

Persepsi Guru Terhadap Storytelling dan Kemampuan Berpikir Kritis Anak Usia Dini

Gian Fitria Anggraini^{1*}, Susanthi Pradini²

Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Lampung
gian21@fkip.unila.ac.id*

Info Artikel

Sejarah Artikel:

Diterima (Juli) (2026)

Direvisi (Juli) (2026)

Disetujui (Juli) (2026)

Keywords:

berpikir kritis;
storytelling; persepsi
guru; anak usia dini;
PAUD

Abstract

Critical thinking skills are among the most crucial 21st-century skills to develop from an early age. This study uses a correlational quantitative approach to analyze the relationship and contribution of teachers' perceptions of storytelling methods to early childhood critical thinking skills. Data was collected through a questionnaire to see teachers' perceptions of the two variables. The total sample in this study comprised 108 early childhood teachers selected through purposive sampling. Data collection was carried out using questionnaires. The results of the analysis showed a significant positive relationship between teacher perception and children's critical thinking skills, although the relationship was weak ($r = 0.263$, $p = 0.006$). In addition, teachers' perceptions account for only 6.9% of critical thinking skills, while the remaining 93.1% is influenced by other factors. Based on the results of the cross-table analysis, a gap between theory and practice in storytelling activities was revealed: teachers' understanding was dominated by the medium category (42.59%), even though almost all teachers strongly agreed on the urgency of storytelling. This can cause children's critical thinking skills to fail to develop optimally, as reflected in the moderate category (72.2%). This research confirms the need to reconstruct storytelling training, especially for teachers, to place greater emphasis on design techniques that highlight critical questions in storytelling activities.

Abstrak

Kemampuan berpikir kritis merupakan salah satu keterampilan abad ke-21 yang krusial untuk dibangun sejak dini. Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif korelasional yang bertujuan untuk menganalisis hubungan serta kontribusi persepsi guru terhadap metode storytelling dan kemampuan berpikir kritis pada anak usia dini. Data diambil melalui angket untuk melihat persepsi guru terhadap kedua variabel tersebut. Adapun total sampel dalam penelitian ini berjumlah 108 guru PAUD, yang dipilih secara purposive (purposive sampling). Hasil analisis menunjukkan adanya hubungan positif yang signifikan antara persepsi guru dan kemampuan berpikir kritis anak, meskipun berada pada kategori hubungan yang lemah ($r = 0.263$, $p = 0.006$). Selain itu, persepsi guru hanya memberikan kontribusi sebesar 6,9% terhadap kemampuan berpikir kritis, sedangkan sisanya 93,1% dipengaruhi oleh faktor lain. Berdasarkan hasil analisis tabel silang, terungkap adanya gap atau kesenjangan antara teori dan praktik dalam kegiatan storytelling, di mana pemahaman guru didominasi oleh kategori sedang (42,59%), meskipun hampir semua guru menyatakan sangat setuju terhadap urgensi storytelling. Hal ini dapat menyebabkan kemampuan berpikir kritis anak tidak berkembang secara optimal, yang tercermin pada kategori sedang (72,2%). Penelitian ini menegaskan adanya rekonstruksi pelatihan storytelling, khususnya bagi guru, agar lebih berfokus pada teknik perancangan yang menonjolkan pertanyaan-pertanyaan kritis selama kegiatan bercerita.

Pendahuluan

Kemampuan berpikir kritis merupakan salah satu kemampuan dan keterampilan yang dibutuhkan pada abad ke-21 serta krusial untuk dikembangkan sejak usia dini (Dewey, 2007; Gede et al., 2025). Signifikansi belajar pada anak usia dini serta peran pendidik dalam pengembangan keterampilan berpikir kritis telah banyak diteliti dalam beberapa literatur akademik (Hu et al., 2018; Pollarolo et al., 2023; Yüzgeç & Sütçü, 2020). Hampir semua penelitian tersebut menyebutkan bahwa keberhasilan pembelajaran sangat bergantung pada pemahaman serta praktik implementasi konsep berpikir kritis yang dilakukan guru di dalam kelas.

Berpikir kritis pada dasarnya berkaitan dengan kemampuan berpikir logis dan penalaran (Paul & Elder, 2020). Selain itu, kemampuan berpikir kritis juga berkaitan dengan proses mental yang digunakan untuk mengambil keputusan dan memecahkan masalah (Ennis, 2018). Berdasarkan hal ini, dapat disimpulkan bahwa kemampuan berpikir kritis dapat memberikan alasan yang baik dan matang di balik aksi maupun nilai kepercayaan yang kita miliki. Hal ini sejalan dengan apa yang disebutkan oleh Facione (2015), bahwa kemampuan berpikir kritis seperti analisis, evaluasi, inferensi hingga refleksi merupakan alat yang dapat digunakan untuk mempertimbangkan suatu keputusan maupun memberikan kesimpulan berdasarkan informasi yang diterima.

Mengajarkan kemampuan berpikir kritis memiliki tantangannya tersendiri. Penyelesaian masalah pada tingkat awal, pada umumnya, hanya membutuhkan pengetahuan awal yang terbatas dan tidak selalu memerlukan kemampuan berpikir kritis atau tingkat tinggi. Namun, pemecahan masalah secara kritis menuntut seseorang untuk memiliki dasar pengetahuan yang memadai untuk melihat lebih dalam suatu permasalahan maupun topik tertentu serta kemampuan berfleksibilitas dalam melihat berbagai sudut pandang atau perspektif. Dalam praktiknya, banyak guru mengajak anak-anak untuk mengeksplorasi dunia dari berbagai sudut pandang yang beragam. Namun, strategi pedagogis yang secara khusus dirancang untuk memberikan stimulasi kemampuan melihat maupun merespons suatu fenomena serta mengaitkannya dengan konteks kehidupan sehari-hari dan berbagai perspektif masih belum dirumuskan secara eksplisit dalam tujuan pembelajaran (Reilly & Devitt, 2022).

Kemampuan berpikir kritis pada anak usia dini umumnya mulai muncul pada rentang usia 3 tahun. Dewey (2007) mengungkapkan bahwa pengembangan berpikir kritis dapat membekali anak ataupun peserta didik menjadi individu yang bersikap adil,

terbuka, dan dapat berpartisipasi secara aktif dalam kehidupan bermasyarakat. Dewey (2007) juga melanjutkan bahwa pembelajaran yang berkaitan dengan berpikir kritis perlu diawali dengan pemberian motivasi agar anak dapat secara aktif dan berkelanjutan menelaah maupun memperdalam karakteristik suatu permasalahan berdasarkan informasi yang tersedia. Sejalan dengan pandangan tersebut, beberapa penelitian juga menegaskan bahwa berpikir kritis berawal dari keterlibatan aktif anak dalam menghadapi suatu masalah (Kumar, 2024; Rohita et al., 2023). Penelitian tersebut juga memandang kemampuan berpikir kritis sebagai suatu proses mental yang digunakan individu untuk memecahkan masalah, mengambil keputusan, dan memahami konsep-konsep baru.

