

BAB II

TINJAUAN PUSTAKA

A. Hakikat Bermain

1. Hakikat, Karakteristik, dan Kriteria Bermain

Bermain merupakan hakikat mendasar sekaligus cara alami bagi anak-anak untuk belajar dan mengaktualisasikan potensi diri mereka. Froebel (dalam Monfredini, 2010) menegaskan bahwa melalui aktivitas bermain seperti membangun, bernyanyi, dan bergerak, anak mengembangkan keterampilan motorik, kreativitas, dan kecerdasan secara terintegrasi. Sejalan dengan pandangan tersebut, Smith (2001) mendefinisikan bermain sebagai kegiatan sukarela yang berlangsung dalam lingkungan yang aman dan terstruktur. Aktivitas ini melibatkan imajinasi, emosi, serta interaksi sosial, sekaligus dipandang sebagai perilaku fundamental yang berlangsung sepanjang rentang kehidupan manusia. Dari sudut pandang psikologis dan kesejahteraan anak, Dockett dan Fler (dalam Nurani, 2023) menambahkan bahwa bermain adalah kegiatan berulang yang memberikan kesenangan serta kepuasan intrinsik bagi diri anak.

Ditinjau dari karakteristiknya, bermain memiliki sifat yang khas dan membedakannya dari aktivitas belajar formal. Elkind (dalam Ebbeck & Waniganayake, 2016) menekankan bahwa bermain dilakukan demi aktivitas itu sendiri (*for its own sake*), yang menuntut keterlibatan mendalam, bersifat non-literal (imajinatif), bermotivasi intrinsik, mengalir bebas, serta berorientasi pada proses alih-alih hasil akhir. Senada dengan hal itu, Sheridan (1977) melihat bermain sebagai keterlibatan fisik maupun mental yang bersemangat demi memperoleh kepuasan emosional. Secara operasional, Krasnor dan Pepler (1980) merumuskan lima kriteria utama untuk mendefinisikan permainan, yaitu: partisipasi sukarela, adanya unsur kesenangan (*enjoyment*), motivasi intrinsik, kepura-puraan (*pretend/non-literal*), dan fokus pada eksplorasi proses. Meskipun demikian, Ebbeck dan Waniganayake (2016) mengingatkan bahwa kriteria bermain bersifat fleksibel; bermain tidak

hanya membangkitkan imajinasi dan rasa senang, tetapi terkadang juga melibatkan pengambilan risiko yang terkontrol untuk secara berkesinambungan meningkatkan pengetahuan dan pemahaman anak.

Namun demikian, pendefinisian bermain yang terstruktur ini tidak lepas dari kritik. Howard (2009) mengemukakan bahwa definisi bermain selama ini kerap dibingkai secara kaku dari sudut pandang orang dewasa, padahal makna bermain bersifat kontekstual dan dinamis bagi setiap anak. Oleh karena itu, Van Hoorn et al. (2007) dan James (2003) melalui pendekatan antropologis menekankan pentingnya memahami bermain sebagai aktivitas universal lintas budaya dengan melihat perspektif anak secara langsung: mengenai apa, di mana, bagaimana, dan dengan siapa mereka berinteraksi. Pendekatan ini memperhitungkan pola pengasuhan, ritual, dan peran sosial yang membentuk pola permainan dalam suatu komunitas. Melalui bermain, anak-anak tidak hanya membangun batas antara realitas dan imajinasi sebagai pendorong penemuan (Van Hoorn et al., 2007; Piaget in Van Hoorn et al., 2013), melainkan juga mempersiapkan diri mereka untuk menghadapi peran-peran masa depan di keluarga dan masyarakat (Wilson, 2007).

2. Fungsi dan Manfaat Bermain bagi Perkembangan Anak

Bermain bukan sekadar aktivitas pengisi waktu luang, melainkan sarana utama (*leading activity*) yang mendorong seluruh aspek perkembangan anak secara holistik. Dalam perspektif sosio-konstruktif, Vygotsky (1978) menempatkan bermain sebagai pendorong utama kemajuan kognitif yang menciptakan *Zone of Proximal Development* (ZPD). Melalui situasi bermain terutama bermain peran anak dapat menunjukkan kapasitas berpikir simbolik, regulasi diri, dan pemecahan masalah yang melampaui kemampuan akademis formal sehari-hari mereka.

Secara emosional dan kognitif, Bruner (1979) serta Howard (2010) mengemukakan bahwa fungsi paling krusial dari bermain adalah penurunan rasa takut akan kegagalan (*risk reduction*). Suasana bermain membebaskan anak dari tekanan pencapaian (*achievement pressure*),

sehingga mereka berani mengeksplorasi, bereksperimen dengan ide-ide baru, dan menerima kesalahan sebagai bagian dari proses belajar. Hal ini membentuk kendali internal (*internal locus of control*) dan fleksibilitas kognitif yang tinggi. Secara komprehensif, Hetherington dan Parke (2006) serta Sheridan (2011) merangkum manfaat bermain ke dalam tiga dimensi utama:

- a. Pengembangan Kognitif dan Bahasa: Memperluas kosakata, melatih representasi simbolik, serta mengasah penalaran sebab-akibat.
- b. Sosialisasi dan Regulasi Diri: Mempelajari negosiasi, berbagi peran, empati, serta ketaatan pada aturan kelompok.
- c. Kesehatan Emosional dan Fisik: Mengembangkan koordinasi motorik kasar/halus sekaligus menjadi sarana katarsis untuk menyalurkan emosi dan ketegangan.

