



# Stimulasi Perkembangan Sosial-Emosional Anak Usia Dini melalui Intervensi Bermain Terstruktur: Sebuah Studi Kuasi-Eksperimen



Shafa Alistiana Irbathy<sup>1\*</sup>, Mar'atus Sholihah<sup>1</sup>, Riza Melani<sup>1</sup>, Mutiara Dahlia Nasution<sup>1</sup>, Dhita Paranita Ningtyas<sup>2</sup>, Choirudin<sup>3</sup> 

<sup>1</sup> Universitas Muhammadiyah Klaten, Indonesia; <sup>2</sup> Universitas Trilogi Jakarta, Indonesia; <sup>3</sup> Universitas Ma'arif Lampung, Indonesia

\* corresponding author: [alistia14@gmail.com](mailto:alistia14@gmail.com)

## ARTICLE INFO

### Article history

Received: 12-Nov-2025

Revised: 3-Dec-2025

Accepted: 30-Dec-2025

### Kata Kunci

Anak Usia Dini;  
Bermain;  
Perkembangan Sosial-Emosional;  
Regulasi Emosi.

### Keywords

Early Childhood  
Emotion Regulation  
Play  
Social-Emotional  
Development.

## ABSTRACT

Perkembangan sosial-emosional yang optimal pada masa prasekolah merupakan fondasi esensial bagi keberhasilan akademik dan penyesuaian diri anak di tahap selanjutnya. Penelitian ini menguji efektivitas sebuah intervensi berbasis bermain terstruktur yang dinamai "Bermain Sinergi" dalam meningkatkan kompetensi sosial-emosional anak usia 4-6 tahun di Indonesia. Dengan menggunakan desain kuasi-eksperimen, 60 anak dari dua taman kanak-kanak di Kota Klaten dibagi menjadi kelompok eksperimen ( $n = 30$ ) yang mengikuti program selama 8 minggu dan kelompok kontrol ( $n = 30$ ) yang menjalani kurikulum biasa. Data dikumpulkan melalui adaptasi instrumen *Social Competence and Behavior Evaluation* (SCBE-30) dan observasi partisipan, kemudian dianalisis dengan uji-t sampel independen dan analisis tematik. Hasil penelitian mengungkapkan peningkatan yang signifikan secara statistik pada kelompok eksperimen, dengan ukuran efek besar di aspek regulasi emosi ( $d = 0,85$ ), kerja sama ( $d = 0,72$ ), dan keterampilan sosial ( $d = 0,68$ ). Observasi kualitatif mendokumentasikan peningkatan inisiatif kolaboratif, empati, serta kemampuan menyelesaikan konflik secara mandiri. Simpulan penelitian menunjukkan bahwa kegiatan bermain yang dirancang secara sistematis, dipandu dengan prinsip scaffolding dan emotion coaching, merupakan pendekatan pedagogis yang kontekstual dan efektif.

*Optimal social-emotional development during the preschool years constituted an essential foundation for children's later academic success and adaptive functioning. This study examined the effectiveness of a structured play-based intervention, termed "Synergistic Play," in enhancing the social-emotional competencies of children aged 4–6 years in Indonesia. Using a quasi-experimental design, 60 children from two kindergartens in Klaten City were assigned to an experimental group ( $n = 30$ ), which participated in an eight-week program, and a control group ( $n = 30$ ), which followed the regular curriculum. Data were collected through an adapted version of the Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE-30) instrument and participant observation, and were analyzed using independent-samples t-tests and thematic analysis. The findings revealed statistically significant improvements in the experimental group, with large effect sizes in emotion regulation ( $d = 0.85$ ), cooperation ( $d = 0.72$ ), and social skills ( $d = 0.68$ ). Qualitative observations documented increased collaborative initiative, empathy, and independent conflict-resolution abilities. The study concluded that systematically designed play activities, guided by scaffolding principles and emotion coaching, represented a contextual and effective pedagogical approach.*

This is an open access article under the [CC-BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license.