Kemampuan untuk berpikir secara kritis tentunya tidak langsung didapatkan sejak lahir. Oleh karena itu, diperlukan latihan maupun pengembangan yang terus-menerus dan konsisten. Bahkan kemampuan berpikir kritis itu sendiri perlu dikembangkan sejak dini. Salah satu alasan kemampuan berpikir kritis perlu dikembangkan sejak dini adalah untuk menghindari penyebaran informasi yang keliru. Brosseau-Liard, P. É. (2017) menyebutkan bahwa sebelum anak masuk ke sekolah, mereka akan menyerap berbagai informasi dari lingkungan sekitarnya. Jika anak tidak diberikan batasan maupun kemampuan untuk mencerna dan menganalisis informasi tersebut secara lebih mendalam, potensi misinformasi akan semakin besar. Oleh sebab itu, sangat penting untuk mengolah dan memilah informasi ini melalui kemampuan berpikir kritis. Hal yang menarik diungkapkan oleh Hübscher et al (2017), bahwa anak usia dini, mulai dari 3 tahun sejatinya memiliki kemampuan untuk mendapatkan pengetahuan berdasarkan intonasi maupun gestur dalam berkomunikasi yang akan terus berkembang sesuai usianya. Berdasarkan penelitian ini, juga dapat disimpulkan bahwa anak usia dini, selain belajar melalui aktivitas berbasis lingkungan, juga belajar memahami melalui rangsangan visual dan audio.

Alasan lainnya yang berkaitan dengan pengembangan berpikir kritis adalah asumsi bahwa kualitas hidup sering kali tercermin dari kualitas berpikir (Fisher, 2013). Berlandaskan asumsi tersebut, pengembangan kemampuan berpikir kritis sejak dini perlu dilakukan secara optimal. Dalam hal ini, pendidik, guru, maupun orang tua tentunya memiliki peran penting dalam membantu anak mengembangkan kemampuan berpikir kritis. Berdasarkan hasil penelitian menunjukkan bahwa guru memiliki peran pedagogis dalam mengembangkan kemampuan berpikir kritis anak (Fekih & Elkebir, 2025; Veliz, 2021). Penelitian tersebut juga menegaskan bahwa keyakinan maupun

keterampilan yang dimiliki guru terkait berpikir kritis dapat mendukung anak dalam memperoleh pengalaman menggunakan kemampuan berpikirnya secara lebih baik dan optimal.

Namun demikian, guru juga memerlukan alat untuk mendukung pembelajaran dalam mengembangkan kemampuan berpikir kritis anak usia dini. Salah satu pendekatan pedagogis yang paling umum digunakan untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis adalah metode *storytelling* (Hasanah et al., 2024). Kegiatan dalam metode *storytelling* berpotensi mengembangkan keterampilan berpikir tingkat tinggi pada anak. Salah satunya melalui berbagai pertanyaan kritis maupun alur kegiatan yang dapat mendorong anak untuk menganalisis cerita, mengevaluasi tindakan tokoh, serta mengembangkan solusi maupun sudut pandang lain sebagai bagian dari kemampuan berpikir kritis (Kim, 2019; Setyarini et al., 2018).

Teknik bertanya menjadi salah satu kunci dalam kegiatan *storytelling* yang menghubungkan aktivitas bercerita dengan kemampuan berpikir kritis. Salah satu hasil penelitian juga menunjukkan seorang guru yang menggunakan pertanyaan selama kelas *storytelling* berlangsung sebagai alat untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis anak, meskipun dalam praktiknya masih diperlukan penguatan terutama untuk pertanyaan bertingkat tinggi (Liu & Yoon, 2025). Metode *storytelling* juga berkontribusi terhadap perkembangan emosi, sosial, dan kognitif pada anak usia dini. Melalui sebuah narasi cerita, yang kemudian diimplementasikan baik melalui *storytelling* maupun bermain peran, akan membantu anak dalam merepresentasikan dan memahami dunia atau lingkungan sekitarnya (Badrkhani, 2018)

Keberhasilan metode *storytelling* di dalam kelas juga akan sangat bervariasi tergantung pada persepsi, pemahaman, dan potensi guru dalam mengimplementasikan kegiatan bercerita itu sendiri (Aljaberi, 2021). Persepsi guru dalam hal ini berperan sebagai filter maupun lensa yang menentukan bagaimana strategi pembelajaran atau kegiatan bercerita dirancang dan dilaksanakan (Monteiro et al., 2025). Oleh sebab itu, secara tidak langsung kedalaman guru dalam memahami, merancang, dan melaksanakan *storytelling*, khususnya dalam mengembangkan kemampuan berpikir kritis, dapat berdampak pada peningkatan kemampuan berpikir anak usia dini.

Di sisi lain, guru yang memiliki pemahaman mendalam tentang konsep berpikir kritis cenderung memiliki keterampilan yang baik dalam merancang dan menyusun pertanyaan yang lebih kritis serta terstruktur dalam kegiatan *storytelling*. Sehingga, dengan kata lain, keterampilan bertanya sangat perlu dikuasai oleh guru, terutama

untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis anak usia dini (Suryana et al., 2021). Hal ini menegaskan pentingnya peran guru dalam menciptakan lingkungan yang kondusif, khususnya dalam mengembangkan kemampuan berpikir kritis anak.

