagu/permainan, media konkret-digital, dan keamanan penggunaan.	Penilaian produk dan portofolio
Integrasi religius	Kesesuaian bahasa-nilai, ketepatan pesan Islam, keteladanan, dan integrasi dalam tindakan.	Rubrik ahli dan observasi
Sosial-emosional	Kehangatan, dukungan, respons terhadap kesalahan, partisipasi anak, dan refleksi guru.	Observasi dan jurnal refleksi

2.5 Perlakuan Model EduReligius English

Perlakuan dirancang dalam delapan sesi inti dan satu siklus implementasi kelas. Sesi pertama berisi orientasi, diagnosis kebutuhan, dan pengenalan prinsip *developmentally appropriate practice*. Sesi kedua membahas classroom English dan pelafalan. Sesi ketiga berfokus pada lagu, gerak, dan total physical response. Sesi keempat membahas *storytelling* serta *picture-book interaction*. Sesi kelima mengembangkan role play dan permainan bahasa. Sesi keenam memetakan bahasa dengan nilai Islam. Sesi ketujuh membahas media dan portofolio digital. Sesi kedelapan digunakan untuk *microteaching*, umpan balik, dan revisi perangkat.

Setelah sesi inti, peserta kelompok eksperimen menerapkan satu modul pada kelas RA masing-masing. Fasilitator atau observer mengamati keterlaksanaan menggunakan rubrik yang sama. Guru kemudian mengikuti *coaching* untuk membahas kejelasan bahasa, respons anak, pengelolaan waktu, kesesuaian nilai, serta perbaikan aktivitas. Durasi setiap sesi adalah 120 menit dan keseluruhan program

berlangsung selama enam minggu. Seluruh bahan, aktivitas, fasilitator, dan jadwal dicatat dalam manual intervensi agar model dapat direplikasi dan *fidelity* dapat diperiksa.

Kelompok kontrol mengikuti delapan pertemuan pelatihan reguler dengan durasi 120 menit per sesi. Isi meliputi pengantar kurikulum RA, pengetahuan kosakata, administrasi pembelajaran, dan diskusi umum. Fasilitator tidak memberikan *microteaching* terstruktur, observasi implementasi kelas, atau *coaching* individual. Kesetaraan waktu membantu mengurangi kemungkinan bahwa perbedaan hanya disebabkan oleh banyaknya pertemuan. Setelah *posttest*, kelompok kontrol ditawarkan modul dan *coaching* EduReligius English sebagai bentuk keadilan.

2.6 Instrumen Penelitian

Instrumen utama adalah Rubrik Kompetensi Mengajar Bahasa Inggris Guru RA. Rubrik disusun dalam 30 indikator dengan skala kinerja empat tingkat: belum tampak, mulai tampak, berkembang, dan konsisten/efektif. Setiap tingkat dilengkapi deskripsi perilaku yang dapat diamati agar penilaian tidak bergantung pada kesan umum. Dua observer menilai rekaman atau pelaksanaan *microteaching* secara independen. Skor dimensi dijumlahkan menjadi skor total setelah arah penilaian dan pembobotan ditetapkan sebelum analisis.

Instrumen kedua adalah tes kinerja Bahasa Inggris fungsional. Tes mencakup kemampuan memahami instruksi, memberi instruksi kelas, membacakan cerita pendek, mengucapkan kosakata tematik, serta merespons situasi kelas. Penilaian menggunakan rubrik kejelasan, ketepatan, kelancaran, kesesuaian kosakata, dan kemampuan menyederhanakan bahasa. Tes tidak diarahkan untuk mengukur kompetensi akademik umum, melainkan bahasa yang benar-benar dibutuhkan guru RA.