3. Klasifikasi, Bentuk, dan Tahapan Perkembangan Bermain

Aktivitas bermain berkembang seiring dengan kematangan kognitif dan interaksi sosial anak. Memahami klasifikasi dan tahapan ini sangat krusial untuk merancang stimulasi pembelajaran yang sesuai dengan tahap perkembangan (*developmentally appropriate practice*).

a. Tahapan Kognitif dan Jenis Main

Ditinjau dari perkembangan kognitif, Piaget (dalam Van Hoorn et al., 2013) membagi tahapan bermain menjadi permainan sensori-motorik, permainan simbolik/imajinatif, dan permainan beraturan (*games with rules*). Sejalan dengan pemikiran tersebut, Smilansky (1990) mengoperasionalkan bentuk bermain ke dalam tiga jenis main utama yang menjadi landasan praktis dalam pembelajaran PAUD:

- 1) Main Sensorimotor (*Sensory-Motor Play*): Anak mengeksplorasi lingkungan dan bahan main menggunakan pancaindra serta gerakan tubuh. Aktivitas ini membangun koneksi syaraf otak dasar dan pemahaman terhadap sifat-sifat fisik benda.

2) Main Peran (*Socio-Dramatic Play*): Anak menggunakan kemampuan andaikan (*as-if*) untuk menirukan tokoh, pengalaman nyata, atau imajinasi. Jenis main ini menjadi wadah paling efektif untuk mengasah bahasa lisan, interaksi sosial, dan pemahaman konsep keaksaraan secara kontekstual.

Main Pembangunan (*Constructive Play*): Anak memanipulasi bahan main cair (air, pasir, cat) maupun bahan terstruktur (balok, legos) untuk mentransformasikan gagasan kognitifnya menjadi karya nyata (*representational product*).

b. Tahapan Perkembangan Sosial

Dari sudut pandang interaksi sosial, Parten (1932) mengklasifikasikan tahapan bermain anak ke dalam enam tingkatan yang menunjukkan kematangan sosialisasi:

- 1) *Unoccupied behavior*: Anak tidak bermain secara aktif, hanya mengamati lingkungan sekitar.
- 2) *Solitary play*: Anak bermain sendirian dengan mainannya sendiri tanpa memedulikan anak lain di sekitarnya.
- 3) *Onlooker behavior*: Anak mengamati anak lain yang sedang bermain dan terkadang memberikan komentar tanpa ikut bergabung.
- 4) *Parallel play*: Anak bermain dengan jenis mainan yang sama di tempat yang sama, namun bermain secara mandiri tanpa interaksi nyata.
- 5) *Associative play*: Anak saling bertukar mainan dan berinteraksi, namun belum ada pembagian tugas atau tujuan permainan yang beragam.
- 6) *Cooperative play*: Anak bermain bersama dalam kelompok yang terorganisasi, memiliki tujuan bersama, dan menerapkan pembagian peran yang jelas.

Pengintegrasian antara tahapan kognitif Piaget/Smilansky dan tahapan sosial Parten ini membuktikan bahwa pembelajaran berbasis

bermain tidak bersifat acak, melainkan memiliki hierarki perkembangan yang terstruktur.

B. Keaksaraan Awal

1. Hakikat dan Konsep Keaksaraan Awal Anak Usia Dini

Pengembangan keaksaraan pada anak usia dini telah mengalami pergeseran paradigma, dari pengajaran membaca-menulis formal dan mekanis menuju pendekatan perkembangan yang menyeluruh. Konsep ini berakar pada teori Emergent Literacy yang dikembangkan oleh Clay (1975) serta Teale dan Sulzby (1986), yang menjelaskan bahwa kemampuan menyimak, berbicara, membaca, dan menulis berkembang secara serentak, saling berkaitan, dan dimulai jauh sebelum anak memasuki pendidikan formal. Machado (2012) menegaskan bahwa keaksaraan awal mencakup seluruh bentuk perilaku pra-keaksaraan anak seperti mencoret, berpura-pura membaca buku, dan mengenali simbol lingkungan sebagai bentuk awal pemahaman fungsi simbolik tulisan.

Dalam pandangan sosio-konstruktif, Vygotsky (1978) menempatkan bahasa tulis sebagai alat budaya (*cultural tool*) yang diserap anak secara bertahap melalui interaksi sosial yang bermakna. Anak tidak sekadar menghafal bentuk huruf, melainkan menginternalisasikan makna tulisan dalam kehidupan sehari-hari melalui bimbingan lingkungan. Oleh karena itu, pengenalan simbol keaksaraan pada usia dini harus meminimalkan tekanan akademis. Haryanti dan Tejaningrum (2020) mengkritik keras penerapan calistung kaku dan menolak metode drilling pada anak prasekolah. Pengalaman keaksaraan awal harus disajikan secara alami, kontekstual, dan bermakna agar tumbuh minat membaca intrinsik serta menghindarkan anak dari kecemasan akademis (*academic anxiety*).

2. Tahapan Perkembangan Keaksaraan Awal: Pra-Membaca dan Pra-Menulis

Keterampilan keaksaraan awal anak usia dini terdiri dari dua dimensi mendasar yang saling menguatkan, yaitu domain pra-membaca dan pra-menulis. Whitehurst dan Lonigan (1998) mengelompokkan tahapan perkembangan ini ke dalam dua kategori keterampilan utama:

keterampilan berorientasi kode (*code-focused skills*), seperti kesadaran fonologi dan pengenalan abjad, serta keterampilan berorientasi makna (*meaning-focused skills*), seperti pemahaman naratif dan perluasan kosakata.

a. Dimensi Pra-Membaca dan Kesadaran Bunyi

Pada dimensi pra-membaca, perkembangan anak dimulai dari kepekaan terhadap bunyi bahasa hingga pengenalan simbol visual. Bachrudin (2008) dan Bauserman (2003) menekankan bahwa kemampuan pra-membaca tumbuh secara optimal saat anak secara aktif berinteraksi dengan lingkungan bahasa yang kaya (*language-rich environment*). Sejalan dengan hal tersebut, kajian Adams (dalam Israel, 2007) serta laporan *Early Reading First* (ERF) menunjukkan bahwa kesadaran fonologi (*phonological awareness*) seperti kemampuan mengenali rima, mengidentifikasi bunyi awal kata, dan memanipulasi suku kata merupakan fondasi dan prediktor paling kuat bagi keberhasilan membaca anak di masa depan.

b. Dimensi Pra-Menulis

Pada dimensi pra-menulis, kemampuan motorik halus dan representasi grafis anak berkembang secara bertahap. Morrow (2007) serta Tarigan (2008) menjelaskan bahwa tahapan menulis dini anak bergerak secara teratur dari coretan acak (*uncontrolled scribbling*), coretan terarah (*controlled scribbling*), gambar atau bentuk menyerupai huruf (*letter-like forms*), hingga akhirnya mampu membentuk huruf kontekstual (seperti menuliskan nama diri sendiri). Keterampilan pra-menulis ini tidak hanya mencerminkan kesiapan fisik anak dalam memegang alat tulis, tetapi juga merupakan manifestasi kemampuan kognitif dalam mentransformasikan ide ke dalam bentuk simbolik visual.