Penelitian-penelitian yang berkaitan dengan *storytelling* masih berfokus pada efektivitas *storytelling* sebagai metode pembelajaran maupun pada eksplorasi pengalaman guru dalam mengimplementasikan kegiatan *storytelling* di dalam kelas (Purnama, 2021; Sari et al., 2025). Adapun penelitian lainnya berfokus pada pengembangan media atau evaluasi pembelajaran (Beazidou et al., 2024; Fitri & Rofiqoh, 2025). Sementara itu, kajian yang secara khusus menghubungkan persepsi guru terhadap *storytelling* dengan kemampuan berpikir kritis anak masih relatif terbatas (Aisyah & Setiawan, 2009). Penelitian mengenai keyakinan guru pada umumnya hanya menghubungkan persepsi guru terhadap praktik pembelajaran literasi dan belum secara spesifik mengaitkannya dengan perkembangan kemampuan berpikir kritis anak (Liu & Yoon, 2025; Yusnilita et al., 2025). Di sisi lain, penelitian tentang metode *storytelling* dan kemampuan berpikir kritis anak lebih banyak bermuara pada desain atau model intervensi serta pengaruh keduanya. Sedangkan persepsi guru terhadap *storytelling* yang berkaitan dengan kemampuan berpikir kritis anak masih belum banyak diteliti (Gede et al., 2025; Reilly & Hayes, 2026). Oleh karena itu, masih terdapat kesenjangan empiris mengenai hubungan antara persepsi guru terhadap *storytelling* dan kemampuan berpikir kritis anak. Adapun penelitian ini berupaya mengisi kesenjangan tersebut dengan menganalisis keterkaitan antara persepsi guru dan kemampuan berpikir kritis anak usia dini. Penelitian ini diharapkan dapat memberikan gambaran yang lebih mendalam mengenai hubungan antara persepsi guru terhadap *storytelling* dan implementasinya dalam mendukung perkembangan kemampuan berpikir kritis anak.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan studi korelasional dan deskriptif untuk menggambarkan hubungan antara persepsi guru terhadap *storytelling* dan kemampuan berpikir kritis anak usia dini secara lebih mendalam. Pengukuran kemampuan berpikir kritis anak usia dini dan persepsi guru terhadap *storytelling* dilakukan berdasarkan data angket dengan skala Likert (1-4). Setiap guru diberikan angket untuk menggali persepsinya terhadap metode *storytelling* dan menilai secara

umum kemampuan berpikir kritis anak usia dini di kelasnya berdasarkan hasil pengamatan selama proses pembelajaran.

Adapun instrumen kemampuan berpikir kritis anak usia dini dikembangkan berdasarkan teori Dewey (2007) dan Ennis (2018). Instrumen ini memiliki lima dimensi, yaitu kemampuan bertanya (*questioning skills*), menginterpretasi informasi, menarik kesimpulan (*inference skills*), menjelaskan dan mengomunikasikan ide, serta kemampuan merespons atau berpartisipasi secara aktif. Setiap dimensi dijabarkan dalam beberapa indikator perilaku yang menggambarkan kemampuan berpikir kritis anak. Adapun instrumen ini terdiri dari 13 item pertanyaan yang diberikan kepada guru untuk menilai kemampuan berpikir kritis anak usia dini. Secara detail instrumen kemampuan berpikir kritis dapat dilihat pada tabel berikut:

Tabel 1. Dimensi Persepsi Guru terhadap Kemampuan Berpikir Kritis Anak

Dimensi	Indikator	Jumlah Item	Contoh Butir Item
Kemampuan Bertanya 1) (<i>Questioning Skills</i>)	Anak menunjukkan rasa ingin tahu terhadap informasi yang belum dipahami; 2) Anak mengembangkan pertanyaan di luar topik utama pembelajaran; 3) Anak aktif bertanya mengenai hal baru yang telah diketahuinya; 4) Anak meminta klarifikasi terhadap aktivitas yang sedang dilakukan; 5) Anak menunjukkan rasa ingin tahu terhadap informasi dari lingkungan sosialnya.	5	Murid saya sering bertanya tentang topik yang belum ia pahami dengan jelas
Kemampuan Menginterpretasi dan Mengevaluasi Informasi	1) Anak membandingkan informasi dengan pengetahuan yang dimilikinya; 2) Anak melakukan pengamatan terhadap objek atau peristiwa di lingkungan; 3) Anak mencoba memeriksa atau memastikan kebenaran informasi	3	Murid saya sering membandingkan jawaban yang saya berikan dengan orang lain yang dikenalnya
Kemampuan Menarik Kesimpulan (<i>Inference Skills</i>)	1) Anak mampu menyusun kesimpulan sederhana berdasarkan pengalaman belajar	1	Murid saya mampu membuat kesimpulan sederhana dari kegiatan yang dilakukan di kelas
Kemampuan Menjelaskan dan Mengomunikasikan Ide	1) Anak mampu menjelaskan kembali proses aktivitas yang dilakukan; 2) Anak mampu menjelaskan konsep menggunakan bahasanya sendiri; 3) Anak aktif memberikan	3	Murid saya mampu menjelaskan kembali langkah-langkah yang ia lakukan dalam aktivitas kelas

komentar terhadap situasi di lingkungan belajar			
Kemampuan Merespons dan Berpartisipasi Aktif	1) Anak menunjukkan keberanian dalam merespons pertanyaan	1	Murid saya segera menjawab pertanyaan yang diajukan oleh saya di kelas

Setiap butir pernyataan menggunakan skala Likert dengan empat kategori penilaian, yaitu 1 (tidak pernah), 2 (kadang-kadang), 3 (sering), dan 4 (selalu). Skor total diperoleh dengan menjumlahkan seluruh skor item pada setiap responden. Semakin tinggi skor yang diperoleh menunjukkan semakin tinggi kemampuan berpikir kritis anak berdasarkan penilaian guru. Adapun kategorisasi kemampuan berpikir kritis anak ditentukan berdasarkan nilai rata-rata (mean) dan standar deviasi (SD) skor total yang diperoleh dari penjumlahan seluruh butir instrumen yang diisi oleh guru. Kriteria kategorisasi dibagi menjadi tiga kategori, yaitu tinggi, sedang, dan rendah. Kategori tinggi ditentukan apabila skor responden berada pada rentang $X > (M + 1SD)$, kategori sedang berada pada rentang $(M - 1SD) \leq X \leq (M + 1SD)$, sedangkan kategori rendah berada pada rentang $X < (M - 1SD)$ (Azwar, 2018).

Selain itu, instrumen persepsi guru terhadap *storytelling* dikembangkan dengan mengacu pada konsep *teacher beliefs* dan *self-efficacy* Bandura (1997) yang menjelaskan bahwa keyakinan individu terhadap kemampuan dirinya akan memengaruhi pilihan tindakan, usaha, dan keberhasilan dalam melaksanakan suatu aktivitas. Dalam penelitian ini, persepsi guru terhadap *storytelling* dimaknai sebagai keyakinan dan pandangan guru mengenai manfaat *storytelling*, kontribusinya terhadap perkembangan kemampuan berpikir kritis anak usia dini, serta kepercayaan diri guru dalam menggunakan *storytelling* sebagai strategi pembelajaran. Instrumen ini terdiri dari empat item utama yang mencakup beberapa aspek persepsi guru, yaitu: 1) keyakinan terhadap manfaat *storytelling* sebagai strategi pembelajaran untuk meningkatkan kemampuan berpikir kritis anak usia dini; 2) pemahaman guru mengenai kontribusi kajian dan penelitian *storytelling* dalam mendukung perkembangan berpikir kritis anak; 3) kepercayaan diri guru dalam menggunakan *storytelling* untuk mengembangkan keterampilan berpikir kritis anak; dan 4) pandangan guru mengenai pentingnya pelatihan *storytelling* sebagai bagian dari pengembangan kompetensi guru, baik melalui program pre-service maupun in-service training.