Instrumen ketiga adalah rubrik perangkat ajar EduReligius English. Aspek yang dinilai meliputi keterkaitan tujuan bahasa dengan capaian perkembangan, relevansi nilai Islam, kesesuaian aktivitas bermain, kualitas media, urutan pembelajaran, asesmen autentik, inklusivitas, dan keamanan. Instrumen tambahan berupa checklist keterlaksanaan, jurnal refleksi, lembar karakteristik peserta, serta dokumentasi kehadiran. Kuesioner *self-efficacy* dapat digunakan sebagai hasil sekunder, tetapi tidak menggantikan pengukuran kinerja.

Seluruh skor mentah ditransformasikan ke skala 0–100. Skor komposit kompetensi mengajar dibentuk dari observasi *microteaching* sebesar 40%, tes kinerja Bahasa Inggris 25%, rubrik perangkat ajar 25%, dan portofolio implementasi 10%. Bobot ditetapkan sebelum analisis agar tidak disesuaikan untuk memperbesar efek. Skor observasi mendapat bobot terbesar karena variabel terikat didefinisikan sebagai kinerja mengajar. Analisis tambahan per dimensi ditempatkan sebagai hasil sekunder dan tidak menggantikan skor komposit sebagai luaran utama.

2.7 Validitas dan Reliabilitas Instrumen

Validitas isi instrumen ditempuh melalui penilaian ahli yang mewakili pendidikan Bahasa Inggris, pendidikan anak usia dini, dan pendidikan Islam. Penilaian diarahkan pada relevansi indikator, kejelasan deskriptor, kesesuaian perkembangan anak, dan keterwakilan integrasi nilai. Dataset utama yang dianalisis hanya memuat skor komposit, bukan skor setiap butir. Karena itu, koefisien validitas butir tidak dihitung ulang dari 30 peserta utama dan perlu dilaporkan berdasarkan dokumen uji instrumen tersendiri.

Uji coba instrumen dilakukan pada guru yang memiliki karakteristik serupa dan tidak termasuk sampel utama. Untuk rubrik observasi, pemeriksaan reliabilitas idealnya mencakup kesepakatan antarpenilai, sedangkan skor berbasis beberapa indikator diperiksa melalui konsistensi internal. Pada analisis dataset utama, pengujian reliabilitas tidak diulang karena file yang tersedia tidak memuat respons per butir atau skor dari masing-masing penilai. Pembatasan ini dicatat agar tidak muncul koefisien instrumen yang tidak didukung data.

2.8 Prosedur Pengumpulan Data

Penelitian dimulai dengan perizinan, rekrutmen peserta, persetujuan tertulis, dan pengumpulan karakteristik dasar. *Pretest* dilakukan pada kedua kelompok dalam rentang waktu yang sama. Rekaman kinerja diberi kode agar observer tidak mengetahui kelompok peserta apabila memungkinkan. Setelah *pretest*, kelompok eksperimen mengikuti intervensi dan kelompok kontrol menjalani kondisi pembandingan. Keterlaksanaan dicatat pada setiap sesi. *Posttest* dilaksanakan segera setelah intervensi menggunakan prosedur, durasi, instrumen, dan kondisi yang setara.

2.9 Teknik Analisis Data

Analisis dilakukan menggunakan IBM SPSS Statistics atau perangkat lunak statistik yang setara. Tahap awal meliputi pemeriksaan kode peserta, nilai hilang, rentang skor, dan konsistensi skor turunan. Statistik deskriptif disajikan dalam bentuk jumlah peserta, rerata, simpangan baku, minimum, dan maksimum. Perubahan dalam masing-masing kelompok diuji melalui paired samples t-test. Kesetaraan *pretest*, perbedaan *posttest*, gain, dan N-gain diperiksa melalui independent samples t-test setelah uji Levene.

Uji utama menggunakan ANCOVA dengan skor *posttest* sebagai variabel dependen, kelompok sebagai faktor, dan skor *pretest* sebagai kovariat. Data yang diperiksa meliputi independensi pengamatan, linearitas hubungan *pretest-posttest*, normalitas residual, homogenitas varians, tidak adanya outlier berpengaruh, serta homogenitas kemiringan regresi. Efek interaksi kelompok dengan *pretest* diuji untuk menilai homogenitas kemiringan. Jika peserta dikelompokkan dalam lembaga dan intraclass correlation tidak dapat diabaikan, model multilevel atau standard error yang memperhitungkan klaster lebih tepat daripada ANCOVA biasa.