3. Program dan Stimulasi Keaksaraan Anak Usia Dini

Secara teoritis, perancangan program keaksaraan awal di lembaga pendidikan anak usia dini tidak didasarkan pada kurikulum instruksional

searah, melainkan pada pendekatan ekologis dan kontekstual. Landasan utama dari program ini berakar pada Teori Lingkungan Kaya Keaksaraan (*Print-Rich Environment Theory*) dari Neuman dan Roskos (1992, 2007), yang menyatakan bahwa penataan lingkungan fisik yang kaya akan cetakan simbolik secara spontan mendorong anak untuk berinteraksi, mengeksplorasi, dan memahami fungsi sosial tulisan. Sejalan dengan hal tersebut, Morrow (2007) menegaskan bahwa program keaksaraan yang efektif dibangun melalui Pendekatan Keaksaraan Seimbang (*Balanced Literacy Approach*), yang memadukan eksplorasi mandiri anak dengan bimbingan responsif dari pendidik secara alami.

Dalam perspektif pembelajaran kontekstual (*Contextual Teaching and Learning*), Crawford (2001) serta Gutlohn dan Honoritz (2008) menjelaskan bahwa program keaksaraan awal harus mengaitkan bahan ajar dengan situasi dunia nyata anak, sehingga simbol dan bacaan memiliki makna fungsional bagi mereka. Pendidik bertindak sebagai *More Knowledgeable Other* (MKO) yang memberikan penyanggahan (*scaffolding*) sesuai dengan batas kemampuan anak (Vygotsky, 1978).

Secara operasional, efektivitas program keaksaraan awal ditopang oleh tiga komponen utama:

- a. Penyediaan *Print-Rich Environment*: Penyebaran buku cerita, gambar bermakna, label nama, dan poster simbolik di seluruh sudut area belajar anak (Neuman & Roskos, 2007).
- b. Keterintegrasian dalam Aktivitas Bermain: Memasukkan alat tulis, kertas, dan bahan penyimbolan ke dalam skenario main peran maupun konstruksi tanpa sifat memaksa (Morrow, 2007).
- c. Komunikasi & Interaksi Dialogis: Kebiasaan membaca nyaring interaktif (*interactive read-aloud*) dan percakapan kaya kosakata antara guru dan anak (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Dengan demikian, program keaksaraan awal yang berlandaskan teori ini mampu memfasilitasi rasa ingin tahu anak secara ilmiah, sekaligus membangun kesiapan sekolah (*school readiness*) tanpa menimbulkan resiko kecemasan akademis (*academic anxiety*).

C. Model Pembelajaran Sentra

1. Hakikat dan Landasan Filosofis Model Pembelajaran Sentra

Model pembelajaran sentra merupakan salah satu pendekatan kurikulum berbasis aktivitas main yang dirancang untuk memfasilitasi seluruh aspek perkembangan anak usia dini secara menyeluruh. Pendekatan ini berakar pada konsep Beyond Centers and Circle Time (BCCT) yang dikembangkan oleh Phelps (2005) di Creative Pre-School, yang menggabungkan pandangan konstruktivisme dengan penataan lingkungan terstruktur. Charmer et al. (2005) dan Sujiono (2020) mendefinisikan sentra sebagai zona atau wahana kegiatan main yang dilengkapi dengan seperangkat bahan dan alat main yang difungsikan sebagai pijakan lingkungan untuk menstimulasi domain perkembangan anak secara simultan.

Secara filosofis, pembelajaran sentra menempatkan anak sebagai subjek aktif yang mengonstruksi pengetahuannya sendiri (*child-centered learning*) melalui manipulasi objek nyata, pengalaman langsung, serta interaksi sosial (Mulyasa, 2014; Rahman, 2019). Hanafi (2019) menambahkan bahwa hakikat sentra terletak pada pemberian kebebasan terevaluasi (*structured freedom*), di mana anak memiliki hak untuk memilih aktivitas main sesuai minatnya, namun tetap berada dalam kerangka aturan, batas waktu, dan tujuan perkembangan yang jelas.

2. Tujuan dan Fondasi Tiga Jenis Main dalam Sentra

Tujuan utama model pembelajaran sentra adalah mengoptimalkan potensi kecerdasan majemuk anak melalui penyediaan kesempatan main yang kaya dan bervariasi. Berbeda dengan model kelas konvensional, pencapaian tujuan pembelajaran di sentra tidak diukur dari ketuntasan materi akademis, melainkan dari kedalaman pengalaman main anak. Untuk mencapai tujuan tersebut, Smilansky (1990) merumuskan fondasi tiga jenis main yang wajib disediakan secara seimbang di dalam lingkungan sentra:

Main Sensorimotor: Eksplorasi organ indra dan gerakan otot kasar maupun halus dengan menggunakan benda-benda riil di sekitar

anak. Main sensorimotor membangun jaringan otak awal dan koordinasi motorik yang menjadi dasar fisik pembelajaran (Morrow, 2007).

