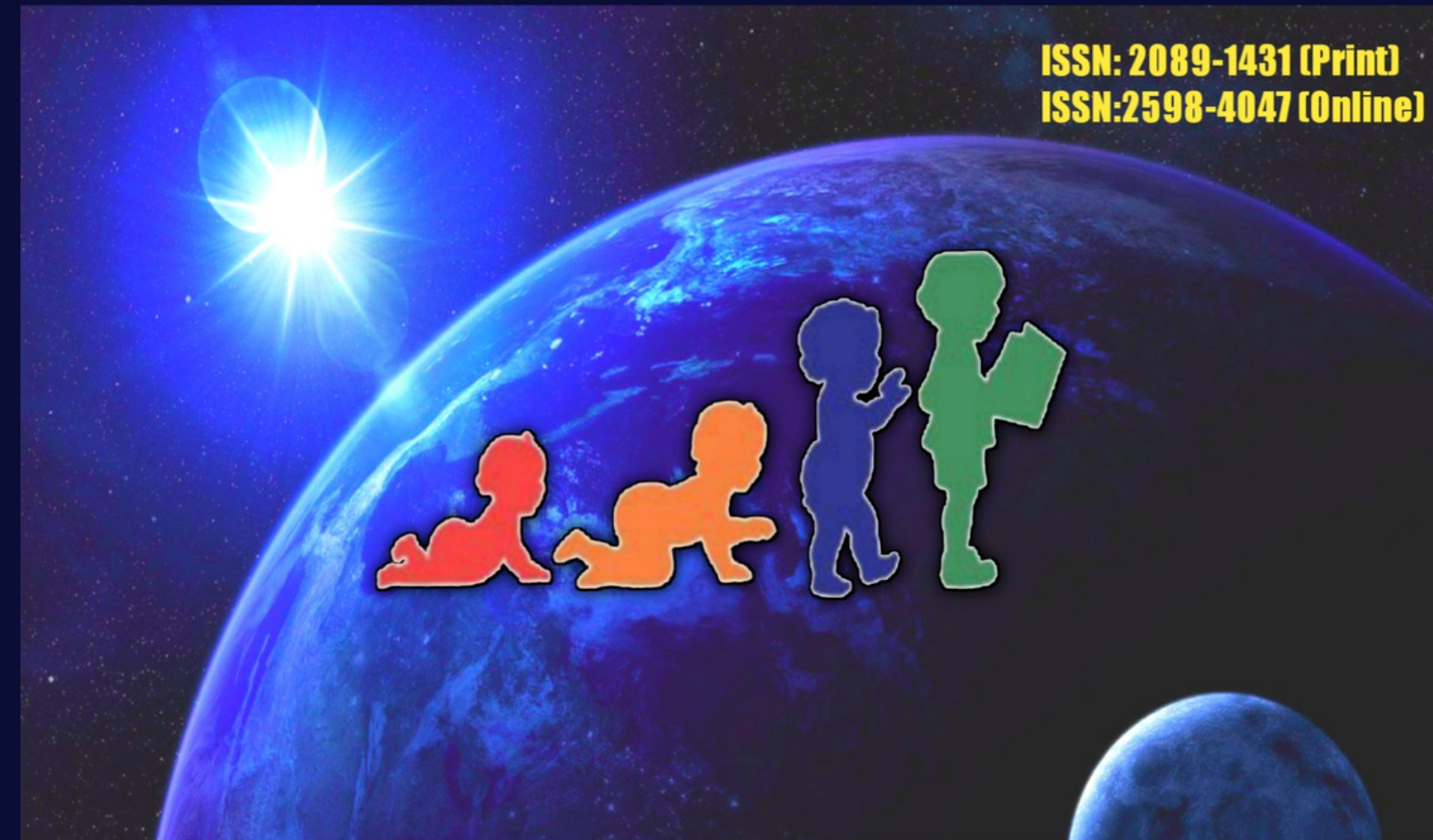




PAUDIA

Jurnal Penelitian Dalam Bidang Anak Usia Dini

ISSN: 2089-1431 (Print)
ISSN: 2598-4047 (Online)



Pendidikan Guru PAUD
Universitas PGRI Semarang



AUDIA PAUDIA PAUDIA PAUDIA PAUDIA



ISSN : 2089-1431 (Print)

ISSN : 2598-4047 (Online)



PAUDIA

Jurnal Penelitian Dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini

Diterbitkan Oleh :

Program Studi Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini, Fakultas Ilmu Pendidikan

Universitas PGRI Semarang



PAUDIA

Jurnal Penelitian Dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini

Vol. 15 (3), Agustus 2026

PAUDIA: Jurnal Penelitian Dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini adalah jurnal ilmiah yang dikelola oleh Program Studi Pendidikan Guru PAUD, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Persatuan Guru Republik Indonesia Semarang. Jurnal ini terbit empat kali setahun, yakni setiap bulan Februari, Mei, Agustus, dan November. Fokus utama jurnal ini adalah mempublikasikan artikel hasil penelitian yang berkaitan dengan pendidikan anak usia dini. Sebagai terbitan ilmiah berkala nasional, PAUDIA berfungsi sebagai wadah penyebarluasan temuan dan inovasi ilmiah dalam bidang pendidikan anak usia dini. Jurnal ini diharapkan dapat menjadi media komunikasi akademik bagi mahasiswa, dosen, peneliti, praktisi PAUD, serta masyarakat umum yang memiliki perhatian pada pengembangan pendidikan anak usia dini di Indonesia. Dengan demikian, PAUDIA tidak hanya menjadi sarana publikasi penelitian, tetapi juga berperan dalam meningkatkan kualitas kajian dan praktik pendidikan anak usia dini secara berkelanjutan.

Karya Ilmiah yang dikirimkan ke jurnal ini harus mengikuti pedoman sebagai berikut :

- Naskah merupakan hasil penelitian autentik yang belum pernah dipublikasikan pada media atau penerbit lain.
- Naskah yang telah ditulis sesuai dengan pedoman PAUDIA : Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia harus diserahkan melalui Sistem Pengajuan Online dengan menggunakan Open Journal System (OJS) pada portal E-journal PAUDIA (<http://journal.upgris.ac.id/index.php/paudia/index>)
- Naskah maksimal terdiri dari dua puluh lima (25) halaman termasuk gambar dan table.
- Naskah dapat ditulis dalam Bahasa Indonesia atau Bahasa Inggris dengan bahasa baku.
- Referensi harus menggunakan aplikasi manajemen referensi seperti Mendeley . Format penulisan yang digunakan dalam PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini mengikuti format yang diterapkan oleh APA 7th Edition (*American Psychological Association*)
- Naskah yang diserahkan akan dikategorikan menjadi tiga: diterima, perlu direvisi dan ditolak

Kantor Redaksi :

Program Studi PGPAUD, Fakultas Ilmu
Pendidikan Universitas Persatuan Guru Republik
Indonesia Semarang

Jl. Sidodadi Timur No. 24 – Dr. Cipto, Semarang,
Jawa Tengah

Phone: +62 896-8538-4514

Email: paudia@upgris.ac.id



PAUDIA

Jurnal Penelitian Dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini

Vol. 15 (3), Agustus 2026

Penanggung Jawab:

Anita Chandra Dewi Sagala, Universitas PGRI Semarang, Jawa Tengah, Indonesia

Editor in Chief :

Dwi Prasetyawati Diyah Hariyanti, Universitas PGRI Semarang, Jawa Tengah, Indonesia

Editor :

Mila Karmila, Universitas PGRI Semarang, Jawa Tengah, Indonesia

Dhita Paramitha Ningtyas, Universitas Trilogi Jakarta, DKI Jakarta, Indonesia

Sidik Nuryanto, Universitas Muhammadiyah Ponorogo, Ponorogo, Indonesia

Section Editor:

Agung Prasetyo, Universitas PGRI Semarang, Jawa Tengah, Indonesia

Coryza Nursyahbani, Universitas PGRI Semarang, Jawa Tengah, Indonesia

Copy Editor:

Nila Kusumaningtyas, Universitas PGRI Semarang, Jawa Tengah, Indonesia

Layout Editor:

Ismatul Khasanah, Universitas PGRI Semarang, Jawa Tengah, Indonesia

Purwadi, Universitas PGRI Semarang, Jawa Tengah, Indonesia

Proofreading:

Ratna Wahyu Pusari, Universitas PGRI Semarang, Jawa Tengah, Indonesia

Mei Fita Asri Untari, Universitas PGRI Semarang, Jawa Tengah, Indonesia

IT Support:

Ibnu Fatkhu Royana, Universitas PGRI Semarang, Jawa Tengah, Indonesia



PAUDIA

Jurnal Penelitian Dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini

Vol. 15 (3), Agustus 2026

Editorial Member:

Ratih Kusumawardhani, Universitas Sultang Ageng Tirtayasa, Banten, Indonesia

Oktarina Dwi Handayani, Universitas Muhammadiyah Prof. Dr. Hamka, DKI Jakarta, Indonesia

Gian Fitria Anggraini, Universitas Lampung, Lampung, Indonesia

Yolanda Pahrul, Universitas Pahlawan Tuanku Tambusai, Riau, Indonesia

Sri Wahyuni, Universitas Lancang Kuning, Riau, Indonesia

Nika Cahyati, STKIP Muhammadiyah Kuningan, Jawa Barat, Indonesia

Sandy Ramdhani, Universitas Hamzanwadi, Nusa Tenggara Barat, Indonesia

Asef Umar Fakhruddin, IAIN Purwokerto, Jawa Tengah, Indonesia

Pascalian Hadi Pradana, IAIN Kudus, Jawa Tengah, Indonesia

Vivi Irzalinda, Universitas Lampung, Lampung, Indonesia

Dwi Nurhayati Andhani, Universitas Trunojoyo Madura, Jawa Timur, Indonesia

Syamsuardi, Universitas Negeri Makassar, Sulawesi Selatan, Indonesia

Lizza Suzanti, Universitas Pendidikan Indonesia, Jawa Barat, Indonesia

Raihana, Universitas Islam Riau, Riau, Indonesia



PAUDIA

Jurnal Penelitian Dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini

Vol. 15 (3), Agustus 2026

KATA PENGANTAR

Puji syukur kami panjatkan kehadiran Tuhan Yang Maha Kuasa, berkat limpahan kasih sayang dan karunia-Nya, Tim Penerbit telah sukses menyusun publikasi **PAUDIA: Jurnal Penelitian Dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini** Vol. 15 (3), Agustus 2026.