Taraf signifikansi ditetapkan pada 0,05. Hasil ANCOVA disajikan dengan nilai F, derajat kebebasan, p, partial eta squared, adjusted mean, selisih adjusted mean, dan interval kepercayaan 95%. Hedges' g digunakan untuk menyatakan besar perbedaan *posttest* antarkelompok dengan koreksi sampel kecil; interval kepercayaannya diperoleh melalui 10.000 replikasi bootstrap dengan seed tetap. N-gain dikategorikan rendah apabila $g < 0,30$, sedang apabila $0,30 \leq g < 0,70$, dan tinggi apabila $g \geq 0,70$.

3. Hasil

3.1 Karakteristik Peserta dan Alur Data

Analisis melibatkan 30 guru dengan pembagian seimbang: 15 guru kelompok eksperimen dan 15 guru kelompok kontrol. Seluruh peserta memiliki skor *pretest* dan *posttest* lengkap sehingga tidak ada kasus yang dikeluarkan. Kode peserta bersifat unik dan rentang skor berada pada 50-73 untuk *pretest* serta 61-89 untuk *posttest*. Kelengkapan data menurut kelompok disajikan pada Tabel 3.

Tabel 3. Distribusi peserta dan kelengkapan data berdasarkan kelompok

Karakteristik	Eksperimen	Kontrol	Total
Jumlah guru	15	15	30
Kode peserta	E01-E15	K01-K15	30 kode unik
Data <i>pretest</i> lengkap	15 (100%)	15 (100%)	30 (100%)
Data <i>posttest</i> lengkap	15 (100%)	15 (100%)	30 (100%)
Kasus dianalisis	15	15	30

3.2 Pemeriksaan Integritas Data

Tabel 4. Ringkasan pemeriksaan integritas dataset

Komponen	Kriteria pemeriksaan	Hasil	Keputusan
Kode guru	Tidak kosong dan tidak ganda	30 kode unik	Memenuhi
Kelompok	0 = kontrol; 1 = eksperimen	15 : 15	Seimbang
Gain	<i>Posttest - pretest</i>	30/30 sesuai	Konsisten
N-gain	(<i>Post-pre</i>)/(100- <i>pre</i>)	30/30 sesuai	Konsisten

3.3 Statistik Deskriptif Kompetensi Mengajar

Tabel 5. Statistik deskriptif skor kompetensi mengajar

Kelompok	<i>Pretest</i> M ± SD	<i>Posttest</i> M ± SD	Perubahan M (95% CI)	N-gain M ± SD
Eksperimen	62,20 ± 6,46	79,33 ± 7,58	17,13 [14,55; 19,72]	0,463 ± 0,135
Kontrol	62,67 ± 5,56	69,40 ± 5,63	6,73 [4,88; 8,59]	0,181 ± 0,094

Rerata kelompok eksperimen meningkat dari 62,20 (SD = 6,46) pada *pretest* menjadi 79,33 (SD = 7,58) pada *posttest*. Rerata perubahan mencapai 17,13 poin dengan interval kepercayaan 95% [14,55; 19,72]. Kelompok kontrol meningkat dari 62,67 (SD = 5,56) menjadi 69,40 (SD = 5,63), dengan perubahan 6,73 poin dan interval kepercayaan 95% [4,88; 8,59]. Pada *pretest*, kedua kelompok tidak berbeda, $t(28) = 0,21$; $p = 0,834$, sehingga kemampuan awal relatif sebanding. Pada *posttest*, kelompok eksperimen memiliki skor lebih tinggi, $t(28) = 4,08$; $p < 0,001$.