Main Peran (*Socio-dramatic Play*): Penggunaan kemampuan anggapan (*as-if*) di mana anak menggunakan benda untuk mewakili benda lain, atau mengambil peran tertentu dalam skenario sosial. Main peran sangat penting untuk mengembangkan keterampilan bahasa, empati, serta kemampuan kognitif tingkat tinggi melalui manipulasi simbol-simbol sosial (Smilansky, 1990).

Main Pembangunan (*Constructive Play*): Aktivitas manipulasi bahan main (baik bahan sifat cair/alam maupun bahan terstruktur) untuk mewujudkan gagasan anak menjadi sebuah karya nyata. Main pembangunan melatih pemikiran logis-matematik, pemecahan masalah (*problem solving*), dan perencanaan kognitif (Sujiono, 2020).

3. Karakteristik dan Ragam Jenis Sentra

Model pembelajaran sentra memiliki karakteristik khas berupa pembagian ruang kelas menjadi sudut-sudut kegiatan fungsional (*interest centers*). Alumu (2021) menjelaskan bahwa penataan lingkungan fisik di setiap sentra harus merefleksikan prinsip keselamatan, kenyamanan, kesesuaian usia (*developmentally appropriate*), serta ketersediaan media yang variatif (*loose parts*).

Ragam jenis sentra di lembaga PAUD umumnya dikelompokkan berdasarkan fokus stimulasi dan jenis main yang dominan (Kasiati, 2022; Lailan, 2017):

- a. Sentra Main Peran (Makro dan Mikro): Memfasilitasi pengembangan bahasa, keaksaraan sosial, dan pemahaman norma budaya melalui simulasi kehidupan nyata.
- b. Sentra Bahan Alam: Memfasilitasi main sensorimotor dan eksplorasi sains dasar menggunakan media basah, pasir, air, dan benda-benda alam.
- c. Sentra Balok/Pembangunan: Memfasilitasi kemampuan spasial, pemahaman bentuk, ukuran, serta konsep matematika awal melalui susunan balok dan konstruksi.

- d. Sentra Persiapan/Keaksaraan: Memfasilitasi kesiapan keaksaraan awal (pra-membaca dan pra-menulis) serta logika matematika melalui media simbolik, permainan bahasa, dan alat tulis fungsional.

4. Prosedur Operasional dan Pijakan (Scaffolding) Pembelajaran Sentra

Prosedur pelaksanaan pembelajaran sentra berlandaskan pada teori *Zone of Proximal Development* (ZPD) dan konsep scaffolding (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). Pendidik bertindak sebagai *More Knowledgeable Other* (MKO) yang memberikan pijakan untuk memfasilitasi anak mencapai tingkat perkembangan yang lebih tinggi tanpa mengambil alih inisiatif main anak.

Mulyasa (2014) dan Sianturi (2021) merinci prosedur operasional sentra ke dalam empat tahap pijakan (*scaffolding*):

- a. Pijakan Lingkungan Main: Kegiatan guru sebelum anak tiba, meliputi penataan densitas (jumlah ketersediaan bahan) dan intensitas (beragamnya pilihan main) agar lingkungan siap menstimulasi anak secara mandiri.
- b. Pijakan Sebelum Main (*Circle Time*): Diberikan saat seluruh anak duduk melingkar. Guru membacakan buku cerita, mengenalkan konsep/tema hari itu, menyepakati aturan main, serta menjelaskan pilihan kegiatan yang tersedia.
- c. Pijakan Selama Main: Interaksi dinamis guru saat anak sedang aktif bermain. Guru mengobservasi, memberikan pertanyaan terbuka (*open-ended questions*) untuk memprovokasi pemikiran anak, dan memberikan bantuan tepat sasaran sesuai ZPD anak tanpa memutus alur imajinasi mereka.
- d. Pijakan Sesudah Main (*Recalling*): Kegiatan menata kembali alat main (beres-beres) dan dilanjutkan dengan diskusi reflektif. Anak dilatih untuk menceritakan kembali pengalaman, perasaan, dan karya yang telah dibuatnya, sehingga terjadi penguatan konsep kognitif.

Dalam kaitannya dengan pengembangan keaksaraan awal, Sianturi (2021) menegaskan bahwa seluruh prosedur pijakan ini wajib mengusung prinsip *no-drilling*. Pengenalan keaksaraan tidak dilakukan melalui lembar kerja siswa (*worksheet*) yang kaku, melainkan disisipkan secara fungsional di setiap tahap pijakan sentra.

D. Hakikat Konsep Evaluasi Program

1. Tujuan dan Manfaat Evaluasi Program

Evaluasi program pada hakikatnya merupakan proses pengumpulan data dan informasi ilmiah secara sistematis untuk menilai ketercapaian tujuan suatu program, sehingga hasilnya dapat dimanfaatkan sebagai basis tindakan lanjut atau pengambilan keputusan strategis (Tien & Rusydi, 2017). Mulyatiningsih (2011) menjelaskan bahwa evaluasi program dilaksanakan untuk dua tujuan utama:

- a. Menunjukkan kontribusi dan akuntabilitas: Menilai sejauh mana program memberikan sumbangan nyata terhadap pencapaian tujuan organisasi. Temuan ini menjadi rujukan berharga untuk pengembangan program sejenis di lokasi lain.
- b. Pengambilan keputusan keberlanjutan: Memandirikan pemangku kepentingan (*stakeholders*) dalam menentukan apakah suatu program layak dilanjutkan, membutuhkan perbaikan (*modifikasi*), atau harus dihentikan.

Ditinjau dari orientasinya yang ingin menggambarkan kondisi nyata secara obyektif, evaluasi program tergolong sebagai salah satu bentuk penelitian evaluatif (*evaluative research*). Oleh karena itu, pelaksana evaluasi program dituntut untuk menerapkan kaidah dan metodologi penelitian ilmiah dalam merancang serta mengeksekusi setiap tahapannya.