PAUDIA: Jurnal Penelitian Dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini terbit sejak Juli tahun 2011 dengan frekuensi penerbitan tiga bulan sekali yaitu bulan Februari, Mei, Agustus dan November yang fokus dalam publikasi hasil penelitian dalam bidang Pendidikan anak usia dini yang meliputi berbagai multi disiplin ilmu Pendidikan anak usia dini dengan teknik publikasi menggunakan *online submission* berbasis *Open Journal System* (OJS). **PAUDIA: Jurnal Penelitian Dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini** diakui sebagai jurnal ilmiah nasional terakreditasi Sinta 3 berdasarkan Keputusan Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, Riset dan Teknologi, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi Republik Indonesia Nomor 225/E/KPT/2022.

Kami ingin menyampaikan penghargaan dan terimakasih kami kepada para penulis dan pengulas. Edisi ini dilengkapi dengan indeks yang dimuat setelah halaman kata pengantar untuk membantu pembaca menemukan halaman atau lokasi. Semoga **PAUDIA: Jurnal Penelitian Dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini** dapat bermanfaat dan mampu meningkatkan kualitas hasil penelitian dalam bidang pendidikan anak usia dini bagi para sivitas akademika.

Semarang, 31 Agustus 2026

Editor in Chief



Dwi Prasetiyawati DH., S.Pd., M.Pd.

NIDN. 0604118401

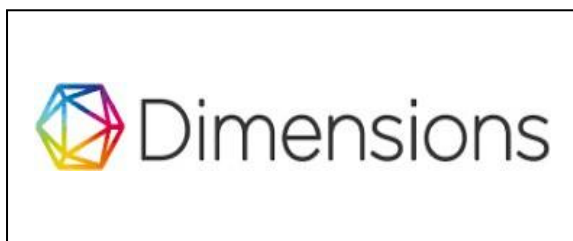


PAUDIA

Jurnal Penelitian Dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini

Vol. 15 (3), Agustus 2026

Terindeks oleh :





PAUDIA

Jurnal Penelitian Dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini

Vol. 15 (3), Agustus 2026

Sertifikat:

SERTIFIKAT

Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, Riset dan Teknologi
Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi Republik Indonesia



Kutipan dari Keputusan Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, Riset dan Teknologi
Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia

Nomor 225/E/KPT/2022
Peringkat Akreditasi Jurnal Ilmiah periode III Tahun 2022

Nama Jurnal Ilmiah
Paudia : Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini
E-ISSN: 25984047
Penerbit: PG PAUD FIP Universitas PGRI Semarang

Ditetapkan Sebagai Jurnal Ilmiah

TERAKREDITASI PERINGKAT 3

Akreditasi Berlaku selama 5 (lima) Tahun, yaitu
Volume 11 Nomor 1 Tahun 2022 sampai Volume 15 Nomor 2 Tahun 2026
Jakarta, 07 Desember 2022
Plt. Direktur Jenderal Pendidikan Tinggi,
Riset, dan Teknologi





Prof. Ir. Nizam, M.Sc., DIC, Ph.D., IPU, ASEAN Eng
NIP. 19610706198710101

ISSN : 2089-1431 (Print)

ISSN : 2598-4047 (Online)



PAUDIA

Jurnal Penelitian Dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini

Vol. 15 (3), Agustus 2026

DAFTAR ISI :

Constructing Self-Identity Through Genealogy: An Ethnoparenting Study on Preventing “Kepaten Obor” during Javanese Riyoyoan

Nadila Putri Andini, Suharti, Mallevi Agustin Ningrum, Dhian Gowinda Luh Safitri, Kartika Rinakit Adhe, Budi Purwoko 424-435

Pola Kesulitan Pelafalan pada Siswa Berkebutuhan Khusus dalam Kajian Fonetik Artikulatoris

Lafziatul Hilmi, Dadang Sudana, Bimbi Latri Prima Asih, Ernawulan Syaodih, Nur Faizah Romadona 436-446

Bagaimana Ruang Eksplorasi Anak Terbentuk di Tengah Orientasi Ketercapaian dalam Pembelajaran Seni Anak Usia Dini?

Shally Jagis Bararena, Joko Pamungkas 447-458

Pengembangan Interaktif Board Book sebagai Media Literasi Dasar Anak Usia Dini

Maryani, Henny Helmi, Erna Retna Safitri, Shomedran 459-470

Strategi Guru Terhadap Perkembangan Motorik Kasar Anak Usia 5-6 Tahun Melalui Implementasi Kegiatan Ekstrakurikuler Yoga

Ayudya Rachmalia Putri, Afifah Rahmaningrum, Eka Cahya Maulidiyah, Yes Matheos Lasarus Malaikosa, Kartika Rinakit Adhe, Budi Purwoko 471-482

Pengembangan Buku Cerita Bergambar dalam Menstimulasi Keterampilan Membaca Permulaan Anak

Anisa K Bakarang, Andi Agusniatih, Besse Nirmala, Shofiyanti Nur Zuama 483-495

Implementasi Pramuka Prasiaga untuk Meningkatkan Kemampuan Sosial-Emosional Anak Usia Dini

Diva Milati Hanifa, Asep Mumung, Tetin Nurfitri, Santi Nisfi Anggraeni 496-509

Efektivitas Penggunaan Loose Part terhadap Numerasi dan HOTS Anak di Pendidikan Anak Usia Dini

Nisa Tsabitah, Sri Yuliawati; Amelia Vinayastri 510-519

Madrasatul Ula dan Epistemologi Tubuh Islami: Strategi Pembinaan Fisik Anak Dalam Keluarga Muhammadiyah

Zainal Muttaqin, Rahmat Permana, Nina Pamela Sari, Nurcholis Salman 520-528

Persepsi Orang Tua di Desa To'lema Terhadap Pendidikan Taman Kanak-Kanak

Nirwana Binti David R., Wahyuni Ulpi, Hajeni 529-540

Enhancing Early Childhood Creativity Through the Use of Loose Parts Media

Fizianingsih, Susi Susanti, Marsumi, Reni Sukamti, Nila Kusumaningtyas 541-551

Pemahaman Orang Tua Tentang Dampak Jajanan Kemasan Terhadap Kesehatan Anak Usia Dini

Sasi Febriari, Gia Nikawanti, Ihsan Abdul Patah..... 552-561

Peran Guru dalam Membangun Kemandirian Melalui Kegiatan Daily Life pada Anak Usia Dini

Nadea Dewi Azzahro, Sofa Muthohar 562-571

Strategi Guru dalam Membentuk Sikap Disiplin Anak Usia Dini

Hesti Vatima Taopan, Gokma Nafita Tampubolon, Ronald Dwi Ardian Fufu, Sartika Kale 572-581

Peningkatan Kepercayaan Diri Anak Melalui Kegiatan Bermain Peran Market Day di Kelompok A

Ratini, Abdul Muiz Rouf, Andi Ali Kisai 582-595

Implementasi Pembelajaran Tari Tradisional bagi Anak Berkebutuhan Khusus

Nayla Azzaily, Ratna Faeruz..... 596-605

Constructing Self-Identity Through Genealogy: An Ethnoparenting Study on Preventing “Kepaten Obor” during Javanese Riyoyoan

Nadila Putri Andini^{1*}, Suharti², Mallewi Agustin Ningrum³, Dhian Gowinda Luh Safitri⁴,
Kartika Rinakit Adhe⁵, Budi Purwoko⁶

^{1,2,3,4,5,6}Universitas Negeri Surabaya, Surabaya, Indonesia

Corresponding Author Email: nadilaputri23131@mhs.unesa.ac.id

Artikel Info

History

Received 2026-04-02,

Revised 2026-06-05,

Accepted 2026-07-10,

Online First 2026-08-20

Keywords:

Ethnoparenting; Family
Genealogy; Riyoyoan;
Early Childhood; Kepaten
Obor

© 2026 Nadila Putri Andini,
Suharti, Mallewi Agustin Ningrum,
Dhian Gowinda Luh Safitri,
Kartika Rinakit Adhe, Budi
Purwoko

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



Abstract

This study explores ethnoparenting strategies used by parents to introduce family genealogy to young children during Riyoyoan (Eid al-Fitr) in Mojokerto. Using a qualitative approach with a narrative inquiry design, data were collected through in-depth interviews, passive participant observation, and reflective journals involving six participants. The findings indicate that introducing family genealogy is an effort to prevent “kepaten obor,” a Javanese concept referring to the loss of ancestral continuity and intergenerational kinship ties. The strategies included using the grandmother’s house as a shared memory center (place attachment), teaching kinship terms such as Pakdhe and Budhe to foster social etiquette, limiting gadget use to strengthen face-to-face interaction, and using visual media, such as old photographs, alongside grave visitation rituals. This study contributes to understanding traditional holidays as natural learning environments for strengthening children’s interpersonal intelligence, sense of belonging, and mental resilience. For early childhood educators, the findings provide a conceptual reference for integrating ancestral values into local wisdom-based curricula through programs such as “Genealogy Day.”

INTRODUCTION

The family serves as the most pivotal primary educational environment for early childhood, where the foundations of character, identity, and social understanding are established. Within the culturally diverse landscape of Indonesian society, the upbringing process is inextricably linked to local cultural values passed down through generations (Handayani et al., 2024). This phenomenon is identified as ethnoparenting, an approach to child-rearing that integrates local wisdom into daily parenting practices (Prawening & Aprida, 2021). Ethnoparenting transcends mere parenting methods; it represents a cultural strategy through which parents transmit collective identity to their children. This situation has sparked collective concern about the occurrence of “kepaten obor,” a condition in Javanese culture in which the family flame is extinguished due to the severance of historical traces and intergenerational kinship ties (Wahidah et al., 2025).

The importance of introducing family history to young children is strongly supported by various empirical findings. Previous studies have shown that knowledge of family history accumulates positively, fostering a stable self-concept and a strong sense of belonging in children. Prior studies

indicate that children with a robust understanding of their family history tend to exhibit higher levels of mental resilience and self-esteem (Purnama & Tobing, 2024). Nevertheless, teaching genealogy is often perceived as a heavy and abstract subject for young children when delivered through formal instruction (Jailani, 2014). This underscores the urgency of utilizing cultural moments such as *Riyoyoan* (Eid al-Fitr) in Indonesia. *Riyoyoan* is not merely a religious ritual but a socio-cultural space where intensive intergenerational interactions occur through the traditions of *mudik* (homecoming) and *silaturahmi* (social visits).