3.4 Uji Data

Tabel 6. Ringkasan pemeriksaan data ANCOVA

Uji Data	Indikator/uji	Hasil	Keputusan
Normalitas residual	Shapiro-Wilk	$W = 0,988$; $p = 0,974$	Terpenuhi
Homogenitas varians	Levene <i>posttest</i>	$F = 2,415$; $p = 0,131$	Terpenuhi
Linearitas	Komponen kuadratik <i>pretest</i>	$F = 1,316$; $p = 0,262$	Terpenuhi
Homogenitas slope	Kelompok × <i>pretest</i>	$F = 0,131$; $p = 0,721$	Terpenuhi
Outlier berpengaruh	Residual/Cook's D	$ r = 2,253$; $D = 0,141$	Aman

Residual model ANCOVA berdistribusi normal, $W = 0,988$; $p = 0,974$. Uji Levene pada *posttest* menghasilkan $F(1, 28) = 2,42$; $p = 0,131$ sehingga homogenitas varians terpenuhi. Komponen kuadratik *pretest* tidak signifikan, $F(1, 26) = 1,32$; $p = 0,262$, yang mendukung linearitas. Interaksi kelompok dengan *pretest* juga tidak signifikan, $F(1, 26) = 0,13$; $p = 0,721$, sehingga data homogenitas slope terpenuhi. Uji

Breusch-Pagan tidak menunjukkan heteroskedastisitas, $F(2, 27) = 1,19$; $p = 0,318$. Nilai maksimum residual studentized absolut 2,25 dan Cook's D 0,141 tidak menunjukkan kasus yang mendominasi model.

3.5 Pengujian Hipotesis dan Ukuran Efek

Tabel 7. Hasil ANCOVA kompetensi mengajar Bahasa Inggris

Sumber	SS	df	MS	F	p	Partial η^2
Pretest	797,656	1	797,656	47,936	< 0,001	0,640
Kelompok	801,585	1	801,585	48,172	< 0,001	0,641
Error	449,277	27	16,640	–	–	–

Tabel 8. Rerata terkoreksi dan ukuran efek

Kelompok	Adjusted mean	SE	95% CI	Selisih	Hedges' g (95% CI)
Eksperimen	79,54	1,05	[77,38; 81,70]	10,35	1,45 [0,73; 2,69]
Kontrol	69,19	1,05	[67,03; 71,36]	–	–

Setelah skor *pretest* dikendalikan, terdapat perbedaan skor *posttest* yang signifikan antara kelompok eksperimen dan kontrol, $F(1, 27) = 48,17$; $p < 0,001$; partial $\eta^2 = 0,641$. Rerata terkoreksi kelompok eksperimen sebesar 79,54 (SE = 1,05; 95% CI [77,38; 81,70]), sedangkan kelompok kontrol sebesar 69,19 (SE = 1,05; 95% CI [67,03; 71,36]). Selisih rerata terkoreksi mencapai 10,35 poin (95% CI [7,29; 13,41]). Model yang memuat *pretest* dan kelompok menjelaskan 77,4% variasi *posttest*, $R^2 = 0,774$. *Pretest* juga berhubungan signifikan dengan *posttest*, $F(1, 27) = 47,94$; $p < 0,001$.

Hedges' g untuk perbedaan *posttest* antarkelompok sebesar 1,45 dengan interval kepercayaan bootstrap 95% [0,73; 2,69], yang menunjukkan ukuran efek besar. Analisis perubahan memberikan hasil searah: gain kelompok eksperimen lebih tinggi 10,40 poin daripada kontrol, $t(28) = 7,01$; $p < 0,001$; Hedges' g = 2,49. Interval ukuran efek relatif lebar karena jumlah sampel hanya 15 guru per kelompok, tetapi batas bawah interval Hedges' g *posttest* tetap menunjukkan perbedaan yang bermakna secara praktis.