2. Evaluasi Model CIPP (*Context, Input, Process, Product*)

a. Pengertian Model CIPP

Model evaluasi CIPP (*Context, Input, Process, Product*) yang dikembangkan oleh Daniel Stufflebeam merupakan salah satu pendekatan evaluasi sistemik yang berorientasi pada penyediaan informasi bagi pengambil keputusan (*decision-oriented evaluation*). Stufflebeam (dalam Bass, 2014) merumuskan empat dimensi utama model CIPP:

- 1) *Context Evaluation*: Menilai kebutuhan, permasalahan, ketersediaan sumber daya, dan peluang guna merumuskan tujuan serta prioritas program.
- 2) *Input Evaluation*: Menilai pendekatan alternatif dan kesiapan alokasi sumber daya sebagai sarana perencanaan program.
- 3) *Process Evaluation*: Menilai implementasi rencana secara berkelanjutan untuk memandu kegiatan dan mendokumentasikan dinamika lapangan.
- 4) *Product Evaluation*: Mengukur dan mengidentifikasi hasil yang diharapkan maupun yang tidak diharapkan untuk menilai efektivitas program secara keseluruhan.

Sejalan dengan hal tersebut, Mulyatiningsih (2011) mengemukakan bahwa model CIPP berfungsi sebagai evaluasi formatif dan sumatif yang bertujuan menyediakan data empiris demi perbaikan (*improvement*) dan perumusan keputusan program.

b. Komponen Evaluasi

Model CIPP mengevaluasi suatu program secara holistik melalui empat komponen interaktif:

1) Evaluasi *Context*

Menilai latar belakang, analisis kebutuhan, serta peluang yang melandasi pentingnya perubahan atau peluncuran suatu program (Mulyatiningsih, 2011).

2) Evaluasi *Input*

Mengidentifikasi dan menilai kapabilitas sumber daya yang meliputi kesiapan bahan, alat, kualifikasi SDM, serta dukungan anggaran untuk melaksanakan strategi yang dipilih (Mulyatiningsih, 2011).

3) Evaluasi *Process*

Memantau dan merekam pelaksanaan kegiatan secara *real-time*. Evaluasi ini bertujuan mengidentifikasi kendala, mengukur kesesuaian tindakan dengan rencana, serta memprediksi hambatan melalui interaksi kontinu antara evaluator dan staf pelaksana (Mulyatiningsih, 2011).

4) Evaluasi *Product*

Mengukur, menginterpretasikan, dan memutuskan ketercapaian hasil yang direalisasikan oleh program, yaitu apakah program telah berhasil memenuhi kebutuhan target sasaran sesuai tujuan yang ditetapkan (Mulyatiningsih, 2011).

c. Sintesis dan Rasionalisasi Pemilihan Model

Berdasarkan deskripsi komponen CIPP, dapat disintesis bahwa model ini merupakan metode pengumpulan data ilmiah yang memandang program sebagai sebuah sistem terintegrasi (masukan, proses, hingga hasil). Informasi komprehensif yang dihasilkan menjadi basis rasional bagi *decision makers* untuk menentukan kebijakan berlanjut.

Model CIPP sangat relevan digunakan dalam mengevaluasi program bermain untuk stimulasi keaksaraan awal pada pembelajaran sentra. Pemilihan model ini didasarkan pada cara kerja CIPP yang mampu mengevaluasi seluruh ekosistem program bermain secara mendalam: mulai dari konteks kebutuhan dan ketersediaan sarana sentra (*context & input*), dinamika interaksi anak dan pendidik saat bermain (*process*),

hingga dampak nyata terhadap pencapaian keaksaraan awal anak (*product*).

E. Hasil Penelitian yang Relevan

Penelitian yang relevan menyajikan pemetaan kajian terdahulu sebagai pembanding dan acuan untuk menunjukkan kebaruan (*novelty*) serta menghindari duplikasi (*plagiarisme*). Dalam kajian ini, dirujuk 14 penelitian relevan yang mengulas variabel keaksaraan awal, pembelajaran sentra, bermain kreatif, dan evaluasi model CIPP:

1. Mutiah et al., (2021)
 - a. Judul/Fokus: *Literasi Alami vs Drilling*
 - b. Temuan Utama: Stimulasi keaksaraan awal berbasis bermain bebas dari beban tekanan psikologis, sehingga mampu meredam kecemasan belajar (*learning anxiety*) dan menjaga well-being anak secara optimal dibandingkan metode konvensional.
 - c. Persamaan: Sama-sama berfokus pada pengembangan keaksaraan awal anak usia dini melalui pendekatan alami tanpa tekanan.
 - d. Perbedaan: Penelitian Mutiah et al. berfokus pada perbandingan komparatif metode, sedangkan penelitian ini mengevaluasi program bermain di sentra dengan model CIPP.
2. Suryana et al., (2020)
 - a. Judul/Fokus: *Dampak Lembar Kerja / LKA Konvensional*
 - b. Temuan Utama: Penggunaan LKA bertarget harian melalui drilling mekanistik mempercepat kemampuan membaca mekanis, namun secara signifikan menurunkan minat baca intrinsik anak dalam jangka panjang.
 - c. Persamaan: Sama-sama meneliti dampak stimulasi keaksaraan awal pada anak usia dini.
 - d. Perbedaan: Suryana et al. menganalisis dampak penggunaan LKA, sedangkan penelitian ini mengevaluasi program bermain berbasis sentra menggunakan model CIPP.