Studies regarding parenting patterns and local culture have been extensively conducted. Several researchers have focused on how local wisdom values are internalized within a child's character (Rahmawati et al., 2019). Other studies explore the role of oral traditions in the upbringing of traditional communities across various regions (Winursiti et al., 2025). However, the majority of these studies remain centered on the formation of general moral behavior or adherence to customary norms. Genealogical research has largely been confined to the realm of pure anthropology or history, rather than seen as a practical pedagogical strategy in early childhood education (ECE) implemented at home. A fundamental research gap lies in the lack of systematic documentation of the communication procedures and situational parenting strategies parents use to concretely introduce genealogy during specific religious holidays. There is still a limited body of literature that specifically dissects ethnoparenting strategies within the context of introducing family genealogy through situational moments like major religious holidays (Pranowo, 2018). Most literature on genealogy is discussed within the realms of pure anthropology or history, rather than as a part of pedagogical strategies in ECE practiced by parents at home (Jamal, 2017).

To bridge this gap, this study builds on a conceptual framework that connects three main variables: ethnoparenting, self-identity construction, and cultural preservation. From Vygotsky's sociocultural perspective, a child's learning process occurs within a meaningful social context (Hasanah et al., 2025). *Riyoyoan* provides a natural scaffolding for parents to introduce the concept of the extended family (Wiratri, 2018). Within this framework, ethnoparenting acts as a scaffolding or active mediator, where parents transform abstract genealogical information into concrete emotional experiences through family storytelling, the use of greeting systems, and communal rituals. When children successfully map their social position within the family hierarchy, they construct a strong sense of self-identity and pride in their origins (Jahdiah, 2022). This differs from introducing genealogy through static visual media in schools; ethnoparenting during *Riyoyoan* is inherently participatory and dynamic.

The identified research gap is the lack of systematic documentation regarding the communication procedures or strategies used by parents when utilizing the *Riyoyoan* moment to introduce genealogy. Many parents perform this intuitively without realizing that such actions constitute crucial culture-based educational practices (Jailani, 2014). Furthermore, in Indonesian ECE literature, discussions on genealogy are often limited to the nuclear family (parents and siblings), despite the fact that Indonesian social structures rely heavily on the strength of the extended family (Novia et al., 2025). Consequently, this study aims to address this void by deeply analyzing how ethnoparenting strategies are implemented and what local cultural values are embedded by parents when introducing family genealogy to early childhood during the *Riyoyoan* period.

Theoretically, this article contributes to the development of local culture-based curriculum concepts within the family environment (Zahrika & Andaryani, 2023). Practically, the findings of this study are expected to serve as a guide for parents and ECE practitioners in optimizing cultural holidays as effective learning media (Putri et al., 2023). Introducing genealogy is not merely about memorizing the names of grandparents, but an effort to instill identity roots so that children do not lose their selfhood amidst the currents of modernization. By understanding their lineage, children develop an appreciation for filial piety (*birrul walidain*), brotherhood (*ukhuwah*), and social solidarity, which are important values in Indonesian society. Based on this background, it is imperative to conduct this research to further explore "Local Culture-Based Parenting (Ethnoparenting): Parental Strategies in Introducing Family Genealogy during *Riyoyoan*" (Kamarusdiana, 2019).

METHOD

This study employs a qualitative approach with a narrative inquiry design (Novia et al., 2025). The choice of this design is grounded in the research objective to explore and understand the lived experiences of parents in practicing *ethnoparenting* during the *Riyoyoan* (Eid al-Fitr) festivities (Novia & Rachmawati, 2025). According to Wahidah et al. (2025) narrative inquiry allows researchers to capture participants' personal stories as primary data, viewing individual experiences as dynamic phenomena within space, time, and social interaction. Narrative inquiry allows researchers to explore the deeper meanings behind cultural caregiving actions through personal narratives shared by participants.

Participants were selected using a purposive sampling technique based on the following inclusion criteria: (1) parents of children in early childhood (aged 4–6 years); (2) individuals of Javanese cultural background residing in or participating in the *mudik* (annual homecoming) tradition to the Mojokerto region; and (3) actively engaged in educational interactions regarding family genealogy. This study involved six key informants (P1–P6) representing multi-generational extended family structures.

Data were collected through three primary techniques to ensure depth of information and validity through methodological triangulation (Susanto et al., 2023). In-depth interviews: Semi-structured interviews were conducted to explore personal narratives regarding parental experiences, communication strategies, and the underlying meanings of introducing family lineage to young children. Passive participant observation: This technique was applied to directly observe verbal and non-verbal interactions between parents and children in natural settings during *Riyoyoan*, such as during the *sungkeman* (formal respectful greeting) or visits to relatives' homes. Reflective Journals: Parents maintained journals to capture spontaneous notes, feelings, and critical reflections immediately following genealogical introduction activities. The integration of these three techniques allowed the researcher to synchronize participant accounts with their field practices and personal reflections, resulting in comprehensive and authentic narrative data.

The research was conducted in four main stages. The first stage was the pre-fieldwork phase, which included instrument development, obtaining permits, and participant selection. The second stage involved field data collection, timed precisely with the *Riyoyoan* momentum to capture authentic data. The third stage was data organization, where interviews were transcribed verbatim and field notes were compiled. The final stage consisted of data analysis and conclusion drawing based on the collected narrative findings.

Data were analyzed using thematic analysis based on the framework developed by (Novia & Rachmawati, 2025). The analysis process involved: (1) becoming familiar with the data through repeated reading of transcripts; (2) generating initial codes to identify meaningful segments of text; (3) searching for themes by grouping relevant codes; (4) reviewing potential themes to ensure alignment with the dataset; (5) defining and naming themes specifically (e.g., "Visual Strategies," "Internalization of Honor Values," or "Oral Storytelling as a Medium"); and (6) producing the final report by integrating participants' narrative quotes as empirical evidence.

Research Stages and Activities

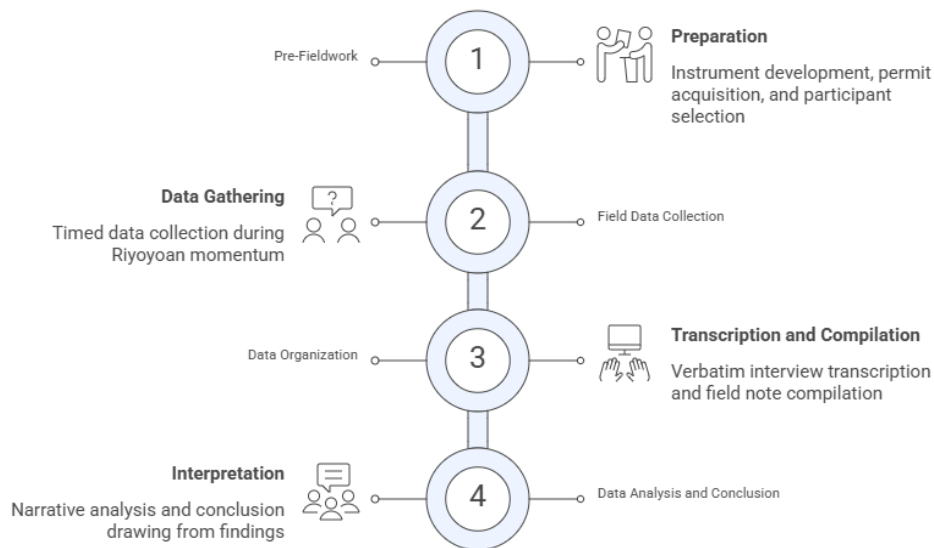


Figure 1. Research stages and activities

RESEARCH RESULTS

This study aims to uncover the narratives of family experiences in introducing genealogy to the younger generation during the Idul Fitri (*Riyoyoan*) festivities in Mojokerto. Based on Braun and Clarke’s thematic analysis, three major themes were identified that illustrate *ethnoparenting* strategies used to prevent the condition of “*kepaten obor*”, a Javanese metaphor referring to the extinguishing of the family “torch” or the severing of kinship ties.

Data Transformation and Theme Identification

The data were processed through the six rigorous phases of thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), beginning with initial familiarization and culminating in the final report. This process ensures that the findings are deeply rooted in the participants' authentic experiences.

Table 1

Braun's Thematic Analysis Summary

<i>Data Source</i>	<i>Initial Coding</i>	<i>Major Themes</i>
In-depth interviews (P1-P6)	Vertical lineage mapping; Generational hierarchy; Identifying "The Roots."	The Essence and Urgency of Genealogy (The Narrative Foundation)"
Observation & Documentation	The tradition of gathering at the grandmother’s house, an atmosphere brimming with laughter, and ancestral photographs displayed prominently on the walls.	Spaces and Rituals of Family Warmth
Interviews (P2, P4, P6) & Reflective journals	The use of kinship terms (<i>Pakdhe/Budhe</i>), an emphasis on traditional etiquette (<i>tata krama</i>), the restriction of gadgets during gatherings, and the tradition of grave visitation (<i>ziarah</i>)	Value Transmission Strategies (<i>Ethnoparenting</i>)

Theme 1: The Essence and Urgency of Genealogy - Against the "Kepaten Obor"

The narrative of this extended family centers on a collective fear of losing their ancestral identity, a condition known in Javanese culture as *kepaten obor*. The Importance of Knowing One's Roots: All informants agreed that genealogy serves as the primary instrument for children to understand their origins. Informant P2 stated that genealogy is vital for tracing family roots to prevent ancestral disconnection. This sentiment was reinforced by P5, who emphasized that the lineage must never be severed, particularly from the parental side.

Identity and Pride: In the reflective journals, the researcher noted that knowing one's genealogy provides a sense of belonging and alleviates feelings of loneliness by revealing a vast kinship network. Observations further indicated a visible sense of pride among children as they recognized their extensive family connections, encompassing various relatives such as *Pakdhe*, *Budhe*, *Om*, and *Tante* (aunts and uncles). The loss of ancestral continuity may contribute to children's sense of social disconnection from their extended family. Therefore, the introduction of genealogy is positioned by parents as a cultural shield to transmit the values of blood continuity (lineage) and social responsibility between generations.

Theme 2: Space and Ritual — The Grandmother's House as a Memory Center

This genealogical narrative does not emerge in isolation but develops within the grandmother's home, a place described as a realm where time seems to stand still. The physical space itself becomes a medium for storytelling, as the grandmother's house in Mojokerto contains various historical elements, including aged teak wood cabinets and walls that function as a "map of life." These walls are decorated with black-and-white photographs documenting her children's childhood and joyful portraits of her grandchildren.

The *Riyoyoan* ritual also creates an intergenerational space that brings together three generations: the grandmother as the eldest family member and host, the parents, including *Budhe*, *Pakdhe*, *Om*, and *Tante*, and the children. A warm atmosphere emerges as family members gather in a circle, either on chairs or through *lesehan*, while recalling shared memories through faded vintage photographs. Collective activities further strengthen this familial atmosphere. Documentation captures the lively interactions in the living room, where social boundaries between relatives gradually disappear through intimate and informal conversations. Sharing meals and participating in the handshaking ritual (*salam-salaman*) become meaningful opening activities that enliven the family gathering.