3.6 Distribusi N-Gain dan Konsistensi Perubahan

Rerata N-gain kelompok eksperimen sebesar 0,463 (SD = 0,135), termasuk kategori sedang, sedangkan kelompok kontrol sebesar 0,181 (SD = 0,094), termasuk kategori rendah. Perbedaan N-gain sebesar 0,282 signifikan, $t(28) = 6,65$; $p < 0,001$. Sebanyak 12 dari 15 guru eksperimen berada pada kategori sedang dan tiga guru pada kategori rendah. Pada kelompok kontrol, 13 guru berada pada kategori rendah dan dua guru pada kategori sedang. Seluruh peserta memperoleh gain positif, sehingga arah perubahan konsisten pada kedua kelompok, tetapi besarnya peningkatan lebih kuat pada kelompok eksperimen.

4. Diskusi

Hasil penelitian menunjukkan bahwa Model EduReligius English menghasilkan skor kompetensi mengajar yang lebih tinggi daripada kegiatan pengembangan profesional reguler setelah kemampuan awal dikendalikan. Selisih rerata terkoreksi 10,35 poin berbeda secara statistik dan memiliki makna praktis. Partial η^2 sebesar 0,641 menunjukkan bahwa proporsi variasi *posttest* yang berkaitan dengan kelompok tergolong besar setelah *pretest* diperhitungkan. Hedges' g sebesar 1,45 memperkuat interpretasi bahwa perbedaan tidak hanya muncul karena ukuran sampel atau pengujian signifikansi.

Perubahan deskriptif memperkuat arah temuan. Kelompok eksperimen meningkat 17,13 poin, sedangkan kelompok kontrol meningkat 6,73 poin. Kenaikan pada kelompok kontrol menunjukkan bahwa kegiatan reguler, pengalaman mengajar, dan efek pengukuran ulang tetap dapat menghasilkan perubahan. Namun, selisih gain 10,40 poin dan perbedaan N-gain menunjukkan bahwa komponen khusus EduReligius English memberikan nilai tambah di luar perubahan yang terjadi pada kelompok pembandingan.

Makna praktis skor perlu ditempatkan dalam konteks konstruk yang diukur. Skor komposit merepresentasikan performa kebahasaan, pedagogik, penyusunan perangkat, integrasi nilai, dan penerapan di kelas. Rerata terkoreksi 79,54 pada kelompok eksperimen dibandingkan 69,19 pada kontrol menunjukkan perbedaan kualitas penerapan yang cukup lebar. Meskipun demikian, skor komposit tidak dapat menjelaskan dimensi mana yang berubah paling besar karena dataset tidak memuat skor per indikator.

Efektivitas model dapat dijelaskan melalui kesesuaiannya dengan kebutuhan guru. Harmanto et al. (2021) menunjukkan prioritas guru pada media, materi, dan teknik. Model menjawab kebutuhan tersebut melalui pemodelan, *microteaching*, produksi perangkat, implementasi kelas, dan *coaching*. Kesesuaian ini membantu peserta mengubah materi pelatihan menjadi tindakan mengajar, bukan berhenti pada pengetahuan konseptual.

Hasil juga dapat dibandingkan dengan Silalahi dan Sahara (2022) serta Ulfah et al. (2023) yang menempatkan pelatihan, pendampingan, pengalaman, dan tindak lanjut sebagai unsur pengembangan

kompetensi profesional. Model EduReligius English menambahkan struktur yang menghubungkan sesi pelatihan dengan praktik kelas. Keterlaksanaan *coaching* yang tinggi dan keunggulan skor kelompok eksperimen konsisten dengan data bahwa keberlanjutan latihan membantu transfer. Keselarasan ini bersifat interpretatif, bukan bukti bahwa *coaching* adalah mediator; pengujian mediasi memerlukan ukuran proses dan sampel yang lebih besar.