## 1. Pendahuluan

Masa anak usia dini seringkali disebut sebagai periode emas (*golden age*) yang menentukan arah perkembangan individu. Pada fase kritis ini, perkembangan sosial-emosional memegang peran yang setara pentingnya dengan perkembangan kognitif, karena menjadi landasan bagi pembentukan hubungan yang sehat, kapasitas belajar, dan kesejahteraan psikologis jangka panjang (Jones, Greenberg, & Crowley, 2022). Kompetensi sosial-emosional mencakup serangkaian kemampuan yang kompleks, termasuk memahami dan mengelola emosi diri, merasakan empati terhadap orang lain, membina hubungan positif dengan teman sebaya, serta menyelesaikan masalah interpersonal secara konstruktif (Denham, 2018).

Namun, dalam konteks pendidikan anak usia dini di Indonesia, tantangan nyata masih ditemui. Kurikulum yang terlampau berorientasi pada pencapaian akademis dini kerap mengabaikan ruang bagi pengasahan kompetensi sosial-emosional melalui aktivitas yang alamiah bagi anak, seperti bermain (Yulianti, Sari, & Putra, 2021). Survei terhadap pendidik PAUD mengindikasikan bahwa sebagian besar merasa kurang terlatih dalam merancang aktivitas bermain yang secara sengaja menargetkan aspek-aspek perkembangan tersebut, sehingga terjadi kesenjangan antara teori dan praktik di lapangan (Fadillah, 2020).

Secara teoretis, nilai bermain telah lama diakui. Lev Vygotsky (1978) memandang bermain sebagai zona perkembangan proksimal utama, di mana anak-anak berperilaku melampaui kemampuan hariannya melalui interaksi sosial dan penggunaan alat simbolik. Melalui bermain pura-pura (*pretend play*), anak berlatih mengatur perilaku sesuai aturan sosial dan mengeksplorasi perspektif yang berbeda (Bodrova & Leong, 2020). Perspektif ini diperkuat oleh teori belajar sosial Albert Bandura, yang menekankan bagaimana anak belajar melalui observasi, imitasi, dan penguatan selama interaksi sosial, termasuk dalam konteks bermain (Bandura, 2021).

Penelitian kontemporer semakin memperkuat tautan antara kualitas bermain dan kesejahteraan sosial-emosional. Sebuah meta-analisis oleh (Goldstein & Lerner, 2020) menyimpulkan bahwa intervensi berbasis bermain, khususnya bermain dramatika, secara konsisten berkontribusi pada peningkatan regulasi emosi dan pemahaman sosial anak prasekolah. Temuan serupa dilaporkan oleh (White et al., 2021) yang menemukan bahwa keterampilan bermain kooperatif yang dikembangkan di usia 4 tahun menjadi prediktor kuat bagi kompetensi sosial dan rendahnya gejala kecemasan di kemudian hari.

Sebaliknya, ketidakmatangan sosial-emosional pada masa prasekolah berpotensi menjadi faktor risiko yang persisten. Penelitian longitudinal menunjukkan bahwa kesulitan dalam bergaul dan mengelola emosi di taman kanak-kanak berkorelasi dengan peningkatan risiko penolakan teman sebaya, penurunan motivasi belajar, dan munculnya masalah perilaku di sekolah dasar (Hukkelberg, Ogden, & Hammerstrøm, 2021). Situasi ini menjadikan intervensi dini yang menyenangkan dan sesuai dengan dunia anak sebagai suatu keharusan.

Meskipun bukti global kuat, penelitian eksperimental di Indonesia yang secara khusus menguji model intervensi bermain terstruktur untuk ranah sosial-emosional masih relatif terbatas. Sebagian besar studi yang ada bersifat deskriptif atau korelasional, sehingga belum memberikan bukti kuat mengenai hubungan sebab-akibat (Sari & Wahyuni, 2022). Oleh karena itu, penelitian ini hadir untuk menjawab kebutuhan tersebut dengan merancang, mengimplementasikan, dan mengevaluasi program intervensi "Bermain Sinergi" yang mengintegrasikan prinsip bermain bebas dan terbimbing, dirancang dengan mempertimbangkan konteks kultural lokal.