Theme 3: Value Transmission Strategies — Ethnoparenting Practices

How is the lineage taught? These narratives reveal strategies that are highly practical yet deeply imbued with cultural significance. Address Systems as a Social Structure: Terms of address such as *Pakdhe*, *Budhe*, *Om*, and *Tante* are not merely labels; they are a means of instilling etiquette and respect toward elders. Addressing someone directly by their name is considered impolite. P3 recounted a moment of whispering the correct term of address to a child who was confused, helping the child regain their confidence during the interaction.

Navigating Gadgets: Amidst the challenges of the digital era, parents maintain a strict rule: "put the phone away" during family gatherings. The goal is to facilitate an open exchange of thoughts and life stories in person. Visual Media and Pilgrimage: Old photographs are used to introduce the faces of relatives, including photos of a grandmother in her youth, to build an emotional connection. Additionally, visiting the graves of great-grandparents serves as a way to introduce the lineage of family members who have passed away.

Based on the coding data and findings above, the following is a comprehensive table of the research results.

Table 2

Narrative Inquiry Findings: Strategies for Introducing Family Lineage

Analysis Category	Data Findings (Evidence)	Narrative of Meaning	Supporting data
Location & Atmosphere	Grandmother’s house in Mojokerto, displays of ancestral photographs, the tradition of sitting on the floor (<i>lesehan</i>), and a serene/cool physical atmosphere.	The home serves as a memory anchor and the primary physical space in the formation of the younger generation's identity.	<i>“We always gather at my grandmother’s house. Right after the Eid prayer, her children head straight to their mother’s home. Once everyone is there, we exchange greetings and then enjoy a meal together.” (P2I1)</i>
Social Interaction	The ritual of hand-kissing (<i>salam</i>), dining together at one table, inclusive conversation without barriers, and an atmosphere filled with laughter.	Intense physical interaction serves as a means of emotional bonding that strengthens cohesion among family members.	<i>“Gathering with relatives in a living room filled with joy.” (CD1)</i>
Communication Patterns	Agreement to put away phones (digital detox), kinship term education, and oral history storytelling.	Parents act as active cultural mediators who bridge the gap between children and their historical roots.	<i>“Yes, I encourage them to talk with their relatives. Since Eid only happens once a year and family gatherings are rare, I tell them to make the most of the time by catching up with their cousins and family members.” (P5I5)</i>
Cultural Values	The principle of <i>Kepaten Obor</i> (preventing the loss of ancestral roots), the application of etiquette in greetings, maintaining family privacy (honor), and the value of tolerance.	The preservation of genealogy is viewed as a collective moral responsibility to uphold the honor of the lineage.	<i>“Maintaining family ties is certainly essential, and ideally, these connections should last forever. It involves introducing the children to their uncles' and aunts' homes, so they do not lose touch with their roots or let the family lineage fade away.” (P6I6)</i>
Constraints & Solutions	Children's confusion regarding address hierarchies, physical constraints (hearing impairment), and technological distractions.	The emergence of family collaboration, where other family members help to bridge existing communication gaps.	<i>“Noticing their confused expression, I immediately approached and whispered the correct honorific (such as 'Om' or 'Pakde') while briefly explaining our family connection. Afterward, I encouraged them to perform the traditional greeting (bersalaman) to restore their confidence and ease the tension in the room.” (P3I3)</i>

In the reflective journal, the researcher finds that the simplicity of the family address system in this home actually radiates a profound sincerity. Although there are no unique nicknames like those found in other regions, a sense of closeness was fostered through the informants' openness in answering

questions and the vibrant familial atmosphere during the interview sessions in the living room. The primary hope emerging from this narrative is for the bonds of *silaturahmi* (kinship ties) to be preserved forever, ensuring that future generations will never feel alone because they know who their relatives are and where to find them.

DISCUSSION

This discussion explores how families in Mojokerto utilize the *Riyoyoan* (Eid al-Fitr) momentum as an ethnoparenting space to transmit lineage values. The research findings indicate that introducing genealogy to early childhood is not merely a transfer of family members' names, but rather an existential effort to prevent the condition of *kepaten obor*, the severing of family historical traces.

Discussion Analysis Table: Synthesis of Data and Theory

Based on interviews with participants P1 to P6, the findings suggest that family genealogy is understood and interpreted not simply as a record of relatives' names, but as a "compass" that provides direction in a child's life. Participants P5 and P6 particularly emphasized the fear of *kepaten obor*, a term and metaphor in Javanese culture referring to the extinguishing of the family torch and the loss of lineage and ancestral history. This concern reflects a profound sense of moral responsibility among parents to preserve family connections and ensure that ancestral knowledge continues to be passed down to the younger generation. In Javanese society, the family is a sacred unit whose continuity is determined by the younger generation's understanding of their roots (Suyatno, 2018). Children in early childhood who comprehend their genealogy tend to possess a more stable self-concept because they feel like part of an organized, grand narrative (Nisa et al., 2021).

The significance of knowing great-grandparents to distant relatives (as expressed by P2) constitutes a form of cultural legacy (Ningsih, 2016). This local wisdom of parenting places genealogy recognition not as a rigid memorization of names, but as a process of internalizing a sense of belonging and moral responsibility. Salamah et al. (2023) argue that children with extensive family networks will be more resilient to environmental stress due to having a robust support system. Conversely, an ignorance of genealogy can lead to "cultural alienation," where a child feels like a stranger amidst their own kin (Sutikna, 1996).

The research participants emphasized the value of tolerance within the family regardless of social status. Psychologically, this relates to belongingness. Humairo & Widayat (2025) assert that a sense of belonging within the extended family is a crucial predictor of a child's mental health. Furthermore, family narratives shared casually during *Lebaran* serve as a tool for moral value socialization that is far more effective than formal schooling. In this context, genealogy becomes a bridge between a respected past and an aspired future (Knauff, 2017).

Spatial Ethnography: The Grandmother's House as a Cultural Laboratory

Observational findings portray the grandmother's house in Mojokerto as a "place where time stands still." This phenomenon can be understood through the concept of *place attachment*. In spatial ethnography, researchers explore how people interact with, perceive, and attribute meaning to their physical surroundings. Within this framework, human interactions in specific locations are not merely functional, but deeply rooted in emotional and cultural bonds. This phenomenon is explained by Low and Altman (1992) as place attachment, which captures the complex ways individuals and communities construct a sense of belonging through their daily spatial practices. The physical environment, including antique cabinets and ancestral photographs, evokes powerful autobiographical memories. The grandmother's home is not merely a physical structure; it is a "living archive" that provides natural visual stimulation for children in early childhood to learn about family history (Novita & Permatasari, 2022).

One of the most important conceptual contributions of this research is the repositioning of grandmother's houses. The data shows that grandmother's houses are not simply physical resting places or annual homecoming destinations, but rather sacred spaces of cultural transmission that trigger the psychological phenomenon of place attachment. Kusumawati et al. (2024) argue that natural visual aids,

such as family photos, are far more effective in introducing the abstract concept of genealogy to children compared to purely verbal explanations.

Theoretically, a grandmother's house serves as a shrine to living memories. The physical characteristics of the house (such as the architecture, old photographs on the walls, and the yard) and the social atmosphere within stimulate early childhood's natural curiosity about the past. The emotional attachment developed to this physical space makes it easier for parents to translate abstract genealogical concepts into concrete autobiographical memories for their children. This aligns with a study by Anto et al. (2023), which states that elder figures provide a sense of "emotional security" for their grandchildren, creating a feeling that they possess a guardian of tradition.

Value Transmission Strategies through Addressing Systems and Etiquette

The use of specific kinship terms such as *Pakdhe*, *Budhe*, or *Tante* (P3, P4) is central to the Javanese kinship system. These Javanese kinship terms carry social hierarchies that teach children their specific positions within the social structure. Addressing elders by their first names is considered a violation of *unggah-ungguh* (etiquette/social conduct).

The strategy of whispering the correct kinship term when a child is confused represents a zone proximal development technique within Vygotsky's theory. Parents act as guides who help children navigate the Zone of Proximal Development (ZPD) in socialization (Vygotsky, 1978). The value of "not airing family grievances" (Reflective Journal) demonstrates the principle of maintaining group harmony. Alfaeni & Rachmawati (2023) emphasizes that successful ethnoparenting is characterized by the ability to integrate universal values (compassion) into local practices (speech etiquette).

The restriction on gadget use (P5, P6) during family gatherings is a crucial finding. In the digital era, phubbing (ignoring others in favor of a smartphone) has become a serious threat to family cohesion. The parental strategy of requiring children to put away their phones aligns with recommendations on the importance of a digital detox to enhance the quality of face-to-face interaction. Direct communication through shared laughter builds emotional bonds that cannot be replaced by social media interactions (Wijaya & Larasati, 2025).

Visual Communication Media and Grave Pilgrimage (Ziarah)

The use of old photographs and grave pilgrimages (*ziarah*) as media for genealogical introduction indicates that this family utilizes a "narrative-spatial" method. Grave pilgrimages introduce children to ancestors who have passed away. In Javanese society, *ziarah* is a way to maintain a connection with ancestors to ensure they are not forgotten (the principle of *mikul dhuwur mendhem jero*). This provides children with a perspective that the family is eternal, transcending death.

Conversely, the positive use of smartphones (showing photos of relatives in WhatsApp groups) demonstrates technological adaptation. This constitutes "digital kinship," where technology is used to bridge geographical distances. Children's responses, noting that they now recognize the "facial features" of their relatives, prove that digital visual stimulation retains educational value when properly directed.

Stories about the grandfather's service in the Navy (Reflective Journal) are a form of storytelling that builds family pride. Maulani et al. (2025) state that ancestral heroic narratives serve as the foundation for a child's character building. Children learn values of dedication and perseverance from such narratives. This awareness of family history creates a strong sense of continuity within the child.

Overall, the results of this study confirm that the *Riyoyoan* moment in Mojokerto is not merely a religious celebration but a mechanism for cultural sustainability. The informants' hope that children do not experience *kepaten obor* is a manifestation of the desire to preserve the existence of the extended family in the future (Wahidah et al., 2025). Through intensive interaction, the use of polite kinship language, and the restriction of digital distractions, the family successfully creates an effective learning ecosystem for children in early childhood (Ismail et al., 2023).

The uniqueness of this research lies in the finding that simplicity is the key to sincerity. That

emotional closeness within a family is determined more by the quality of physical presence than by luxurious facilities. The family's willingness to cover each other's shortcomings also serves as a pillar of genealogical stability, where conflicts are suppressed to maintain collective harmony.