Setiap item pada angket persepsi guru terhadap *storytelling* diukur menggunakan skala Likert dengan pilihan respons mulai dari 1 (sangat tidak setuju), 2 (tidak setuju), 3 (setuju), hingga 4 (sangat setuju). Skor total diperoleh dengan menjumlahkan seluruh

skor item. Semakin tinggi skor yang diperoleh menunjukkan semakin positif persepsi dan keyakinan guru terhadap penggunaan *storytelling* dalam pembelajaran anak usia dini. Selain itu, skor total tersebut juga dikategorikan menjadi tiga tingkat, yaitu kategori tinggi, sedang, dan rendah berdasarkan nilai rata-rata (mean/M) dan standar deviasi (standard deviation/SD) dari skor responden, dengan menggunakan rumus $X > (M + 1SD)$ untuk kategori tinggi, $(M - 1SD) \leq X \leq (M + 1SD)$ untuk kategori sedang, dan $X < (M - 1SD)$ untuk kategori rendah (Azwar, 2018).

Uji validitas instrumen dilakukan menggunakan korelasi *Pearson product-moment*. Adapun kriteria pengambilan keputusan berdasarkan nilai koefisien korelasi dan nilai signifikansi, di mana item dinyatakan valid jika memiliki nilai signifikansi < 0.05 dan nilai korelasi item total lebih besar daripada nilai r tabel pada taraf signifikansi 5%. Hasil uji validitas menunjukkan bahwa seluruh item pada instrumen persepsi guru terhadap *storytelling* dan instrumen kemampuan berpikir kritis anak memenuhi kriteria validitas. Instrumen persepsi guru terhadap kemampuan berpikir kritis yang terdiri atas 13 item menunjukkan nilai korelasi item-total sebesar 0.388 sampai 0.673 dengan nilai signifikansi sebesar $0.001 < 0.05$. Sementara itu, instrumen persepsi guru terhadap *storytelling* yang terdiri atas 4 item menunjukkan nilai korelasi item-total sebesar 0.786 sampai 0.843, dengan nilai signifikansi sebesar $0.001 < 0,05$. Dengan demikian, seluruh butir instrumen digunakan dalam pengumpulan data penelitian.

Selain itu, hasil uji reliabilitas menggunakan Cronbach's Alpha menunjukkan nilai sebesar 0,803 untuk instrumen kemampuan berpikir kritis dan 0,800 untuk instrumen persepsi guru terhadap *storytelling*. Nilai Cronbach's Alpha tersebut menunjukkan bahwa kedua instrumen memiliki tingkat reliabilitas yang sangat tinggi (nilai alpha > 0.70). Dengan demikian, kedua instrumen memiliki konsistensi internal yang memadai dan dapat digunakan untuk mengukur variabel penelitian.

Uji asumsi analisis dilakukan melalui uji normalitas dan uji linearitas sebelum pengujian data. Uji normalitas dilakukan untuk mengetahui distribusi skor variabel persepsi guru terhadap *storytelling* dan skor persepsi atau penilaian guru terhadap kemampuan berpikir kritis anak. Hasil uji normalitas menunjukkan nilai signifikansi sebesar 0,200 ($p > 0,05$), sehingga dapat disimpulkan bahwa data pada variabel penelitian berdistribusi normal. Selanjutnya, uji linearitas dilakukan untuk mengetahui apakah terdapat hubungan linear antara kedua variabel tersebut. Hasil uji linearitas menunjukkan nilai signifikansi sebesar 0,978 ($p > 0,05$), yang menunjukkan bahwa hubungan antara kedua variabel memenuhi asumsi linearitas.

Adapun analisis data dalam penelitian ini dilakukan melalui uji korelasional dengan rumus Pearson serta regresi linier sederhana untuk melihat hubungan dan dampak antara variabel X dan Y. Selain itu, analisis deskriptif (kategorisasi data) dilakukan untuk menggambarkan kemampuan berpikir kritis anak serta persepsi guru terhadap storytelling ke dalam tiga kelompok (rendah, sedang, dan tinggi) dengan menggunakan rumus mean (M) dan standar deviasi (SD). Tidak hanya itu, analisis tabulasi silang (*crosstabulation*) digunakan untuk mendeskripsikan distribusi kemampuan berpikir kritis anak pada setiap kategori persepsi guru terhadap storytelling. Kategori storytelling pada tabulasi silang disusun berdasarkan rata-rata skor respons guru terhadap 4 butir instrumen storytelling (skala Likert 4 poin). Interpretasi rata-rata skor mengacu pada interval: 3,26–4,00 = Sangat Setuju; 2,51–3,25 = Setuju; 1,76–2,50 = Tidak Setuju; dan 1,00–1,75 = Sangat Tidak Setuju. Hasil tabulasi silang digunakan untuk menggambarkan kecenderungan distribusi kemampuan berpikir kritis pada setiap kategori persepsi guru terhadap storytelling.

Populasi dalam penelitian ini adalah guru PAUD yang mengajar di kelompok B (usia 5-6 tahun) di beberapa sekolah TK di tiga kecamatan di Kota Bandar Lampung (Kecamatan Rajabasa, Labuhan Ratu dan Tanjung Senang). Adapun berdasarkan data referensi satuan pendidikan Kemendikbud, jumlah keseluruhan TK di ketiga wilayah tersebut adalah sekitar 77 sekolah TK. Proses pengambilan sampel dilakukan melalui *purposive sampling* dengan kriteria guru yang sesuai dengan tujuan penelitian, yaitu guru yang aktif mengajar anak usia 5-6 tahun (kelompok B) dan bersedia mengisi instrumen penelitian secara lengkap. Angket dibagikan di sekolah-sekolah di ketiga kecamatan yang dapat dijangkau selama proses pengumpulan data. Sebanyak 108 guru dari 25 TK mengembalikan angket secara lengkap dan memenuhi kriteria sehingga ditetapkan sebagai sampel penelitian.