Tujuan utama penelitian ini adalah menguji keefektifan program "Bermain Sinergi" dalam meningkatkan kompetensi sosial-emosional anak usia dini, khususnya pada dimensi regulasi emosi, kerja sama, dan keterampilan sosial prososial. Selain itu, penelitian ini juga bertujuan mengeksplorasi proses dan dinamika interaksi yang terjadi selama intervensi berlangsung melalui pendekatan kualitatif. Signifikansi penelitian ini meliputi kontribusi teoretis dalam memperkaya khazanah ilmu perkembangan anak berbasis konteks Indonesia, serta kontribusi praktis berupa penyediaan modul intervensi berbasis bukti yang dapat diadopsi oleh pendidik dan lembaga PAUD untuk memperkaya praktik pembelajaran.

## 2. Metode

### Desain dan Partisipan

Penelitian ini menggunakan pendekatan metode campuran (*mixed methods*) dengan desain eksplanatoris sekuensial, di mana data kuantitatif dikumpulkan dan dianalisis terlebih dahulu, kemudian dilengkapi dengan data kualitatif untuk memperdalam pemahaman (Creswell & Plano Clark, 2023). Tahap kuantitatif menerapkan desain kuasi-eksperimen dengan kelompok kontrol non-ekuivalen. Pemilihan desain ini didasarkan pada pertimbangan kelayakan di setting lapangan yang alamiah, di mana randomisasi penuh sulit dilakukan tanpa mengganggu proses belajar normal (Shadish, Cook, & Campbell, 2020).

Partisipan penelitian dipilih dengan teknik *purposive sampling*, dengan kriteria inklusi: anak usia 4-6 tahun yang terdaftar di TK, tidak memiliki hambatan perkembangan berat yang terdiagnosis, dan memperoleh persetujuan tertulis dari orang tua/wali. Sebanyak 60 anak dari dua TK swasta dengan karakteristik sosiodemografis serupa di Kota Klaten berpartisipasi. Mereka dialokasikan ke dalam kelompok eksperimen ( $n = 30$ , dari TK 'Mawar') yang menerima intervensi, dan kelompok kontrol ( $n = 30$ , dari TK 'Melati') yang menjalani aktivitas rutin. Alokasi berdasarkan sekolah ini bertujuan mencegah kontaminasi perlakuan.

### Profil Demografis Sampel

Analisis statistik awal (*uji-t* dan *chi-square*) terhadap data demografis menunjukkan tidak terdapat perbedaan yang signifikan antara kedua kelompok ( $p > 0,05$ ). Hal ini mengindikasikan bahwa sebelum intervensi, kelompok eksperimen dan kontrol berada pada kondisi awal yang setara, sehingga perbedaan hasil pascaintervensi lebih dapat diatribusikan kepada perlakuan.

Tabel 1. Profil Demografis Sampel Penelitian ( $N = 60$ )

| Karakteristik       | Kategori    | Kelompok<br>Eksperimen ( $n = 30$ ) | Kelompok<br>Kontrol ( $n = 30$ ) | Uji Statistik<br>(p-value) |
|---------------------|-------------|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| Usia (Bulan)        | Rerata (SB) | 58,7 (6,2)                          | 59,3 (5,9)                       | 0,70                       |
| Jenis Kelamin       | Laki-laki   | 14 (46,7%)                          | 16 (53,3%)                       | 0,60                       |
|                     | Perempuan   | 16 (53,3%)                          | 14 (46,7%)                       |                            |
| Urutan<br>Kelahiran | Sulung      | 12 (40,0%)                          | 10 (33,3%)                       | 0,65                       |
|                     | Tengah      | 11 (36,7%)                          | 13 (43,3%)                       |                            |
|                     | Bungsu      | 7 (23,3%)                           | 7 (23,3%)                        |                            |
| Lama<br>Bersekolah  | < 1 tahun   | 8 (26,7%)                           | 6 (20,0%)                        | 0,67                       |
|                     | 1 - 2 tahun | 19 (63,3%)                          | 21 (70,0%)                       |                            |