Thus, the introduction of genealogy through ethnoparenting during *Riyoyoan* successfully integrates cognitive, affective, and psychomotor aspects in children. This finding reinforces the family's position as the primary agent of socialization, irreplaceable by formal educational institutions in the context of cultural preservation (Kusumawati et al., 2024). Genealogy is the "torch" that must be continually lit through daily narratives and communal rituals to ensure family identity is maintained amidst the currents of modernization.

The tradition of giving THR (Eid allowance) in Javanese families serves as a small incentive that motivates children to participate in social rituals and associate family gatherings with happiness, while also functioning as a culture-based character education that equips them with strong social capital (Ulfa & Ulum, 2025). Additionally, parental gadget management ensures that children remain connected to social reality amidst technological advancements (Kristiyuana, 2024). Through a narrative parenting approach that comprehensively introduces family genealogy, children grow into individuals with strong roots who can adapt to changing times while sustaining the continuity of the extended family lineage (Sudaryanti, 2014). Ultimately, the philosophy of preventing *kepaten obor* provides a positive pressure for parents to continue acting as "torchbearers" of noble values for the next generation (Febrianti et al., 2023).

CONCLUSION

This study concludes that the cultural momentum of *Riyoyoan* in Mojokerto has been successfully optimized by Javanese parents as a natural laboratory in introducing genealogy to early childhood through an ethnoparenting approach. The novelty of this study lies in its comprehensive conceptualization of preventing *kepaten obor*, which repositions the grandmother's house not merely as a physical gathering place, but as a living cultural hub that facilitates gadget-free cultural transmission and promotes digital detox. This environment creates opportunities for intimate face-to-face interactions across generations, allowing family values, ancestral knowledge, and genealogical identity to be transmitted through direct social engagement. Theoretically, this finding expands Vygotsky's sociocultural framework by showing that children's identity scaffolding occurs not only through language, but also through the arrangement of memory spaces, kinship terms (*unggah-ungguh*), and spiritual-cultural rituals such as grave pilgrimages. Practically, this study provides applicable guidance for modern parents to utilize traditional holidays to instill interpersonal intelligence, a sense of belonging, and mental resilience in children. Its strategic implications for the development of a local culture-based early childhood education curriculum include the need to integrate genealogical values through contextual programs such as "Genealogy Day" and a reorientation of materials that introduce extended family networks for the sake of value continuity between informal and formal education. However, this study has limitations due to its situational and short-term focus on six participating families in Mojokerto, so the dynamics found may not necessarily reflect the reality of other subcultures or ethnicities in Indonesia with different kinship structures.

ACKNOWLEDGMENTS

The author expresses sincere gratitude to Allah SWT for the guidance and strength provided throughout the research and writing process. Deepest appreciation is extended to the author's parents, Gunansis Agus Hernawan and Havy Sowandini, as well as close relatives, for their unwavering support and encouragement during this academic journey. Furthermore, the author conveys profound gratitude to Dr. Suharti, M.Pd., as the research advisor, for her continuous guidance, invaluable insights, and academic support at every stage of this study. Finally, the author acknowledges all parties who have contributed to the successful completion of this article.

AUTHOR CONTRIBUTION STATEMENT

NA contributed to conceptualization, methodology, investigation, formal analysis, and writing.

SU contributed to supervision and review. MN, DS, KA, and BP contributed to validation and review. All authors approved the final version of the manuscript.

AI DISCLOSURE STATEMENT

The author(s) utilized Gemini during the preparation of this manuscript for translation and proofreading purposes into English. Following the use of this service, the author(s) thoroughly reviewed, verified, and edited the entire content as necessary and assume(s) full responsibility for the accuracy, integrity, and substance of this publication.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare that they have no known competing financial interests or personal relationships that could have appeared to influence the work reported in this paper. This research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

REFERENCES

- Alfaeni, D. K. N., & Rachmawati, Y. (2023). Etnoparenting: Pola pengasuhan alternatif masyarakat Indonesia. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 6(1), 51–60. <https://doi.org/10.31004/aulad.v6i1.432>
- Anto, A. H. F., Azizah, A. N., Al Musyaawi, M. I. S., & Hamdani, A. R. (2023). Dinamika pola komunikasi orang tua dan anak: Sebuah literatur review tersistematis. *Psikoislamika: Jurnal Psikologi dan Psikologi Islam*, 20(2), 650–673. <https://doi.org/10.18860/psikoislamika.v20i2.21827>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Febrianti, M., Salsabila, A., Umar, M. A., Octamaya, A., & Awaru, T. (2023). Pengaruh dukungan orang tua terhadap pendidikan anak [The influence of the role of parents on children's education]. *Madani: Jurnal Ilmiah Multidisiplin*, 1(11), 505–508. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10325628>
- Handayani, P., Tji, J., Salsabilla, F. T., Morin, S., Syahrurnia, T., Ardhia, S., & Rusli, V. A. (2024). Hilangnya budaya lokal di era modern dan upaya pelestariannya dalam perspektif Pancasila. *Dewantara: Jurnal Pendidikan Sosial Humaniora*, 3(4), 178–188.
- Hasanah, S. N., Putriyanti, L., & Sulianto, J. (2025). Peran pendidik dalam mengoptimalkan kemampuan berbahasa pada anak *speech delay*. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(6), 2580–2589. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v9i6.7032>
- Humairo, S., & Widayat, I. W. (2025). *Analisis peran lingkungan keluarga dalam perkembangan psikologis anak*. Repository Universitas Airlangga.
- Ismail, M. K., Hayati, A., & Setijanti, P. (2023). Manifestasi struktur keluarga besar pada guna ruang domestik hunian multigenerasi. *MODUL*, 23(1), 10–21. <https://doi.org/10.14710/mdl.23.1.2023.10-21>
- Jahdiah, J. (2022). Nilai-nilai kearifan lokal dalam pola pengasuhan anak masyarakat Banjar: Kajian etnolinguistik. *PRASASTI: Journal of Linguistics*, 7(2), 166. <https://doi.org/10.20961/prasasti.v7i2.65642>
- Jailani, M. S. (2014). Teori pendidikan keluarga dan tanggung jawab orang tua dalam pendidikan anak usia dini. *Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam*, 8(2), 245–260. <https://doi.org/10.21580/nw.2014.8.2.580>
- Jamal, S. (2017). Sosialisasi nilai-nilai kultural dalam keluarga: Studi perbandingan sosial-budaya bangsa-bangsa. *Sabda: Jurnal Kajian Kebudayaan*, 7(1), 698–711. <https://doi.org/10.14710/sabda.v7i1.13256>
- Kamarusdiana, K. (2019). Studi etnografi dalam kerangka masyarakat dan budaya. *SALAM: Jurnal Sosial dan Budaya Syar-I*, 6(2), 113–128. <https://doi.org/10.15408/sjsbs.v6i2.10975>
- Knauff, B. M. (2017). What is genealogy? An anthropological/philosophical reconsideration. *Genealogy*, 1(1), Article 5. <https://doi.org/10.3390/genealogy1010005>

- Kusumawati, R., Abbas, N., & Azizah, A. (2024). Peran keluarga dan teman sebaya dalam membentuk identitas sosial. *JSPH: Jurnal Sosial Politik Humaniora*, 1(1), 24–32. <https://doi.org/10.59966/jsph.v1i1.1015>
- Low, S. M., & Altman, I. (1992). Place attachment. In I. Altman & I. M. Low (Eds.), *Place attachment* (pp. 1–12). Plenum Press.
- Maulani, S., Faridah, F., Putri, P., & Ardiansyah, D. (2025). Peran cerita rakyat dalam membentuk karakter anak. *Indo-MathEdu Intellectuals Journal*, 6(1), 394–400. <https://doi.org/10.54373/imeij.v6i1.2495>
- Ningsih, S. (2016). Mengembangkan kecerdasan interpersonal anak usia dini melalui permainan tradisional (Studi kasus di TK Al-Akhyar Purwakarta kelompok B). *Tunas Siliwangi*, 2(1), 30–47. <https://doi.org/10.22460/ts.v2i1p30-47.307>
- Nisa, A. R., Patonah, P., Prihatiningrum, Y., & Rohita, R. (2021). Perkembangan sosial emosional anak usia 4–5 tahun: Tinjauan pada aspek kesadaran diri anak. *Jurnal Anak Usia Dini Holistik Integratif (AUDHI)*, 4(1), 1–7. <https://doi.org/10.36722/jaudhi.v4i1.696>
- Novia, B. O. N., & Rachmawati, Y. (2025). Analysis of parenting in shaping character in early childhood. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(1), 1–12. <https://doi.org/10.26877/paudia.v14i1.1102>
- Novitawati, & Permatasari, N. (2022). *Psikologi perkembangan anak usia dini*. Ahlimedia Press.
- Nurjanah, N. E., Jalal, F., & Supena, A. (2023). Studi kasus fatherless: Peran ayah dalam pengasuhan anak usia dini. *Jurnal Kumara Cendekia*, 11(3), 261–270. <https://doi.org/10.20961/kc.v11i3.77789>
- Pranowo, Y. (2018). Genealogi moral menurut Foucault dan Nietzsche: Beberapa catatan. *MELINTAS*, 33, 52–69. <https://doi.org/10.26593/mel.v33i1.2954.52-69>
- Prawening, C., & Aprida, A. L. M. (2021). Etno parenting dalam tradisi keluarga: Studi kasus keluarga Samsul Hidayat. In *Proceedings of the 5th Annual Conference on Islamic Early Childhood Education* (pp. 32–39).
- Purnama, D. N. P., & Tobing, D. H. (2024). Resiliensi pada remaja dengan latar belakang keluarga broken home. *INNOVATIVE: Journal of Social Science Research*, 4(1), 1390–1404. <https://j-innovative.org/index.php/Innovative>
- Putri, R. A., Mawaddah, S., Bancin, M., & Putri, H. (2023). Peran penting dan manfaat keterlibatan orang tua di PAUD: Membangun pondasi pendidikan anak yang kokoh. *AL-HANIF: Jurnal Pendidikan Anak dan Parenting*, 3(1), 42–49. <https://doi.org/10.30596/al-hanif.v3i1.15981>
- Rahmawati, S., & Suwardi, S. (2019). Pengaruh nilai-nilai kearifan lokal terhadap pola pengasuhan anak usia dini (AUD). *Jurnal Al-Azhar Indonesia Seri Humaniora*, 5(2), 87–92. <https://doi.org/10.36722/sh.v5i2.347>
- Salamah, A., Sunarti, E., & Riany, Y. E. (2023). Pengaruh tipologi keluarga dan lingkungan ramah keluarga terhadap resiliensi dewasa awal pada masa pandemi COVID-19. *Jurnal Ilmu Keluarga dan Konsumen*, 16(3), 199–212. <https://doi.org/10.24156/jikk.2023.16.3.199>
- Sudaryanti, S. (2014). Mendidik anak menjadi manusia yang berkarakter. *Jurnal Pendidikan Anak*, 3(2), 506–517. <https://doi.org/10.21831/jpa.v3i2.11706>
- Susanto, D., Risnita, R., & Jailani, M. S. (2023). Teknik pemeriksaan keabsahan data dalam penelitian ilmiah. *Jurnal QOSIM: Jurnal Pendidikan Sosial & Humaniora*, 1(1), 53–61. <https://doi.org/10.61104/jq.v1i1.60>
- Sutikna, N. (1996). Keterasingan manusia dalam historisitas: Sebuah telaah kritis terhadap konsep manusia menurut Erich Fromm. *Jurnal Filsafat*, 25, 34–46. <https://doi.org/10.22146/jf.31632>
- Suyatno. (2018). Sakralitas dalam tradisi budaya Jawa. *Lakon: Jurnal Pengkajian dan Penciptaan Wayang*, 15(2), 69–75.
- Ulfa, M., & Ulum, M. (2025). Implementasi pendidikan karakter berbasis budaya sekolah dalam meningkatkan akhlak mulia siswa. *J-Symbol: Jurnal Magister Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*, 13(1), 497–505. <https://doi.org/10.23960/symbol.v13i1.649>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Wahidah, W., Formen, A., & Pranoto, Y. K. S. (2025). Early childhood literacy stimulation by parents: Systematic literature review. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(2), 376–392. <https://doi.org/10.26877/paudia.v14i2.1380>