Hasil Penelitian dan Diskusi

Hasil uji deskriptif kemampuan berpikir kritis anak usia dini dan persepsi guru terhadap storytelling yang terdiri dari mean, nilai minimal dan maksimal serta standar deviasi, dapat dilihat pada tabel berikut:

Tabel 2. Statistik Deskriptif Kemampuan Berpikir Kritis dan Persepsi Guru Terhadap Storytelling

Variabel	Mean	SD	Min-Max	N
Berpikir Kritis Anak	35.12	5.430	23-52	108
Persepsi Guru	13.93	1.913	4-16	108

Berdasarkan data pada Tabel (2), dapat diketahui bahwa kemampuan berpikir kritis anak usia dini memiliki nilai rata-rata sebesar 35.12 dengan standar deviasi sebesar 5.43. Adapun skor minimal yang diperoleh adalah 23, sedangkan skor maksimumnya adalah 52. Sementara itu, persepsi guru terhadap storytelling memperoleh rata-rata sebesar 13.93 dengan standar deviasi 1.913. Berdasarkan nilai standar deviasi, baik pada kemampuan berpikir kritis anak maupun pada persepsi guru terhadap storytelling, keduanya menunjukkan bahwa kemampuan berpikir kritis anak lebih beragam dibandingkan persepsi guru yang relatif lebih homogen. Hal ini mengindikasikan bahwa sebagian besar guru memiliki pandangan yang hampir serupa tentang storytelling dalam pembelajaran anak usia dini.

Data persepsi guru terhadap kemampuan berpikir kritis anak usia dini juga diuji secara deskriptif melalui pengelompokan kategori untuk melihat rentang kemampuannya. Adapun hasil kategori persepsi guru terhadap kemampuan berpikir kritis anak tersebut dapat dilihat secara rinci pada tabel berikut:

Tabel 3. Kategorisasi Penilaian Guru terhadap Kemampuan Berpikir Kritis Anak Usia Dini

N	Kategorisasi	Jumlah	Persentase
108	Rendah	14	12.96%
	Sedang	78	72.22%
	Tinggi	16	14.81%

Berdasarkan Tabel (3), berdasarkan penilaian guru terhadap kemampuan berpikir kritis anak usia dini, dapat diketahui bahwa kemampuan berpikir kritis anak yang masuk dalam kategori sedang (72.22%) jauh lebih banyak dibandingkan dengan dua kategori lainnya, yaitu rendah (12.96%) dan tinggi (14.81%). Dari data tersebut juga dapat digambarkan bahwa kemampuan berpikir kritis pada kategori rendah 2% lebih sedikit dibandingkan dengan anak yang memiliki kemampuan berpikir kritis tinggi.

Data persepsi guru terhadap storytelling juga dikategorisasikan menjadi tinggi, sedang dan rendah, hasilnya adalah sebagai berikut:

Tabel 4. Kategorisasi Persepsi Guru Terhadap Storytelling

N	Kategorisasi	Jumlah	Persentase
108	Rendah	31	28.70%
	Sedang	46	42.59%
	Tinggi	31	28.70%

Berdasarkan Tabel (4), dapat digambarkan bahwa persepsi guru terhadap storytelling didominasi oleh kategori sedang sebesar 42%, sedangkan sisanya 28% masuk dalam kategori rendah dan 28% dalam kategori tinggi.

Selain daripada itu, uji korelasional serta regresi linear sederhana juga dilakukan untuk melihat hubungan serta kontribusi persepsi guru terhadap kemampuan berpikir kritis anak, yang secara rinci dapat dilihat pada tabel berikut:

Tabel 5. Hasil Uji Korelasi antar Variabel

N	r	Sig.(p)	Keterangan
108	0.263	0.006	Memiliki nilai korelasi yang rendah/lemah dan signifikan

Tabel 6. Hasil Uji Regresi Linear

N	r	R square	F	Sig.
108	0.263	0.069	7.858	0.006

Hasil uji korelasi menunjukkan bahwa terdapat hubungan positif yang lemah antara persepsi guru terhadap storytelling dan kemampuan berpikir kritis anak ($r = 0.263$; $p < 0.05$). Hal ini menunjukkan bahwa meskipun korelasi antara kedua variabel signifikan, keterkaitan antara keduanya memiliki nilai korelasi yang lemah. Hal ini juga didukung oleh nilai R Square sebesar 0.069, yang berarti persepsi guru terhadap storytelling hanya memberikan kontribusi kecil, yaitu sebesar 6.9% terhadap kemampuan berpikir kritis anak usia dini. Sedangkan 93% lainnya dapat dipengaruhi oleh variabel lain. Selain itu, berdasarkan nilai F dan signifikansi ($F = 7.858$; $p < 0.05$), persepsi guru terhadap *storytelling* juga menunjukkan bahwa *storytelling* dapat digunakan untuk memprediksi kemampuan berpikir kritis anak.

Uji analisis berikutnya digunakan untuk menggambarkan kecenderungan distribusi kemampuan berpikir kritis pada setiap kategori persepsi guru terhadap storytelling melalui tabel silang sebagai berikut:

Tabel 7. Crosstabulation Tingkat Kemampuan Berpikir Kritis Anak dan Persepsi Guru terhadap Storytelling

Persepsi Guru	Kemampuan Berpikir Kritis Anak			Total Guru
	Rendah	Sedang	Tinggi	
Sangat Setuju	7	32	11	50
Setuju	5	45	5	55
Tidak Setuju	1	1	0	2
Sangat Tidak Setuju	1	0	0	1
Total	14	78	16	108

Berdasarkan Tabel 7, dapat diketahui bahwa menurut penilaian guru, kemampuan berpikir kritis anak hampir berada pada kategori sedang, disusul oleh kategori tinggi (16 orang) dan kategori rendah (14 orang). Sedangkan hampir seluruh guru memiliki perspektif yang positif terhadap storytelling, yang dibuktikan dengan jawaban sangat setuju (50 orang) dan setuju (55 orang). Oleh sebab itu, dapat disimpulkan bahwa meskipun mayoritas guru memiliki persepsi positif terhadap *storytelling*, di mana 105 orang guru menyatakan sangat setuju dan setuju terhadap hampir semua pernyataan, kemampuan berpikir kritis anak usia dini lebih banyak berada pada kategori sedang, yaitu sebanyak 78 anak.