3. Widiastuti et al. (2022)
 - a. Judul/Fokus: *Pola Pelatihan Internal Guru*
 - b. Temuan Utama: Diklat internal yang intensif dan refleksi berkala di satuan PAUD terbukti sukses meningkatkan performa pedagogis guru sekaligus mengatasi hambatan kualifikasi ijazah formal.
 - c. Persamaan: Memiliki persamaan pada analisis komponen SDM pendidik PAUD sebagai daya dukung program.
 - d. Perbedaan: Widiastuti et al. berfokus khusus pada pelatihan guru, sedangkan penelitian ini mengevaluasi seluruh komponen program bermain secara sistemik (*context, input, process, product*).
4. Latif et al. (2023)
 - a. Judul/Fokus: *Efektivitas Pijakan Sentra*
 - b. Temuan Utama: Keberhasilan pembelajaran model sentra sangat bergantung pada konsistensi penerapan empat pijakan bermain oleh guru di lapangan untuk memicu keterlibatan main yang mendalam (*deep play*).
 - c. Persamaan: Sama-sama meneliti keterlaksanaan pembelajaran model sentra di satuan PAUD.
 - d. Perbedaan: Latif et al. berfokus pada efektivitas empat pijakan main, sedangkan penelitian ini menempatkan pelaksanaan sentra sebagai objek evaluasi program menggunakan model CIPP.
5. Rohmah et al. (2021)
 - a. Judul/Fokus: *Hasil Belajar Model Sentra*
 - b. Temuan Utama: Model pembelajaran sentra yang kaya manipulasi benda nyata secara empiris melejitkan kesadaran fonologis dan kemampuan representasi simbolik huruf secara fungsional.
 - c. Persamaan: Beririsan pada penerapan model sentra untuk stimulasi keaksaraan awal.
 - d. Perbedaan: Rohmah et al. mengukur hasil belajar anak, sedangkan penelitian ini mengevaluasi keterlaksanaan program secara komprehensif dari tahap *input* hingga *product*.

6. Maulidah et al. (2020)
 - a. Judul/Fokus: *Creative Play and Learning in Natural Environment to Develop Creative-Ecoliteracy in Elementary School Students*
 - b. Temuan Utama: Kegiatan bermain kreatif dan pembelajaran di lingkungan alam efektif mengoptimalkan sikap adaptif, estetika, kognitif, komunikasi, sensorimotor, dan sosial-emosional siswa.
 - c. Persamaan: Memiliki persamaan pada variabel intervensi bermain kreatif (*creative play*).
 - d. Perbedaan: Maulidah et al. berfokus pada eko-literasi siswa Sekolah Dasar, sedangkan penelitian ini berfokus pada keaksaraan awal anak PAUD (usia 5–6 tahun) dalam pembelajaran sentra berbasis evaluasi CIPP.
7. Davis (2024)
 - a. Judul/Fokus: *Qualitatively Evaluating A Socially Prescribed Creative Play Programme*
 - b. Temuan Utama: Evaluasi kualitatif menunjukkan bahwa program bermain kreatif berbasis resep sosial (*socially prescribed*) memberikan dampak positif terhadap pengalaman orang tua dan kesejahteraan anak usia 0–3 tahun.
 - c. Persamaan: Sama-sama melakukan evaluasi terhadap program bermain kreatif (*creative play programme*).
 - d. Perbedaan: Davis mengevaluasi program sosial berbasis keluarga untuk anak usia 0–3 tahun di Inggris, sedangkan penelitian ini mengevaluasi program bermain di satuan PAUD pada pembelajaran sentra usia 5–6 tahun.
8. Nurlina et al. (2023)
 - a. Judul/Fokus: *Meningkatkan Kemampuan Keaksaraan Awal Anak Usia 5-6 Tahun Melalui Media Papan Pintar*
 - b. Temuan Utama: Penggunaan permainan media papan pintar meningkatkan kemampuan mengenal keaksaraan awal anak kelompok B2 TK Labschool Unesa hingga mencapai target ketuntasan 81,81%.

- c. Persamaan: Memiliki persamaan pada variabel terikat, yaitu kemampuan keaksaraan awal anak usia 5–6 tahun.
 - d. Perbedaan: Nurlina et al. menggunakan Penelitian Tindakan Kelas (PTK) berbasis media papan pintar, sedangkan penelitian ini menggunakan pendekatan evaluasi program CIPP pada pembelajaran sentra.
9. Astuti (2022)
- a. Judul/Fokus: *Meningkatkan Kemampuan Keaksaraan Awal Melalui Bermain Bebas Dengan Media Loose Parts Pada Anak Kelompok B*
 - b. Temuan Utama: Bermain bebas dengan memanfaatkan media loose parts terbukti dapat meningkatkan kemampuan keaksaraan awal anak Kelompok B di TK Aisyiyah Bustanul Athfal Slogo.
 - c. Persamaan: Persamaan terletak pada upaya peningkatan keaksaraan awal melalui kegiatan bermain.
 - d. Perbedaan: Astuti meneliti penggunaan media loose parts dalam bermain bebas, sedangkan penelitian ini mengevaluasi program bermain dalam pembelajaran sentra menggunakan model CIPP.
10. Narti et al. (2023)
- a. Judul/Fokus: *Peningkatan Kemampuan Keaksaraan Awal Dengan Menggunakan Media Kartu Huruf Pada Anak Kelompok B*
 - b. Temuan Utama: Kemampuan keaksaraan awal anak usia 5–6 tahun di TK Pertiwi Kota Sorong dapat ditingkatkan secara efektif melalui penggunaan media kartu huruf.
 - c. Persamaan: Berfokus pada upaya peningkatan kemampuan keaksaraan awal anak usia dini.
 - d. Perbedaan: Narti et al. berfokus pada intervensi media spesifik (kartu huruf), sedangkan penelitian ini mengevaluasi keseluruhan program bermain pada pembelajaran sentra dengan evaluasi model CIPP.

11. Alviani (2023)

- a. Judul/Fokus: *Evaluasi Program Pendidikan Karakter di KB-TK Candle Tree dengan Metode CIPP*
- b. Temuan Utama: Evaluasi CIPP menunjukkan bahwa domain *context* dan input di KB-TK Candle Tree memiliki potensi serta kesanggupan yang sangat baik dalam mendukung pelaksanaan program pendidikan karakter.
- c. Persamaan: Persamaan terletak pada penggunaan metodologi evaluasi program model CIPP (*Context, Input, Process, Product*)
- d. Perbedaan: Alviani mengevaluasi program pendidikan karakter (*Character Circle Time*), sedangkan penelitian ini mengevaluasi program bermain kreatif untuk pengembangan keaksaraan awal di sentra.