- Wijaya, Y. D., & Larasati, A. (2025). Pengaruh emosi terhadap efektivitas komunikasi interpersonal. *Syntax Literate: Jurnal Ilmiah Indonesia*, 10(7), 8802–8811. <https://doi.org/10.36418/syntax-literate.v10i7.60742>
- Winursiti, N. M., Sapriya, S., & Supriatna, E. (2025). Eksistensi tradisi dan sastra lisan sebagai media pendidikan masyarakat Baduy Luar di era globalisasi. *Jurnal Adat dan Budaya Indonesia*, 7(2), 253–261. <https://doi.org/10.23887/jabi.v7i2.89540>
- Wiratri, A. (2018). Menilik ulang arti keluarga pada masyarakat Indonesia (Revisiting the concept of family in Indonesian society). *Jurnal Kependudukan Indonesia*, 13(1), 15–26.
- Zahrika, N. A., & Andaryani, E. T. (2023). Kurikulum berbasis budaya untuk sekolah dasar: Menyelaraskan pendidikan dengan identitas lokal. *Pedagogika: Jurnal Ilmu-Ilmu Kependidikan*, 3(2), 163–169. <https://doi.org/10.57251/ped.v3i2.1124>

Pola Kesulitan Pelafalan pada Siswa Berkebutuhan Khusus dalam Kajian Fonetik Artikulatoris

Lafziatul Hilmi¹, Dadang Sudana^{2*}, Bimbi Lastri Prima Asih³, Ernawulan Syaodih⁴,
Nur Faizah Romadona⁵

^{1,2,3,4,5}Universitas Pendidikan Indonesia, Jawa Barat, Indonesia

Email Corresponding Author: dsudana@upi.edu

Artikel Info

History

Received 2026-06-05,

Revised 2026-06-09,

Accepted 2026-07-24,

Online First 2026-08-22

Keywords: Articulatory Phonetics; Pronunciation Difficulties; Students with Special Needs; Basic Vocabulary

Kata Kunci: Fonetik Artikulatoris; Kesulitan Pelafalan; Siswa Berkebutuhan Khusus; Kosakata Dasar

© 2026 Lafziatul Hilmi, Dadang Sudana, Bimbi Lastri Prima Asih, Ernawulan Syaodih, Nur Faizah Romadona

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



Abstract

Pronunciation difficulties among students with special needs vary across individuals, requiring individualized identification to support effective intervention. This study aimed to analyze variations in the pronunciation of basic vocabulary among three students with intellectual disability, autism, and Down syndrome using an articulatory phonetic perspective. A qualitative multiple-case study design was employed. Data were collected through observation, picture-card and verbal pronunciation elicitation, and speech recordings, then transcribed orthographically and phonetically using the International Phonetic Alphabet and compared with standard Indonesian target forms. The findings revealed distinct patterns of sound deletion, substitution, lexical identification errors, syllable reduction, final and initial sound deletion, blank responses, and word-form simplification. These findings demonstrate that pronunciation difficulties are individualized. The novelty of this study lies in mapping diagnosis-specific pronunciation patterns through articulatory phonetic analysis. The study contributes evidence for developing individualized pronunciation assessment and intervention strategies for students with special needs.

Abstrak

Kesulitan pelafalan pada siswa berkebutuhan khusus perlu dipetakan secara individual karena pola realisasi bunyi berbeda pada setiap anak. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan variasi pola kesulitan pelafalan kosakata dasar pada siswa dengan hambatan intelektual, autisme, dan sindrom Down melalui kajian fonetik artikulatoris. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus jamak. Data dikumpulkan melalui observasi, elisitasi menggunakan kartu bergambar dan stimulus verbal, serta perekaman tuturan, kemudian ditranskripsi secara ortografis dan fonetis berdasarkan Alfabet Fonetik Internasional. Hasil menunjukkan variasi pola berupa penghilangan dan penggantian bunyi, kesalahan identifikasi leksikal, reduksi suku kata, respons kosong, serta penyederhanaan bentuk kata. Disimpulkan bahwa kesulitan pelafalan bersifat individual sehingga memerlukan stimulasi yang disesuaikan dengan pola masing-masing. Kebaruan penelitian ini terletak pada pemetaan pola pelafalan lintas karakteristik kebutuhan khusus melalui fonetik artikulatoris. Temuan ini berkontribusi sebagai dasar penyusunan asesmen dan intervensi pelafalan yang lebih tepat sasaran.

PENDAHULUAN

Kemampuan berbahasa merupakan bagian penting dalam perkembangan komunikasi anak karena melalui bahasa anak dapat menyampaikan kebutuhan, mengekspresikan perasaan, mengenali lingkungan, dan berpartisipasi dalam kegiatan pembelajaran. Pada anak berkebutuhan khusus, perkembangan bahasa dapat mengalami hambatan karena berkaitan dengan aspek kognitif, perhatian,

memori serta kondisi perkembangan masing-masing anak. Hambatan tersebut dapat tampak dalam berbagai bentuk, di antaranya adalah hambatan berbicara yang menyebabkan anak kesulitan memproduksi bunyi bahasa secara jelas dalam komunikasi sehari-hari.

Dalam kajian perkembangan bahasa anak, istilah bicara, bahasa, dan komunikasi perlu dibedakan secara konseptual. Bicara berkaitan dengan produksi bunyi ujaran yang meliputi artikulasi, fonologi, suara, dan kelancaran produksi ujaran. Sementara itu, bahasa berkaitan dengan sistem simbol yang mencakup makna, struktur kata, struktur kalimat, dan penggunaan bahasa. Selanjutnya, komunikasi berkaitan dengan pertukaran informasi secara verbal maupun nonverbal. Pembedaan konsep ini penting diperhatikan karena dalam beberapa kajian di Indonesia, istilah keterlambatan bicara, gangguan bahasa, dan kebutuhan komunikasi sering kali digunakan secara tumpang tindih (Hapsari, 2023). Oleh karena itu, penelitian ini secara khusus membatasi perhatian pada aspek pelafalan, yaitu realisasi bunyi bahasa dalam tuturan anak, dan bukan pada seluruh aspek bahasa dan komunikasi.

Beberapa penelitian terdahulu telah mengkaji kesulitan pelafalan, gangguan artikulasi, dan kesalahan fonologi pada anak berkebutuhan khusus, baik pada anak dengan hambatan intelektual, autisme, ADHD, maupun sindrom Down. Namun, sebagian besar penelitian tersebut masih menempatkan kondisi anak secara terpisah dan belum banyak memperlihatkan bagaimana pola kesulitan pelafalan kosakata dasar bervariasi pada beberapa profil hambatan dalam satu konteks pendidikan khusus. Selain itu, kajian tentang kebutuhan bicara, bahasa, dan komunikasi di Indonesia masih menunjukkan perlunya kejelasan istilah, pemetaan gejala, dan dukungan berbasis kelas yang lebih sistematis (Hapsari, 2023). Untuk itu, pemetaan pola pelafalan secara berdampingan menjadi penting untuk melihat bahwa kesulitan pelafalan pada siswa berkebutuhan khusus tidak selalu muncul dalam bentuk yang seragam.

Kesulitan pelafalan dapat menyebabkan tuturan anak sulit dipahami oleh lawan bicara, terutama ketika bunyi yang dihasilkan tidak sesuai dengan bentuk target kosakata. Dalam kajian fonetik artikulatoris, ketidaksesuaian pelafalan dapat diamati melalui cara bunyi diproduksi dan direalisasikan dalam tuturan. Putri dkk. (2024) menjelaskan bahwa gangguan artikulasi berkaitan dengan pembentukan bunyi ujaran yang tidak tepat dari segi tempat, tekanan, kecepatan, waktu dan kekuatan artikulasi. Dalam konteks bahasa Indonesia, Junaeni dkk. (2024) juga menunjukkan bahwa kemampuan artikulasi anak dapat dilihat melalui titik artikulasi dan kompleksitas bunyi. Dengan kata lain, penguasaan bunyi pada anak dimulai pada bunyi-bunyi yang lebih mudah, sedangkan bunyi-bunyi yang kompleks masih menjadi tantangan pada anak usia prasekolah.

Selanjutnya, kesulitan pelafalan pada anak berkebutuhan khusus telah dilaporkan dalam berbagai pola. Pada anak dengan hambatan intelektual, Denia dkk. (2024) menemukan kesalahan fonologi berupa penghilangan dan penambahan fonem. Pada anak dengan autisme, Khaeriyah & Rosidin (2022) menunjukkan adanya permasalahan dalam perkembangan bahasa dan komunikasi. Sementara itu, Yolandha dkk. (2025) menunjukkan bahwa anak autisme di kelas masih sangat bergantung pada dukungan guru dan belum selalu mampu melakukan interaksi dua arah secara konsisten. Pada anak dengan sindrom Down, hambatan artikulasi dapat berkaitan dengan kondisi anatomis dan motorik oral sehingga anak membutuhkan bantuan dalam menempatkan artikulator secara tepat (Lestari dkk., 2023). Selanjutnya, Emulsi dkk. (2022) menunjukkan bahwa keterbatasan dalam menggerakkan alat bicara dapat menyebabkan hilang dan berubahnya bunyi fonem. Berbagai temuan tersebut menunjukkan bahwa kesulitan pelafalan pada anak berkebutuhan khusus dapat muncul dalam bentuk yang beragam sehingga pada kondisi nyata di sekolah, guru dan pendamping perlu memahami kesulitan-kesulitan dalam pelafalan bunyi pada masing-masing siswa.