Diskusi

Hasil penelitian secara umum menunjukkan adanya hubungan positif yang signifikan antara persepsi guru terhadap metode storytelling dan kemampuan berpikir kritis anak usia dini. Temuan ini pada dasarnya sejalan dengan teori kognitivisme dan konstruktivisme sosial Vygotsky (1978) yang menyatakan bahwa bahasa dan narasi cerita dalam dunia anak bertindak sebagai perangkat psikologis (*psychological tools*) untuk merangsang proses mental yang lebih tinggi. Selain itu, hal ini juga didorong oleh peran guru yang memiliki persepsi matang mengenai esensi bercerita, sehingga cenderung menyusun strategi tanya jawab yang lebih eksploratif untuk memicu nalar kritis anak didiknya (Niedermeyer, 2020). Hal ini juga diperkuat oleh beberapa

penelitian yang menyebutkan bahwa metode bercerita yang dilakukan secara konsisten dapat mendorong kemampuan anak dalam mengonstruksi makna melalui alur sebab-akibat. Selain itu, storytelling secara tidak langsung juga dapat menstimulasi proses kognitif anak secara kritis, terutama dalam mengidentifikasi cerita, memprediksi kelanjutan plot, serta melakukan inferensi (Kanwal, 2025; Khatima et al., 2025).

Berdasarkan hasil analisis pada tabel silang, ditemukan bahwa hampir semua guru memiliki persepsi positif, yaitu menyetujui urgensi storytelling. Namun, hal ini berbanding terbalik dengan kondisi kemampuan berpikir kritis anak usia dini yang mayoritas berada pada kategori sedang. Temuan ini memunculkan fenomena yang mengindikasikan adanya celah atau kesenjangan antara persepsi dan praktik, atau antara persepsi dan aktualisasi pembelajaran yang dilakukan oleh guru. Fenomena ini sejalan dengan penelitian yang dilakukan oleh Monteiro et al (2025) yang menyebutkan bahwa meskipun guru memiliki perspektif yang positif terhadap suatu pendekatan pembelajaran dan mencoba untuk mempraktikkannya di dalam kelas, hasil observasi menunjukkan implementasinya masih sangat terbatas. Artinya, perspektif yang positif tidak secara langsung dapat menghasilkan praktik maupun aktualisasi yang relevan di dalam kelas.

Temuan ini juga secara tidak langsung menggambarkan nilai korelasi yang rendah ($r=0.263$) antara persepsi guru dan kemampuan berpikir kritis anak, yang menunjukkan bahwa kemampuan berpikir kritis anak tidak serta-merta meningkat pesat hanya karena guru memiliki persepsi positif terhadap storytelling. Adanya perspektif positif guru yang tidak secara otomatis meningkatkan kemampuan berpikir kritis anak pada penelitian ini juga secara tidak langsung dapat dipengaruhi oleh tingkatan persepsi guru terhadap storytelling, yang didominasi oleh kategori sedang sebesar 42.59% (46 guru), serta kategori rendah dan tinggi yang sama-sama memiliki persentase sebesar 28.70%. Temuan empiris ini secara tidak langsung juga dapat menjelaskan gambaran korelasi yang rendah serta kontribusi yang relatif kecil antara kedua variabel tersebut.

Namun demikian, interpretasi terhadap hubungan antara persepsi guru dan kemampuan berpikir kritis anak dalam penelitian ini berpotensi bias karena kedua variabel tersebut diperoleh dari sumber data yang sama, yaitu pengisian instrumen angket yang diberikan oleh guru. Sebagaimana dijelaskan oleh Podsakoff (2003), penggunaan metode pengukuran dan sumber informasi yang sama berpotensi menimbulkan kecenderungan peningkatan atau penurunan pada hubungan antarvariabel. Selain itu, pengukuran berbasis persepsi guru juga berpotensi dipengaruhi

oleh bias sosial, di mana guru mungkin memberikan respons yang mencerminkan pemahaman ideal tentang storytelling, dibandingkan dengan representasi praktik faktual yang terjadi di kelas. Dengan demikian, tingginya persepsi positif guru terhadap storytelling belum sepenuhnya dapat dimaknai sebagai representasi langsung dari kualitas pemahaman terhadap storytelling maupun perkembangan kemampuan berpikir kritis anak.

Rendahnya korelasi maupun kontribusi storytelling terhadap kemampuan berpikir kritis anak dapat berakar pada persepsi dan pemahaman guru sendiri yang juga masih berada pada level moderat atau sedang dalam proses mengonseptualisasikan metode bercerita sebagai alat yang dapat mendorong nalar kritis anak. Berdasarkan hasil penelitian, hal ini salah satunya dapat disebabkan oleh keterbatasan literatur maupun panduan pedagogis praktis yang menyebabkan guru masih kebingungan dalam mempraktikkan kegiatan storytelling (membacakan cerita) sebagai alat stimulasi kognitif yang mendalam di dalam kelas (Beazidou et al., 2024; Okour & Al-jamal, 2026).

Selain itu, berdasarkan hasil penelitian, ditemukan bahwa masih terdapat tantangan yang dihadapi guru dalam mengimplementasikan storytelling. Meskipun hampir semua guru menyadari bahwa storytelling dapat membantu mengembangkan karakter anak, metode ini jarang diterapkan secara optimal karena guru merasa kesulitan menghadirkan cerita (Agung et al., 2021). Adapun tantangan lainnya berkaitan dengan keterbatasan waktu, pelatihan, serta minimnya pemahaman tentang cara mengintegrasikan pertanyaan berpikir kritis ke dalam alur cerita (Malik et al., 2020).

Tidak hanya itu, masih banyak guru PAUD yang terjebak pada persepsi permukaan bahwa metode storytelling hanya dianggap sukses jika anak-anak dapat duduk dengan tenang, fokus, terhibur dan menyukai cerita yang dibawakan (Okour & Al-jamal, 2026). Hal ini sejalan dengan penelitian Suryana et al. (2021) yang menggambarkan bahwa sebagian besar guru masih memberikan pertanyaan-pertanyaan yang bersifat menghafal atau mengingat, dibandingkan dengan pertanyaan-pertanyaan pemantik yang dapat merangsang kemampuan berpikir kritis saat kegiatan bercerita dilakukan di dalam kelas. Hal ini juga dijelaskan dalam penelitian yang menyebutkan bahwa persepsi maupun keyakinan guru yang berada pada tingkat moderat atau sedang dapat memengaruhi kemampuan dan keterampilan guru dalam merancang strategi bercerita yang interaktif. Hal ini secara tidak langsung dapat menyebabkan kegiatan storytelling yang dilakukan di dalam kelas berjalan secara pasif atau satu arah sehingga kurang dalam mendorong kemampuan berpikir kritis atau tingkat tinggi (Aljaberi, 2021).