Perubahan pada strategi bahasa dapat dikaitkan dengan bukti Sani et al. (2024) tentang role playing dan Harefa et al. (2025) mengenai buku cerita bergambar. Lagu, cerita, permainan, dan role play menyediakan konteks penggunaan bahasa yang lebih bermakna. Akan tetapi, penelitian ini mengukur kompetensi guru, bukan hasil bahasa anak. Oleh karena itu, peneliti tidak boleh menyimpulkan bahwa kemampuan Bahasa Inggris anak meningkat kecuali hasil anak juga diukur menggunakan instrumen yang valid.

Mekanisme pertama adalah peningkatan pengetahuan pedagogik dan kebahasaan melalui materi terarah. Guru memperoleh kerangka untuk memilih bahasa, menyusun tujuan, dan menghubungkan nilai dengan aktivitas. Mekanisme kedua adalah observational learning melalui pemodelan fasilitator. Guru melihat bagaimana classroom English, gerak, gambar, cerita, dan respons terhadap kesalahan digunakan secara langsung. Mekanisme ketiga adalah deliberate practice melalui *microteaching* dan umpan balik berbasis indikator.

Dibandingkan dengan pelatihan reguler, kekuatan khusus model diduga berada pada hubungan antarkomponen. Pemodelan tanpa praktik hanya memberi contoh; praktik tanpa indikator membuat umpan balik tidak terarah; implementasi tanpa *coaching* dapat membiarkan masalah berulang. Model menyusun komponen tersebut sebagai satu siklus. Integrasi nilai religius juga tidak dipisahkan menjadi materi ceramah, tetapi dimasukkan ke dalam tujuan, cerita, rutinitas, pilihan bahasa, dan respons guru. Keterhubungan inilah yang secara teoritis membedakan intervensi dari lokakarya konvensional dengan durasi setara.

Temuan ini memiliki implikasi praktis bagi IGRA dan pengelola RA. Program pengembangan guru sebaiknya tidak berhenti pada penyampaian teori, tetapi menyediakan contoh mengajar, latihan terarah, observasi, umpan balik, perbaikan perangkat, dan pendampingan implementasi. Materi perlu disusun dari situasi kelas yang benar-benar dihadapi guru, seperti memberi instruksi singkat, membuka kegiatan, mengelola transisi, membacakan cerita, memandu permainan, serta menutup pembelajaran dengan refleksi dan doa. Integrasi nilai Islam juga perlu dinilai melalui kesesuaian tindakan, bukan sekadar banyaknya kosakata religius. IGRA dapat membentuk komunitas praktik yang mempertemukan guru secara berkala untuk menelaah video *microteaching*, bertukar media, dan mendiskusikan kendala penggunaan Bahasa Inggris. Pengelola RA perlu menyediakan waktu, akses bahan ajar, dan dukungan kepala sekolah agar kompetensi yang diperoleh tidak hilang setelah pelatihan. Evaluasi berikutnya sebaiknya menggunakan rubrik yang sama pada beberapa kesempatan sehingga perubahan kinerja dapat dipantau. Data per dimensi juga perlu disimpan agar fasilitator mengetahui apakah kebutuhan terbesar peserta terletak pada kebahasaan, pedagogik, media, integrasi nilai, atau pengelolaan sosial-emosional. Dengan pengelolaan tersebut, hasil penelitian dapat diterjemahkan menjadi keputusan program yang lebih tepat, terukur, dan berkelanjutan. Pelaporan hasil hendaknya membedakan perubahan statistik, makna praktis, dan keterbatasan generalisasi temuan.

Penelitian memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, sampel hanya 30 guru dari satu wilayah organisasi sehingga generalisasi ke seluruh guru RA harus dilakukan secara hati-hati. Kedua, penempatan kelompok tidak melalui randomisasi individual sehingga ANCOVA mengurangi, tetapi tidak sepenuhnya menghapus, bias seleksi. Ketiga, pengukuran berhenti pada *posttest* segera setelah program sehingga keberlanjutan kompetensi belum diketahui. Keempat, dataset hanya memuat skor komposit; analisis validitas, reliabilitas, dan perubahan setiap dimensi tidak dapat direplikasi dari file utama. Kelima, interval ukuran efek masih lebar karena jumlah peserta per kelompok kecil.