Pemetaan pola kesulitan pelafalan ini memiliki relevansi praktis dalam konteks pembelajaran di Sekolah Luar Biasa (SLB). Hambatan berbicara dapat berkaitan dengan keterpahaman tuturan anak, kemampuan memahami arahan guru, serta partisipasi anak dalam kegiatan belajar. Hapsari (2023) menunjukkan bahwa dukungan bagi anak dengan kebutuhan bicara, bahasa, dan komunikasi dapat dilakukan melalui permodelan bunyi yang benar, kegiatan bernyanyi atau bercerita yang membutuhkan kerja sama dari pendamping atau orang tuanya. Zumara dkk. (2025) menambahkan bahwa kegiatan berbasis visual-verbal seperti menggambar dan bercerita dapat meningkatkan frekuensi bicara, memperkaya kosakata, memperbaiki struktur kalimat, dan membangun kepercayaan diri anak dalam

berbicara. Inayah & Mukhlis (2025) juga menekankan bahwa intervensi dini penting untuk mengoptimalkan perkembangan bahasa anak, antara lain melalui komunikasi dua arah, pengucapan verbal yang jelas dan lambat, kegiatan membaca, bernyanyi, bermain, serta dokumentasi perkembangan anak. Oleh karena itu, guru dan pendamping dapat menggunakan pemetaan pola kesulitan pelafalan ini sebagai pijakan dalam memberikan stimulasi pada anak berkebutuhan khusus.

Berdasarkan kebutuhan pemetaan pola kesulitan pelafalan tersebut, penelitian ini fokus pada variasi pola kesulitan pelafalan kosakata dasar pada tiga siswa berkebutuhan khusus dalam satu konteks SLB. SPLB-C YPLB Cipaganti Kota Bandung dipilih sebagai lokasi penelitian karena menyediakan layanan pendidikan bagi siswa dengan kebutuhan khusus yang beragam. Observasi awal menunjukkan adanya hambatan komunikasi dan pelafalan pada siswa yang berbeda-beda. Selanjutnya, penelitian ini diarahkan pada tiga partisipan dengan hambatan yang berbeda, di antaranya: siswa dengan hambatan intelektual, autisme, dan sindrom Down. Dengan demikian, penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan variasi pola kesulitan pelafalan kosakata dasar pada tiga siswa berkebutuhan khusus melalui kajian fonetik artikulatoris. Secara khusus, penelitian ini mengidentifikasi bentuk ketidaksesuaian pelafalan, mengelompokkan pola kesulitan yang muncul, dan membandingkan kecenderungan pola pelafalan pada tiga kasus siswa berkebutuhan khusus dalam konteks SLB.

METODE

Penelitian ini merupakan penelitian kualitatif yang menggambarkan fenomena yang terjadi secara mendalam dengan pendekatan studi kasus (Creswell & Poth, 2016). Desain ini dipilih karena penelitian berfokus pada pemetaan variasi pola kesulitan pelafalan kosakata pada tiga siswa berkebutuhan khusus dengan profil hambatan yang berbeda, yaitu hambatan intelektual, autisme, dan sindrom Down. Melalui desain ini, setiap partisipan diperlakukan sebagai satu kasus khusus yang dianalisis secara individual, lalu dibandingkan secara terbatas untuk melihat kecenderungan persamaan dan perbedaan pola pelafalan. Pemilihan studi kasus pada penelitian tidak bertujuan untuk menggeneralisasi temuan pada seluruh anak berkebutuhan khusus, melainkan untuk mendeskripsikan secara mendalam realisasi pelafalan pada partisipan tertentu dalam konteks pendidikan khusus.

Penelitian ini dilakukan di SPLB-C YPLB Cipaganti Kota Bandung. Partisipan penelitian ini terdiri atas tiga siswa yang dipilih menggunakan teknik *purposive sampling* berdasarkan hasil observasi awal dan rekomendasi guru. Teknik ini digunakan untuk mendapatkan partisipan yang sesuai dengan fokus kajian, yaitu siswa berkebutuhan khusus yang menunjukkan kesulitan pelafalan kosakata dasar, namun masih dapat mengikuti kegiatan elisitasi. Kriteria pemilihan partisipan meliputi: (1) merupakan siswa kelas rendah jenjang sekolah dasar; (2) memiliki profil hambatan yang berbeda, yaitu hambatan intelektual, autisme, dan sindrom Down; (3) menunjukkan kesulitan dalam pelafalan kosakata dasar berdasarkan observasi awal dan informasi guru; (4) mampu merespons stimulus verbal maupun visual dalam kegiatan elisitasi; dan (5) dapat mengikuti proses pengumpulan data dengan pendampingan guru. Berdasarkan kriteria tersebut, tiga siswa yang memiliki profil hambatan dipilih sebagai partisipan penelitian ini dan untuk menjaga kerahasiaan identitas, nama partisipan disamarkan dengan inisial, di antaranya: KR memiliki hambatan intelektual, DD adalah anak dengan autisme dan LTF adalah anak dengan sindrom Down.

Instrumen utama penelitian ini berupa daftar stimulus kosakata dasar, kartu bergambar, pedoman observasi, dan alat perekam. Pemilihan stimulus mengacu secara terbatas pada prinsip kosakata dasar dalam daftar Swadesh, namun tidak semua kosakata dalam daftar tersebut digunakan secara penuh. Stimulus diseleksi dan disesuaikan dengan konteks penelitian, kemampuan partisipan, serta kemungkinan elisitasi melalui gambar. Stimulus yang digunakan terdiri atas 24 kata benda, enam kata kerja, huruf alfabet, dan angka dasar satu sampai sepuluh. Kata benda mencakup nama hewan, bagian tubuh, alat transportasi, dan benda di sekitar anak, sedangkan untuk kata kerja mencakup aktivitas harian yang lazim dikenali anak. Kartu bergambar digunakan untuk membantu partisipan mengenali objek atau aktivitas yang diminta, sedangkan stimulus verbal digunakan ketika partisipan memerlukan bantuan tambahan untuk memahami atau mengulang kata target.

Pengumpulan data dilakukan melalui beberapa tahapan. Pertama, observasi awal dilakukan untuk mengenali kemampuan partisipan merespons dan kecenderungan kesulitan pelafalan yang

muncul dalam interaksi sederhana. Kedua, elisitasi pelafalan dilakukan dengan menggunakan kartu bergambar dan stimulus verbal. Pada tahap ini, partisipan diminta menyebutkan nama gambar atau stimulus yang ditunjukkan. Apabila partisipan tidak memberikan respons, peneliti memberikan jeda dan stimulus ulang tanpa memaksa partisipan, terutama dikarenakan rentang perhatian dan kesiapan mereka dalam merespons stimulus. Ketiga, seluruh produksi tuturan yang muncul direkam untuk keperluan transkripsi dan analisis fonetis. Dokumentasi selama pengumpulan data hanya digunakan sebagai catatan pendukung proses pengumpulan data.

Data tuturan yang diperoleh dari proses elisitasi ditranskripsi dalam dua bentuk, yaitu transkripsi ortografis dan transkripsi fonetis. Transkripsi ortografis digunakan untuk mencatat bentuk kata yang dihasilkan partisipan secara umum, sedangkan transkripsi fonetis digunakan untuk menggambarkan realisasi bunyi yang muncul dalam tuturan partisipan. Transkripsi fonetis dilakukan dengan mengacu pada Alfabet Fonetik Internasional atau *International Phonetic Alphabet* (IPA). Dengan dibantu oleh laman *FonBi* sebagai alat transkripsi fonetis bahasa Indonesia, hasil transkripsi diperiksa kembali melalui pemutaran ulang rekaman untuk memastikan kesesuaian antara bunyi yang terdengar, bentuk target kosakata, dan simbol fonetis yang digunakan. Dengan demikian, pemeriksaan data dilakukan melalui verifikasi berulang terhadap rekaman.

Selanjutnya, analisis data dilakukan dengan metode padan fonetis artikulatoris. Setiap realisasi pelafalan partisipan dibandingkan dengan bentuk target kosakata bahasa Indonesia. Setiap bentuk ketidaksesuaian pelafalan kemudian dikategorikan ke dalam beberapa pola, di antaranya: penghilangan bunyi, penggantian bunyi, reduksi suku kata, ketidakaturan produksi bunyi, dan respons kosong atau tidak munculnya produksi tuturan. Pertama, penghilangan bunyi dianalisis dengan memperhatikan posisi bunyi yang terdampak, baik pada awal, tengah, maupun akhir kata. Kemudian, penggantian bunyi dianalisis dengan melihat perubahan bunyi target menjadi bunyi lain dalam realisasi tuturan partisipan. Lalu, reduksi suku kata dianalisis ketika partisipan hanya merealisasikan sebagian struktur kata. Sementara itu, kesalahan identifikasi leksikal dan respons kosong dipisahkan dari kesalahan fonetis agar analisis tidak mencampurkan masalah pelafalan dengan masalah pengenalan gambar, pilihan kata, atau kesiapan merespons stimulus. Setelah seluruh data dikategorikan, pola pelafalan masing-masing partisipan dideskripsikan secara individual. Selanjutnya, hasil analisis tiap partisipan dibandingkan secara terbatas untuk melihat variasi pola kesulitan pelafalan antara siswa dengan hambatan intelektual, autisme, dan sindrom Down. Perbandingan ini tidak dimaksudkan sebagai generalisasi karakteristik seluruh anak dengan profil hambatan tersebut, melainkan sebagai pemetaan awal terhadap variasi kesulitan pelafalan pada tiga kasus yang diteliti.