Kemampuan berpikir kritis merupakan proses kognitif yang kompleks dan tidak dapat berdiri sendiri. Hasil uji regresi menunjukkan bahwa persepsi guru terhadap storytelling hanya menjelaskan sebagian kecil variasi kemampuan berpikir kritis anak, sehingga sebagian besar variasi kemampuan tersebut masih berkaitan dengan faktor lain yang tidak dikaji dalam penelitian ini. Faktor-faktor tersebut dapat mencakup aspek lingkungan pembelajaran, kualitas interaksi guru-anak, penggunaan media konkret, maupun keterlibatan literasi orang tua di rumah (Byrne et al., 2018; Maureen et al., 2018; Timperley et al., 2022).

Hasil penelitian Gede et al. (2025) menunjukkan bahwa stimulasi berpikir kritis pada anak usia dini dapat menunjukkan peningkatan yang signifikan jika dibarengi dengan proses kegiatan storytelling yang lebih terstruktur, sistematis, dan terintegrasi dengan media yang lebih konkret maupun konseptual. Di samping itu, penelitian dari Rohita dll (2023) juga menyebutkan bahwa memasukkan unsur muatan budaya lokal maupun pengenalan pengalaman nyata di sekitar anak dapat mendorong ketertarikan nalar kritis anak untuk muncul secara alamiah melalui sebuah cerita. Tidak hanya itu, penelitian lain juga menyebutkan penguatan faktor eksternal dari orang tua, di mana pembelajaran yang menyenangkan dan bermakna di sekolah perlu disinkronisasikan dengan stimulasi literasi informal agar kemampuan berpikir kritis anak dapat berjalan secara optimal (Claes et al., 2024; Grolig et al., 2018).

Simpulan

Adapun kesimpulan penelitian ini menunjukkan adanya hubungan positif yang signifikan antara persepsi guru terhadap metode storytelling dan kemampuan berpikir kritis anak usia dini. Namun demikian, kekuatan hubungan antara kedua variabel tersebut berada pada kategori lemah. Bahkan, berdasarkan hasil analisis regresi linier, kontribusi persepsi guru terhadap kemampuan berpikir kritis hanya sebesar 6,9% dan sisanya sebesar 93% ditentukan oleh faktor lain. Selain itu, berdasarkan hasil analisis tabel silang, terungkap adanya fenomena atau kesenjangan antara ekspektasi teoretis dan realitas praktis. Sebagian besar guru, meskipun secara kualitatif menyatakan sangat setuju dan setuju terhadap storytelling, profil skor total persepsi terhadap storytelling dan kemampuan berpikir kritis anak mayoritas berada pada kategori sedang, yaitu 42,59% dan 72,2%.

Hasil penelitian ini dapat menjadi salah satu masukan bagi guru untuk memperdalam strategi storytelling agar lebih berdampak dalam meningkatkan

kemampuan berpikir kritis anak usia dini. Peneliti berikutnya juga disarankan untuk mengeksplorasi variabel-variabel lain yang berpengaruh atau berdampak langsung terhadap kemampuan berpikir kritis anak, salah satunya melalui keterlibatan lingkungan di luar sekolah. Selain itu, untuk menghindari bias penelitian, dapat dilakukan dengan menggunakan pendekatan pengukuran yang lebih beragam, misalnya melalui observasi pembelajaran, penilaian performa anak secara langsung, maupun wawancara mendalam dengan guru.

Daftar Pustaka

- Agung, A., Tolla, I., & Samad, S. (2021). The Development of Storytelling Guide Model for Teachers at Early Childhood Education. *Asian Journal of Applied Sciences* (ISSN: 9(5), 291–298.
- Aisyah, S., & Setiawan, D. (2009). The Use of High-Order Thinking Skills in a Storytelling Method in Order to Improve Children's Critical Thinking. *Journal of English and Education*, 3(1), 15–26.
- Aljaberi, N. (2021). Perceptions and Beliefs of the Teachers of Kindergarten and the First Primary Stage for Employing Digital Technologies in the Education Process in Jordan. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 0–3. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.375.7>
- Azwar, S. (2018). *Penyusunan skala psikologi* (Edisi 2). Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Badrkhani, P. (2018). Storytelling in early childhood: enriching language, literacy and classroom culture. *Education 3-13*, 0(0), 1–4. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1555609>
- Beazidou, E., Zygouris, N., Botsoglou, K., Kougioumtzidou, E., & Samantzis, C. (2024). Teachers' perceptions about digital storytelling and its pedagogical usage. The improvement of minority children's classroom engagement. *Education 3-13*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2367556>
- Brousseau-Liard, P. E. (2017). The roots of critical thinking: Selective learning strategies in childhood and their implications. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 58(3), 263.
- Byrne, W. I. O., Houser, K., Stone, R., & White, M. (2018). Digital Storytelling in Early Childhood: Student Illustrations Shaping Social Interactions. *Frontiers in Psychology*, 9(October), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01800>
- Claes, R., Laga, J., Denies, K., Bleukx, N., Dockx, J., Van Keer, H., & Aesaert, K. (2024). The interplay between students' home literacy environment, reading attitudes, and comprehension: a serial mediation analysis using PIRLS 2021 data. *Large-Scale Assessments in Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40536-024-00233-8>
- Dewey, J. (2007). *How We Think*. New York: Cosimo.