12. Angkur et al. (2023)

- a. Judul/Fokus: *Evaluasi Penerapan Model Pembelajaran Kelompok Dengan Kegiatan Pengaman*
- b. Temuan Utama: Pengelolaan kelas model kelompok dengan kegiatan pengaman di PAUD Mutiara Hati Bola belum sepenuhnya sesuai dengan pedoman operasional model pembelajaran yang ditetapkan.
- c. Persamaan: Sama-sama melakukan evaluasi terhadap program pelaksanaan pembelajaran di satuan PAUD.
- d. Perbedaan: Angkur et al. menggunakan model evaluasi kesenjangan (*Discrepancy Model*), sedangkan penelitian ini menggunakan model evaluasi CIPP.

13. Yeni et al. (2020)

- a. Judul/Fokus: *Pelaksanaan Program Pemberian Makanan Sehat Anak Usia Dini: Studi Evaluasi Program CIPP.*
- b. Temuan Utama: Evaluasi CIPP mengidentifikasi bahwa perencanaan (*context*) dan peran pemerintah (input) berjalan baik, namun membutuhkan penguatan kerja sama orang tua pada tahap process demi tercapainya target status gizi anak (*product*).

- c. Persamaan: Persamaan terletak pada penggunaan model evaluasi CIPP di satuan PAUD.
 - d. Perbedaan: Yeni et al. mengevaluasi program pemberian makanan tambahan/sehat, sedangkan penelitian ini mengevaluasi program bermain pada pembelajaran sentra untuk mengembangkan kemampuan keaksaraan awal.
14. Triani et al. (2022)
- a. Judul/Fokus: *Evaluasi CIPP pada Implementasi Model Pembelajaran Sentra di Satuan PAUD*
 - b. Temuan Utama: Evaluasi CIPP menunjukkan bahwa efektivitas pelaksanaan pembelajaran sentra sangat ditentukan oleh ketersediaan media manipulatif pada aspek input serta konsistensi fasilitasi guru pada aspek process, yang berbanding lurus dengan pencapaian aspek perkembangan anak pada tahap *product*.
 - c. Persamaan: Sama-sama menerapkan model evaluasi CIPP (*Context, Input, Process, Product*) untuk mengevaluasi pelaksanaan model pembelajaran sentra di satuan PAUD.
 - d. Perbedaan: Triani et al. mengevaluasi implementasi sentra secara umum terhadap seluruh domain perkembangan anak, sedangkan penelitian ini secara spesifik mengevaluasi program bermain di sentra untuk menstimulasi kemampuan keaksaraan awal anak usia 5–6 tahun.

Berdasarkan 14 penelitian relevan yang disampaikan, berikut adalah sintesis pemetaan dan keterkaitan (*korelasi*) secara langsung dengan penelitian yang berjudul: "Evaluasi Program Bermain untuk Mengembangkan Keaksaraan Awal pada Pembelajaran Sentra".

Secara sistematis, 14 penelitian terdahulu tersebut membentuk pilar-pilar konseptual dan metodologis yang memperkuat urgensi serta kebaruan penelitian ini:

1. Pilar Variabel Keaksaraan Awal: *Natural Literacy vs Drilling*
 - a. Keterkaitan Penelitian Terdahulu: Mutiah et al. (2021) dan Suryana et al. (2020) mempertegas landasan teoritis bahwa pendekatan

drilling (LKA konvensional) merusak minat baca intrinsik dan memicu kecemasan belajar (*learning anxiety*).

- b. Relevansi & Posisi Penelitian Ini: Penelitian ini menggunakan temuan mereka sebagai justifikasi pentingnya program bermain bebas/alami di sentra. Evaluasi difokuskan untuk memotret apakah stimulasi keaksaraan dalam program bermain sentra berhasil menggantikan *drilling* mekanistik tanpa mengurangi ketercapaian keaksaraan anak.

2. Pilar Pembelajaran Sentra & Kualitas Pendidik

a. Keterkaitan Penelitian Terdahulu:

- 1) Rohmah et al. (2021) membuktikan sentra berbasis manipulasi benda nyata ampuh meningkatkan kesadaran fonologis.
- 2) Latif et al. (2023) dan Widiastuti et al. (2022) menggarisbawahi bahwa kunci sukses sentra bergantung pada penerapan 4 pijakan main (*scaffolding*) dan kompetensi pedagogis/diklat internal guru.

- b. Relevansi & Posisi Penelitian Ini: Penelitian ini menempatkan kompetensi guru (pijakan main & pelatihan) sebagai komponen Input dan Process. Evaluasi tidak hanya melihat hasil belajar anak seperti penelitian Rohmah et al., tetapi menguji sistem pendukungnya secara menyeluruh.

3. Pilar Intervensi Bermain & Media Keaksaraan

a. Keterkaitan Penelitian Terdahulu:

- 1) Maulidah et al. (2020) dan Davis (2024) menegaskan dampak positif bermain terhadap perkembangan holistik dan kesejahteraan anak.
- 2) Nurlina et al. (2023), Astuti (2022), dan Narti et al. (2023) membuktikan bahwa media bermain (*loose parts*, papan pintar, kartu huruf) efektif meningkatkan keaksaraan awal usia 5–6 tahun.

- b. Relevansi & Posisi Penelitian Ini: Berbeda dari Nurlina, Astuti, dan Narti yang menggunakan Penelitian Tindakan Kelas (PTK) atau

intervensi media tunggal, penelitian ini melihat bermain dan penggunaan media sebagai bagian integral dari program sentra yang dievaluasi efektivitas keterlaksanaannya dari hulu ke hilir.