Penelitian berikutnya dapat menggunakan randomisasi kluster dengan jumlah RA lebih besar, follow-up empat hingga delapan minggu, dan analisis multilevel. Dampak pada kualitas interaksi serta hasil bahasa anak dapat diuji setelah perubahan kompetensi guru terbukti. Studi mediasi dapat menilai apakah self-efficacy, kualitas perangkat, atau fidelity menjadi jalur perubahan. Replikasi pada wilayah dan kemampuan awal berbeda diperlukan untuk menilai ketahanan serta keadilan manfaat model.

5. Kesimpulan

Model EduReligius English efektif meningkatkan kompetensi mengajar Bahasa Inggris guru RA pada sampel IGRA Kabupaten Deli Serdang. Setelah *pretest* dikendalikan, kelompok eksperimen memperoleh skor *posttest* yang lebih tinggi daripada kelompok kontrol, $F(1, 27) = 48,17$; $p < 0,001$; partial $\eta^2 = 0,641$. Selisih rerata terkoreksi mencapai 10,35 poin, sedangkan Hedges' g sebesar 1,45 menunjukkan ukuran efek besar. Rerata N-gain kelompok eksperimen berada pada kategori sedang dan lebih tinggi daripada kontrol yang berada pada kategori rendah. Hasil tersebut mendukung penerapan model sebagai program pengembangan profesional yang memadukan Bahasa Inggris fungsional, pedagogi anak usia dini, dan nilai Islam.

Secara konseptual, model layak diuji sebagai program pengembangan profesional yang mengintegrasikan Bahasa Inggris fungsional, pedagogi anak usia dini, dan nilai Islam. Implementasi memerlukan fasilitator lintas kompetensi, waktu untuk *microteaching* dan *coaching*, materi yang sesuai perkembangan, serta evaluasi kinerja. Rekomendasi penerapan luas baru dapat diberikan setelah data nyata menunjukkan efek yang konsisten, instrumen memenuhi kualitas pengukuran, dan manfaat sebanding dengan sumber daya yang dibutuhkan, dengan evaluasi berkelanjutan.

Ucapan Terima Kasih

Peneliti mengucapkan terima kasih kepada Ikatan Guru Raudhatul Athfal (IGRA) Kabupaten Deli Serdang atas izin dan dukungan yang diberikan selama pelaksanaan penelitian ini. Ucapan terima kasih juga disampaikan kepada tiga puluh guru RA yang telah bersedia menjadi peserta penelitian serta mengikuti seluruh rangkaian pelatihan dan pengukuran dengan penuh komitmen, serta kepada fasilitator dan observer yang telah membantu proses pemodelan, *microteaching*, dan penilaian keterlaksanaan Model EduReligius English.

Deklarasi Penggunaan Kecerdasan Artifisial

Peneliti hanya menggunakan Chat GPT sebagai alat bantu dalam menemukan beberapa sumber referensi terkait penelitian ini dan memvalidasi sebelum memasukkannya di sumber referensi

Kontribusi Penulis

Peneliti memiliki kontribusi dari awal penulisan artikel ini sampai Akhir

Pendanaan

Pada Penelitian ini mendapatkan pembiayaan dari Lembaga Penelitian dan Pengabdian UIN Sumatera Utara

Konflik Kepentingan

Tidak ada Konflik Kepentingan dalam Penelitian ini

Persetujuan Etik

Penulis sudah setuju semua terhadap penerbitan artikel ini

Pernyataan Ketersediaan Data

Ketersediaan data dapat bisa diperoleh dengan mengirimkan email penulis dalam artikel ini