- Ennis, R. H. (2018). Critical Thinking Across the Curriculum : A Vision. Topoi, 37(1), 165–184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Facione, P. A. (2015). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. In Insight assessment (pp. 1–30). Measured Reasons LLC.
- Fekih, S. Ben, & Elkebir, A. (2025). Educational Storytelling in Early Childhood: From a Narrative Tool to a Holistic Developmental Approach in the Hands of Educators. Science Step, 3(10), 1–27. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17450092>
- Fisher, R. (2013). *Creative dialogue: Talk for thinking in the classroom*. United Kingdom: Routledge
- Fitri, A. W., & Rofiqoh, S. (2025). Enhancing Critical Thinking Skills of Children Aged 5 – 6 Years Through a Project-Based Learning (Pjbl) Model. <https://doi.org/10.26858/tematik.v11i2.9533>
- Gede, P., Dikta, A., Mahendra, M. W., Putu, L., & Kusumadewi, O. (2025). Enhancing Critical Thinking Skills in Kindergarten Children through Interactive Storytelling: A Quasi-Experimental Study in Indonesia. Journal of Contemporary Gender and Child Studies (JCGCS), 4(3), 345–357. <https://doi.org/10.61253/jcgcs.v5i2>
- Grolig, L., Cohrdes, C., & Richards, S. P. T. (2018). Effects of preschoolers’ storybook exposure and literacy environments on lower-level and higher-level language skills. Reading and Writing, 32, 1061–1084. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9901-2>
- Hasanah, I., Mulyono, N., & Kuncoro, A. (2024). Pengaruh Penggunaan Metode Bercerita Terhadap Kemampuan Kognitif Anak Usia 5-6 Tahun. JOECE: Journal of Early Childhood Education, 1(2), 89–98. <https://doi.org/10.61580/joece.v1i2.83>
- Hu, B. Y., Wu, H., Curby, T. W., Wu, Z., & Zhang, X. (2018). Teacher–child interaction quality, attitudes toward reading, and literacy achievement of Chinese preschool children: Mediation and moderation analysis. Learning and Individual Differences, 68(September), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.09.004>
- Hübscher, I., Esteve-gibert, N., & Igualada, A. (2017). Intonation and gesture as bootstrapping devices in speaker uncertainty. First Language, 37(1). <https://doi.org/10.1177/0142723716673953>
- Kanwal, M. (2025). Storytelling Techniques In Early Childhood Education. Journal of Media Horizons, 6(6), 732–750. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17759618>
- Khatima, K. F. Nur, Agusniatih, A., Setianingsih, H. P., Zuama, S. N., & Lima, J. (2025). The Effect of Storytelling Method on Children ’ s Cognitive Development at the Age of 5 – 6 Years. Indonesian Journal of Early Childhood Educational Research, 4(December), 359–370. <https://doi.org/10.31958/ijecer.v4i2.15853>
- Kim, S. J. (2019). Counter-Storytelling: Preschool Children as Creative Authors. Kappa Delta Pi Record ISSN: 55(2), 72–77. <https://doi.org/10.1080/00228958.2019.1580985>

- Kumar, P. C. (2024). Orienting Privacy Literacy toward Social Change. In *Information and Learning Sciences* (Vol. 125, pp. 346–366).
- Liu, Z. Y., & Yoon, S. J. (2025). Preschool teachers' perceptions on the use of questioning strategy during storytelling to develop children's critical thinking in Central China. *Early Years An International Research Journal*, 45(3–4), 487–501. <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2373373>
- Malik, M., Altaf, F., & Gull, M. (2020). Challenges Faced by Teachers in Teaching through Storytelling and Play-Way Method at the Early Childhood Education Level. *Global Educational Studies Review*, 5(3), 152–165. [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.31703/gesr.2020\(V-III\).16](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.31703/gesr.2020(V-III).16)
- Maureen, I. Y., Meij, H. Van Der, & Jong, T. De. (2018). Supporting Literacy and Digital Literacy Development in Early Childhood Education Using Storytelling Activities. *International Journal of Early Childhood*, 50(3), 371–389. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0230-z>
- Monteiro, R., Coelho, L., & Daniel, F. (2025). If You Don't See Inequality, You Cannot Teach Equality: What Is Missing in STEM Teachers' Perceptions for an Equality Pedagogy in STEM Teaching? *Social Science*, 14(563), 1–20. <https://doi.org/10.3390/socsci14090563>
- Niedermeyer, W. J. (2020). Driven to Teach, Compelled to Learn: A Review of the Role(s) of Storytelling in Education. *International Dialogues on Education Past and Present*, 7(2), 40–59.
- Okour, S., & Al-Jamal, D. (2026). An Exploratory Study of Jordanian EFL Teachers' Perceived and Actual Creative Instructional Practices. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, 7(1), 1–41. <https://doi.org/https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0502>
- Paul, R., & Elder, L. (2020). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. USA: Rowman & Littlefield.
- Purnama, S. (2021). Teacher's Experiences of Using Digital Storytelling in Early Childhood Education in Indonesia : A Phenomenological Study. *Jurnal Pendidikan Islam*, 10(2), 279–298. <https://doi.org/10.14421/jpi.2021.102.279-298>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Pollarolo, E., Størksen, I., Skarstein, T. H., & Kucirkova, N. (2023). Children's critical thinking skills : perceptions of Norwegian early childhood educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(2), 259–271. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2081349>
- Reilly, C. O., & Devitt, A. (2022). Critical thinking in the preschool classroom - A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 46(May). <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110>
- Reilly, C. O., & Hayes, N. (2026). Oral Storytelling and Emergent Critical Thinking in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10643-026-02296-4>

- Rohita, R., Yetti, E., & Sumadi, T. (2023). Kemampuan Berpikir Kritis Anak : Analisis Pengenalan Budaya Lebak dalam Pembelajaran di TK. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(6), 6566–6578. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i6.5326>
- Sari, E. A., Puridawaty, B., Panca, U., & Bekasi, S. (2025). Implementation of Storytelling Abilities of Early Childhood Teachers in Early Childhood Education Cluster IV, Kacang Panjang, Cempaka Putih, Central Jakarta. *Journal of Scientific Research, Education, and Technology*, 4(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.58526/jsret.v4i1.500>
- Setyarini, S., Muslim, A. B., Rukmini, D., & Yuliasri, I. (2018). Thinking critically while storytelling : Improving children ' s HOTS and English oral competence. May. <https://doi.org/10.17509/ijal.v8i1.11480>
- Suryana, D., Yulia, R., & Safrizal. (2021). Model of Questioning Skill Teacher for Developing Critical Thinking Skill in Early Childhood Education in West Sumatra , Indonesia. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 21(2), 101–114. <https://doi.org/10.12738/jestp.20212.007>
- Timperley, S., Schaughency, E., Riordan, J., Carroll, J., Das, S., & Reese, E. (2022). Tender Shoots: Effects of a Preschool Shared Book Reading Preventive Intervention on Parent–Child Reading and Parents’ Involvement in the First Year of School. *School Mental Health*, 14(2), 238–253. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09505-6>
- Veliz, L. (2021). In-service teachers’ challenges to implementing an approach to critical thinking and critical reading in Chile. *English Language Teaching Educational Journal*, 4(3), 161–173. <https://doi.org/10.12928/eltej.v4i3.3733>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yusnilita, N., Anggeraini, Y., Afifah, N., & Devana, T. (2025). Telling Stories to Young Learners : The Teachers' Beliefs and Practices. *Channing: Journal of English Language Education and Literature*, 10(1), 41–48. <https://doi.org/https://doi.org/10.30599/gejc8e03>
- Yüzgeç, A. Y., & Sütçü, S. S. (2020). The relationship between critical thinking dispositions of prospective English language teachers and their levels of new media literacy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1952–1967. <https://doi.org/10.17263/JLLS.851026>