4. Pilar Metodologi Evaluasi Model CIPP (*Context, Input, Process, Product*)

a. Keterkaitan Penelitian Terdahulu:

- 1) Alviani (2023), Angkur et al. (2023), dan Yeni et al. (2020) memperlihatkan bahwa model evaluasi sistemik (seperti CIPP) mampu memetakan kekuatan dan hambatan implementasi program di PAUD secara rinci (dari perencanaan hingga dampak).
- 2) Triani et al. (2022) merupakan rujukan paling dekat karena mengevaluasi implementasi pembelajaran sentra dengan CIPP.

b. Relevansi & Posisi Penelitian Ini:

- 1) Kesenjangan (*Gap*) dari Triani et al. (2022): Triani et al. mengevaluasi sentra secara umum untuk seluruh domain perkembangan anak.
- 2) Kebaruan Penelitian Ini: Penelitian ini mempersempit dan memperdalam fokus (spesifik) pada efektivitas program bermain untuk menstimulasi keaksaraan awal anak usia 5–6 tahun pada model pembelajaran sentra.

Penegasan posisi penelitian evaluasi menjadi 4 dimensi evaluasi CIPP:

1. Dimensi Evaluasi CIPP (*Context*)

- a. Fokus Evaluasi Penelitian Ini : Analisis kebutuhan keaksaraan alami anak usia 5–6 tahun vs tuntutan kurikulum/masyarakat.
- b. Rujukan Penelitian Relevan Terkait : Mutiah et al. (2021), Suryana et al. (2020)

2. Dimensi Evaluasi CIPP (*Input*)

- a. Fokus Evaluasi Penelitian Ini : Kualifikasi guru, penyediaan media (loose parts/manipulatif), dan perencanaan 4 pijakan main.
- b. Rujukan Penelitian Relevan Terkait : Widiastuti et al. (2022), Astuti (2022), Triani et al. (2022)

3. Dimensi Evaluasi CIPP (*Process*)
 - a. Fokus Evaluasi Penelitian Ini : Pelaksanaan bermain, konsistensi pijakan main, dan interaksi pembelajaran di sentra.
 - b. Rujukan Penelitian Relevan Terkait : Latif et al. (2023), Maulidah et al. (2020), Davis (2024)
4. Dimensi Evaluasi CIPP (*Product*)
 - a. Fokus Evaluasi Penelitian Ini : Capaian keaksaraan awal anak (kesadaran fonologis & simbolik) serta *well-being* anak.
 - b. Rujukan Penelitian Relevan Terkait : Rohmah et al. (2021), Nurlina et al. (2023), Narti et al. (2023)

F. Kerangka Berpikir

Berdasarkan skema konseptual yang dirancang, alur logika berpikir penelitian ini disusun secara sistematis untuk membedah efektivitas program dari fenomena hulu hingga implikasi hilir, dengan penjabaran sebagai berikut:

1. Kondisi di Masyarakat (Kesenjangan Empiris):

Penelitian ini berakar dari situasi dilematis di masyarakat, yaitu tingginya ekspektasi akademis orang tua yang menuntut kemampuan membaca dan menulis kaku pada anak usia dini, yang diperparah oleh maraknya bimbingan belajar (bimbel) dengan metode drill dan hafalan mekanistik.

2. Lokus dan Program yang Dievaluasi:

Merespons fenomena tersebut, TK Islam Asy-Syukriyyah Tangerang hadir sebagai lokus penelitian karena menerapkan kebijakan alternatif yang ramah anak melalui "Program Bermain untuk Mengembangkan Kemampuan Keaksaraan Awal Pada Pembelajaran Sentra"

3. Analisis Model Evaluasi CIPP (Stufflebeam):

Untuk membedah program tersebut secara objektif, peneliti menggunakan model evaluasi CIPP yang diturunkan ke dalam indikator-indikator operasional sebagai berikut:

a. Evaluasi *Context* (Latar Belakang):

Mengevaluasi relevansi tujuan program, akurasi stimulasi dengan kebutuhan perkembangan anak, sinkronisasi dengan dokumen kurikulum (KOSP/Capaian Pembelajaran/Visi-Misi), serta sinergi kemitraan ekosistem sekolah-rumah.

b. Evaluasi *Input* (Perencanaan):

Menganalisis kesiapan dokumen perencanaan, ketersediaan media bermain dan lingkungan fisik sentra, kualifikasi dan kompetensi konseptual guru tentang model sentra, serta alokasi waktu dan rasio guru-anak.

c. Evaluasi *Process* (Pelaksanaan):

Memotret alur harian sentra, keterlibatan aktif anak dalam bermain, kualitas komunikasi/pendampingan individu, penerapan empat tingkatan pijakan bermain (*scaffolding*) oleh guru, serta pelaksanaan asesmen autentik.

d. Evaluasi *Product* (Ketercapaian):

Mengukur sikap positif/minat anak, perkembangan kemampuan mengenal simbol huruf (fonik & visual), kemampuan membaca awal (*emergent literacy*), dan kemampuan menulis awal (representasi simbolik).

e. Teknik Triangulasi dan Keabsahan Data:

Seluruh data operasional di atas digali dan diuji keabsahannya menggunakan teknik triangulasi murni melalui observasi langsung kegiatan bermain sentra, wawancara mendalam bersama Kepala Sekolah, guru, dan orang tua, serta studi dokumentasi (KOSP, RPP, dan portofolio anak).

f. Hasil Akhir (Kontribusi Penelitian):

Muara dari kerangka berpikir ini adalah tersajinya gambaran objektif mengenai efektivitas dan hambatan program, sebuah pembuktian ilmiah bahwa aktivitas bermain di dalam model sentra mampu melejitkan keaksaraan awal secara alami, serta lahirnya rekomendasi strategis sebagai alternatif konkret dari metode drill

konvensional. Berdasarkan alur pemikiran di atas, maka skema konseptual Kerangka Berpikir dalam penelitian ini secara visual dapat digambarkan pada Bagan 2.1 berikut:

Bagan 2.1 Kerangka Berpikir Penelitian