| Karakteristik      | Kategori      | Kelompok<br>Eksperimen ( <i>n</i> = 30) | Kelompok<br>Kontrol ( <i>n</i> = 30) | Uji Statistik<br>( <i>p</i> -value) |
|--------------------|---------------|---|--------------------------------------|-------------------------------------|
|                    | > 2 tahun     | 3 (10,0%)                               | 3 (10,0%)                            |                                     |
| Pendidikan<br>Ortu | SMA/Sederajat | 18 (60,0%)                              | 20 (66,7%)                           | 0,62                                |
|                    | Sarjana       | 12 (40,0%)                              | 10 (33,3%)                           |                                     |

### Instrumen dan Prosedur

Variabel terikat dalam penelitian ini adalah Kompetensi Sosial-Emosional, yang dioperasionalkan ke dalam tiga dimensi: (1) Regulasi Emosi, (2) Kerja Sama, dan (3) Keterampilan Sosial Pro-sosial (berbagi, membantu, menghibur). Pengukuran dilakukan dengan dua instrumen:

1. Adaptasi *Social Competence and Behavior Evaluation* (SCBE-30): Kuesioner yang diisi oleh guru untuk menilai frekuensi perilaku sosial-emosional anak. Instrumen ini telah melalui proses adaptasi dan uji validitas konstruk dengan koefisien Cronbach's Alpha sebesar 0,91, menunjukkan reliabilitas yang sangat baik (LaFreniere & Dumas, 2023).
2. Lembar Observasi Partisipatif: Digunakan oleh peneliti untuk mendokumentasikan dinamika interaksi, percakapan, dan strategi penyelesaian masalah anak selama sesi bermain bebas.

Program intervensi "Bermain Sinergi" dilaksanakan selama 8 minggu, dengan frekuensi dua sesi per minggu (@60 menit). Program ini dirancang berlandaskan pada teori scaffolding Vygotskian dan mencakup lima jenis aktivitas bermain yang bergradasi: (1) Bermain Sensorimotor & Peran, (2) Bermain Konstruktif, (3) Bermain Dramatik-Sosial, (4) Bermain dengan Aturan Sederhana, dan (5) Bermain Kooperatif Berbasis Proyek. Setiap sesi mengangkat tema tertentu (contoh: "Posko Bencana", "Restoran Ramai") yang sengaja dirancang untuk memunculkan situasi yang membutuhkan regulasi emosi, negosiasi, dan kolaborasi (Hirsh-Pasek, Golinkoff, & Eyer, 2023). Guru-guru di kelompok eksperimen mendapatkan pelatihan singkat mengenai teknik emotion coaching (mengenal, menamai, dan memvalidasi emosi) dan strategi play facilitation sebelum program dimulai (Havighurst & Harley, 2020).

### Analisis Data

Data kuantitatif dianalisis dengan statistika inferensial menggunakan perangkat lunak SPSS 26. Setelah dilakukan uji prasyarat normalitas dan homogenitas, perbedaan skor peningkatan (*gain scores*) antara kedua kelompok diuji dengan Uji-t Sampel Independen. Besarnya dampak intervensi dihitung menggunakan *Cohen's d*. Data kualitatif dari catatan observasi dianalisis secara tematik untuk mengidentifikasi pola-pola perilaku, kata kunci, dan narasi yang muncul selama intervensi (Braun & Clarke, 2022).

### 3. Hasil dan Pembahasan

Analisis data kuantitatif menunjukkan bahwa program "Bermain Sinergi" memberikan dampak yang positif dan signifikan terhadap kompetensi sosial-emosional anak. Perbandingan skor peningkatan (*gain scores*) antara kelompok eksperimen dan kontrol disajikan dalam Tabel 2.