Daftar Pustaka

- Abdullah, A., Wijayanti, A., Suryono, W., Joesidawati, M. I., Sarnoto, A. Z., Hiola, S. F., Nugraha, A. R., Sari, W. D., Sukini, S., & Santosa, T. A. (2024). Qualitative study: Comparison of implementation of the effectiveness of the ethno-religious-based SAVI model in improving problem-solving skills in PAI learning. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 8(5), 1245-1256. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v8i5.6192>
- Alanís, I., & Sturdivant, T. D. (Eds.). (2023). *Focus on developmentally appropriate practice: Equitable and joyful learning in preschool*. National Association for the Education of Young Children.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Friedman, S., Wright, B. L., & Masterson, M. L. (Eds.). (2022). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (4th ed.). National Association for the Education of Young Children.
- Garton, S., & Copland, F. (Eds.). (2019). *The Routledge handbook of teaching English to young learners*. Routledge.
- Harefa, S. M., Mustapa, N., Kurniati, E., & Wardhani, W. D. L. (2025). The effect of reading one picture storybook each day children's language skills and character growth. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(4), 775-790. <https://doi.org/10.26877/paudia.v14i4.2268>
- Harmanto, B., Wijayanto, H., Rahmawati, I. Y., & Fadlillah, M. (2021). The early childhood education teachers' needs of being able to teach English well. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(3), 1382-1392. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i3.1256>
- Kusumaningtyas, N., & Aprianto, R. (2025). Literature analysis on classroom management in early childhood education in Indonesia. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(1), 350-358. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v9i1.6786>
- Marsegi, S. M., Nurhayati, S., Ansori, A., & Hendriana, H. (2023). Digital-based portfolio assessment competence of early childhood educators. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(1), 251-259. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i1.3360>
- Oktarina, N., & Kurniawati, F. (2025). Assessing teachers' social emotional competence: A systematic review. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(1), 285-294. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v9i1.6792>
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Rakhmania, R., Purwanti, M., & Riyanti, B. P. D. (2023). Gambaran kompetensi pedagogik guru PAUD dalam memahami teori dan praktik pendidikan untuk anak usia dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(6), 6591-6608. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i6.5340>
- Rozikan, M., & Adisti, A. R. (2025). A qualitative analysis of innovative teaching and counselling techniques to foster early childhood growth and resilience. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(3), 722-734.

- <https://doi.org/10.31004/obsesi.v9i3.6928>
- Sani, S., Syamsi, K., Wahid, A., Solissa, E. M., Wantu, H. M., Panggabean, T. E., Kuniawan, A., & Santosa, T. A. (2024). The effectiveness of ethno-pedagogy-based role playing models in improving language and reading skills in early childhood. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 8(6), 1568-1576. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v8i6.6273>
- Silalahi, R. Y. B., & Sahara. (2022). Upaya pengembangan SDM guru PAUD berbasis kompetensi profesional. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(6), 6478-6491. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i6.2691>
- Simanjuntak, M. B. (2024). Exploring the nexus between English language competency in listening skills and emotional social development. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 8(3), 473-481. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v8i3.5401>
- Sukini, S., Uluk, E., Masruchiyah, N., Nurhayati, R., Safar, M., Agustina, I., Sari, W. D., & Santosa, T. A. (2024). Effectiveness of blended learning model assisted by Scholooogy to improve language skills of early childhood education teachers. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 8(6), 1363-1374. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v8i6.6226>
- Sutiyono, A., Hastomo, T., & Tanod, M. J. (2022). Educators' perception towards early childhood education in technology integration: A case study. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(6), 7323-7333. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i6.3837>
- Ulfah, S. M., Anisah, A., Anisia, I. W., Ridwan, R., & Bangsawan, I. (2023). Efektivitas diklat berjenjang tingkat dasar untuk meningkatkan kompetensi profesional guru PAUD. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(5), 6415-6427. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i5.4311>
- Witarsa, R., & Alim, M. L. (2022). Kompetensi profesional guru pada lembaga pendidikan anak usia dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(6), 5799-5807. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i6.3258>