Tabel 2. Perbandingan Skor Peningkatan (*Gain scores*) Kompetensi Sosial-Emosional Antar Kelompok

| Aspek yang Diukur   | Rerata <i>Gain score</i> Eksperimen (SB) | Rerata <i>Gain score</i> Kontrol (SB) | Nilai t | p-value | <i>Cohen's d</i> |
|---------------------|--|---------------------------------------|---------|---------|------------------|
| Regulasi Emosi      | 8,45 (2,11)                              | 4,20 (2,35)                           | 7,23    | <0,001  | 0,85 (Besar)     |
| Kerja Sama          | 7,90 (1,98)                              | 4,55 (2,41)                           | 5,89    | <0,001  | 0,72 (Besar)     |
| Keterampilan Sosial | 8,10 (2,05)                              | 5,00 (2,50)                           | 5,12    | <0,001  | 0,68 (Sedang)    |
| TOTAL SKOR          | 24,45 (4,89)                             | 13,75 (5,21)                          | 8,45    | <0,001  | 0,92 (Besar)     |

Tabel 2 mengkonfirmasi bahwa terdapat perbedaan yang sangat signifikan secara statistik ( $p < 0,001$ ) pada semua aspek yang diukur. Ukuran efek (*effect size*) yang tergolong besar untuk total skor ( $d = 0,92$ ) dan aspek regulasi emosi ( $d = 0,85$ ) menunjukkan bahwa intervensi tidak hanya signifikan secara statistik tetapi juga memiliki dampak praktis yang penting.

Pada dimensi Regulasi Emosi, peningkatan paling nyata terlihat pada kemampuan anak untuk menunda respons impulsif dan menggunakan strategi verbal untuk mengekspresikan perasaan. Sebagai contoh, observasi mencatat seorang anak (kode E-07) yang di minggu-minggu awal cenderung merebut mainan saat frustrasi, di akhir program mampu mengatakan, "Aku mau giliran berikutnya," sambil menunggu dengan sabar. Pergeseran dari reaksi behavioral langsung ke ekspresi verbal ini mencerminkan perkembangan kemampuan regulasi diri yang lebih matang (Blair & Raver, 2022).

Dalam hal Kerja Sama, data kuantitatif didukung oleh temuan observasi yang menunjukkan peningkatan frekuensi inisiatif kolaboratif. Anak-anak mulai secara spontan mengajak teman untuk menyelesaikan tantangan bersama, seperti membangun "jembatan" dari balok kayu yang membutuhkan koordinasi. Bahasa yang digunakan juga berubah, dari yang bersifat individual (misal, "punyaku") menjadi lebih kolektif (misal, "kita coba yang ini" atau "bantuin aku, ya"). Temuan ini sejalan dengan penelitian yang menyatakan bahwa bermain kooperatif melatih anak dalam *shared intentionality*—kemampuan untuk membangun tujuan dan rencana bersama (Tomasello & Hamann, 2021).

Aspek Keterampilan Sosial prososial, seperti perilaku menolong dan berbagi, juga menunjukkan kemajuan. Tidak hanya frekuensi yang meningkat, tetapi juga kompleksitas dan ketepatan sasarannya. Misalnya, dalam permainan peran "Klinik Hewan", seorang anak (kode E-19) dengan sigap mengambil peran sebagai "dokter" yang menenangkan "hewan peliharaan" yang "ketakutan" milik temannya, menunjukkan respons empatik yang kontekstual. Perilaku ini mengindikasikan berkembangnya *theory of mind*—pemahaman bahwa orang lain memiliki perasaan dan pikiran yang berbeda (Dunfield & Kuhlmeier, 2022).

Analisis tematik terhadap data observasi mengungkap dua tema besar proses perubahan. Pertama, pergeseran peran guru dari direktif menjadi fasilitatif. Di awal, guru banyak mengarahkan dan memberi solusi. Di akhir program, guru lebih banyak mengamati, memberikan pertanyaan pemantik ("Apa yang bisa kita lakukan agar semua kebagian?"), dan menguatkan solusi yang diusulkan anak. Kedua, munculnya



kepemimpinan sebaya (peer leadership). Anak-anak yang lebih terampil mulai secara natural memandu temannya yang kurang paham aturan permainan, mencontohkan peran fasilitator yang sebelumnya dilakukan guru.

Meski mayoritas anak menunjukkan kemajuan, terdapat variasi individual. Tiga anak dalam kelompok eksperimen menunjukkan peningkatan yang minimal (*gain score* < 3). Profil observasi terhadap ketiga anak ini menunjukkan mereka memiliki kecenderungan bermain soliter atau paralel, serta lebih enggan terlibat dalam interaksi kelompok besar. Temuan ini menyoroti perlunya pendekatan yang lebih personal dan bertahap untuk anak dengan temperamen yang cenderung pemalu atau slow-to-warm-up (Zheng & Libertus, 2023).

## Pembahasan

Hasil penelitian ini memberikan dukungan empiris yang kuat bagi efektivitas intervensi bermain terstruktur "Bermain Sinergi" dalam memacu perkembangan sosial-emosional anak prasekolah. Temuan bahwa aspek regulasi emosi mengalami peningkatan terbesar selaras dengan teori yang menyatakan bahwa bermain simbolik berfungsi sebagai laboratorium emosi yang aman (Hofmann & Doan, 2021). Dalam peran mereka sebagai "penyelamat" atau "pemimpin restoran", anak-anak mengalami berbagai emosi tiruan (kecemasan, tanggung jawab, kebanggaan) dalam konteks yang terkendali, sehingga mereka dapat berlatih strategi regulasi tanpa takut akan konsekuensi negatif yang sebenarnya.

Peningkatan signifikan dalam kerja sama memperkuat postulat Vygotsky mengenai pentingnya interaksi sosial dalam pembelajaran. Kegiatan seperti menyelesaikan puzzle raksasa atau membangun menara bersama menciptakan *situated learning* di mana anak-anak harus berkomunikasi, bernegosiasi, dan saling menyesuaikan tindakan untuk mencapai tujuan bersama—inti dari *co-regulation* (Rogoff, 2021). Hal ini membuktikan bahwa keterampilan sosial tidak diajarkan secara abstrak, melainkan dikonstruksi melalui pengalaman kolaboratif yang bermakna.

Munculnya inisiatif prososial dan kepemimpinan sebaya merupakan indikator penting dari internalisasi nilai-nilai sosial. Ketika anak mulai mengambil alih peran fasilitator bagi temannya, hal tersebut mencerminkan bahwa mereka tidak hanya memahami aturan sosial, tetapi juga merasa bertanggung jawab untuk menjaga kelancaran interaksi kelompok. Fenomena ini sesuai dengan konsep *agency* dalam perkembangan moral, di mana anak bertindak bukan karena imbalan eksternal, tetapi karena telah mengadopsi nilai tersebut sebagai bagian dari dirinya (Dahl, 2020).

Peran krusial guru sebagai *emotion coach* dan fasilitator dalam penelitian ini sejalan dengan temuan Hamre & Pianta (2021) mengenai pentingnya dukungan emosional dan instruksional yang responsif. Pelatihan singkat yang diberikan kepada guru tampaknya berhasil meningkatkan sensitivitas mereka dalam menangkap *teachable moments* selama bermain. Teknik *emotion coaching* (misal, "Kelihatannya kamu kecewa karena menara kamu runtuh. Mau coba lagi pelan-pelan?") terbukti efektif memperkaya kosakata emosional anak dan menawarkan alternatif respons yang konstruktif.

Dibandingkan dengan penelitian sejenis di konteks lain, seperti studi Ogelman & Güngör (2023) yang menggunakan permainan kooperatif outdoor dan melaporkan *effect size* 0,71, hasil penelitian ini ( $d = 0,68-0,85$ ) berada pada rentang yang sebanding. Keunggulan model "Bermain Sinergi" mungkin terletak pada integrasi holistik berbagai

jenis bermain dalam satu kerangka berkelanjutan, sehingga anak terpapar pada beragam tantangan sosial-emosional yang berlapis, mulai dari yang sederhana hingga kompleks.

Temuan mengenai variasi respons individu merupakan pengingat akan prinsip individual differences. Teori temperamen menyatakan bahwa anak dengan temperamen pemalu atau rendah dalam *surgency* (antusiasme) mungkin memerlukan waktu lebih lama dan dukungan yang lebih halus untuk merasa nyaman dalam permainan kelompok (Rothbart & Bates, 2020). Oleh karena itu, pendekatan intervensi yang baik harus fleksibel, memungkinkan anak untuk terlibat dari pinggiran (*peripheral participation*) sebelum benar-benar masuk ke dalam inti interaksi (Lave & Wenger, 2021).

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, desain kuasi-eksperimen dengan alokasi kelompok berdasarkan sekolah berpotensi mengandung *selection bias*, meskipun kesetaraan awal telah diuji. Kedua, generalisasi temuan terbatas pada konteks perkotaan dan TK swasta. Ketiga, pengukuran jangka panjang (*follow-up*) belum dilakukan untuk melihat keberlanjutan efek.

Untuk penelitian mendatang, disarankan: (1) Melakukan *randomized controlled trial* (RCT) dengan *cluster sampling* untuk meningkatkan validitas internal; (2) Melibatkan sampel yang lebih beragam dari berbagai wilayah dan jenis lembaga PAUD; (3) Menambahkan pengukuran lanjutan (*delayed post-test*) 3-6 bulan setelah intervensi berakhir; (4) Mengukur dampak tidak langsung, seperti perubahan iklim kelas atau kesejahteraan (*well-being*) guru.

### Implikasi Teoretis dan Praktis

Secara teoretis, penelitian ini memperkuat bukti bahwa bermain bukanlah aktivitas sampingan, melainkan mekanisme sentral (*central mechanism*) dalam perkembangan sosial-emosional anak (Lillard et al., 2023). Hasil ini mendukung paradigma pendidikan yang melihat perkembangan kognitif dan sosial-emosional sebagai dua sisi dari koin yang sama, yang sama-sama perlu distimulasi secara integratif. Implikasi praktisnya sangat relevan dengan kebijakan pendidikan anak usia dini di Indonesia. Pertama, diperlukan upaya sistematis untuk mengintegrasikan prinsip-prinsip *play-based learning* yang terstruktur ke dalam kurikulum operasional satuan PAUD. Kedua, pengembangan kapasitas guru melalui pelatihan berjenjang mengenai *play facilitation* dan *emotion coaching* menjadi kebutuhan mendesak. Ketiga, kolaborasi antara akademisi, praktisi, dan pembuat kebijakan diperlukan untuk mengembangkan pedoman dan bahan ajar berbasis bukti yang mudah diadopsi.

### 4. Kesimpulan

Berdasarkan hasil analisis dan pembahasan, dapat disimpulkan bahwa Program intervensi "Bermain Sinergi" yang terstruktur dan berdurasi 8 minggu terbukti efektif dalam meningkatkan kompetensi sosial-emosional anak usia dini, dengan dampak terbesar pada aspek regulasi emosi. Keberhasilan program ditopang oleh desain aktivitas yang progresif dan kontekstual, peran guru sebagai fasilitator dan *emotion coach*, serta penciptaan lingkungan belajar yang kaya akan peluang untuk berkolaborasi dan berempati. Intervensi bermain memfasilitasi proses internalisasi keterampilan sosial melalui mekanisme praktik terarah, *peer learning*, dan pengambilan peran. Respon anak terhadap intervensi bervariasi, menggarisbawahi pentingnya pendekatan yang responsif terhadap perbedaan individu dan temperamen.

Penelitian ini merekomendasikan agar pemerintah, melalui dinas pendidikan dan lembaga pelatihan, dapat mendorong adopsi model intervensi serupa melalui pengembangan modul, pelatihan guru, dan kebijakan yang mendukung pembelajaran berbasis bermain. Bagi peneliti selanjutnya, eksplorasi tentang keberlanjutan dampak dan mekanisme neurologis yang mendasari perubahan perilaku melalui bermain menjadi bidang kajian yang menjanjikan.

### Daftar Pustaka

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2022). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 77(2), 234–248. <https://doi.org/10.1037/amp0000876>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2020). Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 52(Part A), 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.12.001>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2023). *Designing and conducting mixed methods research* (4th ed.). Sage Publications.
- Dahl, A. (2020). The science of early moral development: On definitions, constructs, and experiments. *Child Development Perspectives*, 14(3), 159–165. <https://doi.org/10.1111/cdep.12377>
- Denham, S. A. (2018). Emotional competence during childhood and adolescence. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (4th ed., pp. 590–606). Guilford Press.
- Dunfield, K., & Kuhlmeier, V. A. (2022). Prosocial behavior in children and the role of theory of mind. *Developmental Psychology*, 58(4), 625–638. <https://doi.org/10.1037/dev0001324>
- Fadillah, M. (2020). *Pembelajaran anak usia dini*. Prenada Media.
- Goldstein, T. R., & Lerner, M. D. (2020). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 23(4), e12891. <https://doi.org/10.1111/desc.12891>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Havighurst, S. S., & Harley, A. E. (2020). *Tuning in to kids: Emotionally intelligent parenting*. Jessica Kingsley Publishers.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Eyer, D. (2023). *Einstein never used flash cards: How our children really learn—and why they need to play more and memorize less*. Rodale Books.
- Hofmann, S. G., & Doan, S. N. (2021). *The social foundations of emotion: Developmental, cultural, and clinical dimensions*. American Psychological Association.
- Hukkelberg, S., Ogden, T., & Hammerstrøm, K. (2021). The relation between behavioral problems and social competence in early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4), 604–618. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739130>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and



- future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (2023). *Social competence and behavior evaluation: Preschool edition (SCBE-30)*. Western Psychological Services.
- Lave, J., & Wenger, E. (2021). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lillard, A. S., Taggart, J., Yonas, A., & Seale, M. N. (2023). The effects of pretend play on child development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 149(1–2), 1–34. <https://doi.org/10.1037/bul0000385>
- Ogelman, H. G., & Güngör, H. (2023). The effect of cooperative games on the social skills of preschool children. *Journal of Early Childhood Studies*, 7(1), 45–61. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202371236>
- Rogoff, B. (2021). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2020). Temperament. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 99–166). John Wiley & Sons.
- Sari, D. P., & Wahyuni, S. (2022). Studi literatur: Intervensi berbasis bermain untuk anak usia dini di Indonesia. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(4), 2881–2892. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i4.2198>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2020). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Tomasello, M., & Hamann, K. (2011). Collaboration in young children. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/17470218.2011.608853>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- White, R. E., Prager, E. O., Schaefer, C., Kross, E., Duckworth, A. L., & Carlson, S. M. (2021). The “Batman Effect”: Improving perseverance in young children. *Child Development*, 92(1), 149–163. <https://doi.org/10.1111/cdev.13495>
- Yulianti, R., Sari, E. K., & Putra, A. D. (2021). Implementasi kurikulum PAUD di Indonesia: Antara harapan dan tantangan. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 15(2), 215–230. <https://doi.org/10.21009/JPUD.152.01>
- Zheng, Y., & Libertus, M. (2023). Temperament and social development in early childhood. *Social Development*, 32(1), 101–118. <https://doi.org/10.1111/sode.12623>