Keabsahan data penelitian ini dijaga melalui beberapa tahapan. Pertama, pemutaran ulang rekaman dilakukan secara berulang untuk memastikan kesesuaian antara bunyi yang terdengar, transkripsi ortografis dan transkripsi fonetis. Kedua, hasil transkripsi dibandingkan kembali dengan bentuk target kosakata bahasa Indonesia untuk mengidentifikasi pola ketidaksesuaian secara konsisten. Ketiga, data hasil elisitasi dibandingkan dengan catatan observasi selama proses pengumpulan data, terutama ketika partisipan tidak memberikan respons, kehilangan fokus, atau menghasilkan kata yang tidak sesuai dengan stimulus. Keempat, rekaman, daftar stimulus, catatan observasi dan tabel analisis didiskusikan secara terbatas dengan anggota penulis yang memiliki latar belakang linguistik klinis, pendidikan khusus dan usia dini untuk memastikan konsistensi interpretasi data.

HASIL PENELITIAN

Realisasi Pelafalan Kosakata Dasar pada Tiga Partisipan

Hasil elisitasi menunjukkan bahwa ketiga partisipan memiliki kemampuan pelafalan kosakata dasar yang berbeda. Meskipun ketiga partisipan sama-sama menunjukkan hambatan dalam pelafalan, bentuk hambatan yang muncul tidak seragam. Pertama, KR, siswa dengan hambatan intelektual, masih mampu melafalkan sebagian besar kosakata dengan cukup jelas. Namun, beberapa di antaranya terjadi penghilangan dan penggantian bunyi. Selanjutnya, DD, siswa dengan autisme, menunjukkan realisasi bunyi yang lebih stabil walaupun terdapat beberapa tuturan yang tidak muncul karena rentang perhatian yang terbatas. Terakhir, LTF, siswa dengan sindrom Down, menunjukkan hambatan pelafalan yang

lebih kompleks, terutama berupa penghilangan bunyi awal dan reduksi suku kata. Perbedaan tersebut tampak pada realisasi kata benda dan kata kerja sebagaimana ditampilkan pada Tabel 1 dan Tabel 2 berikut.

Tabel 1
Realisasi Pelafalan Kata Benda oleh Tiga Partisipan

No	Kosakata Target	KR	DD	LTF
1	Ayam /'ajam/	Ayam /'ajam/	Ayam /'ajam/	Ayam /'ajam/
2	Kucing /'kutʃɪŋ/	Kucin /'kutʃɪn/	Kuci /'kutʃi/	-
3	Anjing /'andʒɪŋ/	Guguk /'gugʊʔ/	Anji /'andʒɪ/	Guguk /'gugʊʔ/
4	Sapi /'sapi/	-	-	Api /'api/
5	Gajah /'gadʒah/	Gajah /'gadʒah/	Gajah /'gadʒah/	Jah /'dʒah/
6	Monyet /'moŋet/	Monyet /'moŋet/	-	Onyet /'oŋet/
7	Singa /'siŋa/	Harimau /hari'mau/	Harimau /hari'mau/	Nga /'ŋa/
8	Burung /'buɾɒŋ/	Hurung /'huɾɒŋ/	Bulung /'buɾɒŋ/	Ung /'uŋ/
9	Kupu-kupu /'kupu 'kupu/	Pupu-pupu /'pupu 'pupu/	-	Fu /fu/
10	Ikan /'ikan/	Ikan /'ikan/	-	Ka' /kaʔ/
11	Mata /'mata/	Mata /'mata/	-	Mata /'mata/
12	Bibir /'bibɪr/	-	-	bibi /'bibɪ/
13	Hidung /'hidɒŋ/	-	-	-
14	Mulut /'mulʊt/	-	-	-
15	Telinga /tə'liŋa/	Telinga /tə'liŋa/	-	-
16	Kepala /kə'pala/	Kepala /kə'pala/	-	-
17	Rambut /'rambʊt/	Rambut /'rambʊt/	-	Amut /'amʊt/
18	Tangan /'taŋan/	Tangan /'taŋan/	-	Nan /'nan/
19	Kaki /'kaki/	Kaki /'kaki/	-	Ki /'ki/
20	Mobil /'mɒbɪl/	Mobil /'mɒbɪl/	-	Bil /'bɪl/
21	Motor /'mɒtɔr/	Motor /'mɒtɔr/	motor /'mɒtɔr/	oto /'oto/
22	Baju /'badʒu/	Baju /'badʒu/	Beju /'bedʒu/	Aju /'adʒu/
23	Piring /'piɾɪŋ/	Piring /'piɾɪŋ/	Peca /'petʃa/	Irin /'irɪn/
24	Sendal /sən'dal/	sedal /sə'dal/	senda /sən'da/	Na /na/

Tabel 2
Realisasi Pelafalan Kata Kerja oleh Tiga Partisipan

No	Kosakata target	KR	DD	LTF
1	Makan /'makan/	Makan /'makan/	Makan /'makan/	Mam /mam/
2	Minum /'minʊm/	Minum /'minʊm/	minu /'minu/	Num /nʊm/
3	Tidur /'tidʊr/	Tidur /'tidʊr/	Tidu /'tidu/	bobok /'bɒbɒʔ/
4	Duduk /'dudʊʔ/	Dudu /'dudu/	Dudu /'dudu/	Duduk /'dudʊʔ/
5	Menangis /mə'naŋɪs/	Nangis /'naŋɪs/	-	Angis /'aŋɪs/
6	Tertawa /tər'tawa/	Tawa /'tawa/	Tertawa /tər'tawa/	-

Berdasarkan data pelafalan pada Tabel 1 dan 2, ditemukan adanya variasi hambatan fonetis pada ketiga partisipan. Pertama, KR, siswa dengan hambatan intelektual, memiliki kemampuan pelafalan yang paling jelas dibandingkan dengan partisipan lainnya. KR mampu mengucapkan banyak kata dengan benar walaupun masih ditemukan beberapa hambatan fonetik. Misalnya, terjadi penghilangan bunyi di tengah kata pada kata *sendal* menjadi *sedal*, penghilangan bunyi di akhir kata, seperti pada *kucing* menjadi *kucin*, serta penghilangan bunyi di awal kata yang bersuku lebih panjang, seperti *menangis* menjadi *nangis*. KR juga melakukan penggantian bunyi, misalnya bunyi /k/ diganti menjadi bunyi /p/ pada kata *kupu-kupu*, dan penggantian bunyi /b/ menjadi /h/ pada kata *burung*.

Selanjutnya, KR juga melakukan kesalahan identifikasi pada kata *singa* menjadi *harimau*.

Kedua, DD, siswa dengan autisme, hanya mampu melafalkan sedikit kata benda karena dia sering kehilangan fokus selama pengambilan data, dan tidak memberikan respons terhadap gambar yang ditunjukkan. Namun, pola bicaranya cukup stabil dan sering mengalami penghilangan bunyi di akhir kata. Misalnya pada kata kerja *minum* menjadi *minu*, *tidur* menjadi *tidu*, dan *duduk* menjadi *dudu*. Terakhir, LTF, siswa dengan sindrom Down, mengalami hambatan bicara yang paling berat dan kompleks. Pola yang sering muncul adalah penghilangan bunyi di suku awal kata. Misalnya pada kata *sapi* menjadi *api*, *gajah* menjadi *jah*, dan *monyet* menjadi *onyet*. Penghilangan bunyi di awal ini juga berdampak pada penyederhanaan bentuk kata secara ekstrem, seperti kata *minum* menjadi *num* atau *kupu-kupu* menjadi *pu*.

Realisasi Pelafalan Alfabet dan Angka

Selain kosakata benda dan kerja, penelitian ini juga mengamati kemampuan partisipan dalam melafalkan huruf alfabet dan angka dasar. KR hanya mampu menyebutkan beberapa huruf awal alfabet secara berurutan, yaitu A, B, C, dan D. Setelah itu, pelafalan huruf menjadi tidak stabil dan tidak mengikuti urutan alfabet secara tepat. Misalnya, KR menukar bunyi /e/ dengan bunyi /i/ lalu melanjutkan penyebutan dengan bunyi /g/ melewati bunyi /f/, dan sisa huruf alfabet lainnya diucapkan dengan tidak teratur. Namun, pada pelafalan angka, KR mampu menyebutkan angka 1 sampai 10 dengan lebih baik walaupun KR menyebutkan angka tanpa melihat bentuk simbol angka tersebut. Berbeda dengan KR, DD mampu menyebutkan huruf alfabet dengan lebih lengkap. Akan tetapi, pada pelafalan angka, DD masih menunjukkan penghilangan bunyi akhir, seperti hilangnya bunyi /t/ pada angka *empat*, bunyi /m/ pada angka *enam*, bunyi /n/ pada angka *delapan* dan *sembilan*. Pola ini sejalan dengan kecenderungan DD pada data kata benda dan kata kerja yaitu penghilangan bunyi pada posisi akhir kata. Sementara itu, LTF belum mampu menyebutkan huruf alfabet yang ditampilkan, tetapi masih dapat menghasilkan sebagian bunyi pada beberapa angka. Misalnya, bunyi yang dapat terdengar di antaranya, bunyi /tu/ pada angka *satu*, bunyi /uwa/ pada angka *dua*, angka *tiga* tidak disebutkan, bunyi /mpat/ pada angka *empat*, bunyi /ma/ untuk angka *lima*, bunyi /na/ untuk angka *enam*, bunyi /uh/ pada angka *tujuh*, bunyi /pa/ untuk angka *delapan*, bunyi /la/ untuk angka *sembilan* dan bunyi /no/ untuk angka *nol*. Temuan ini memperkuat temuan sebelumnya bahwa kesulitan pelafalan pada partisipan memiliki pola yang berbeda.

Variasi Pola Kesulitan Pelafalan

Berdasarkan realisasi pelafalan kata benda dan kata kerja pada Tabel 1 dan tabel 2, terlihat bahwa ketidaksesuaian pelafalan pada setiap partisipan tidak muncul dalam bentuk yang sama. Oleh karena itu, kecenderungan pola yang muncul pada masing-masing partisipan dapat dilihat pada Tabel 3 berikut.

Tabel 3
Ringkasan Pola Kesulitan Pelafalan Berdasarkan Partisipan

Partisipan	Profil Hambatan	Pola Kesulitan Pelafalan yang Menonjol	Contoh Data	Ringkasan temuan
KR	Hambatan intelektual	Penghilangan bunyi, penggantian bunyi, dan kesalahan identifikasi leksikal	kucing → kucin; burung → hurung; kupu-kupu → pupu-pupu; anjing → guguk; singa → harimau	KR relatif mampu melafalkan banyak kosakata target, tetapi masih menunjukkan ketidaksesuaian pada bunyi tertentu dan beberapa kesalahan dalam mengenali atau menamai objek.
DD	Autisme	Penghilangan bunyi akhir, penggantian	kucing → kuci; anjing → anji; minum → minu;	Data DD menunjukkan pelafalan yang cukup stabil pada beberapa kosakata,

<i>Partisipan</i>	<i>Profil Hambatan</i>	<i>Pola Kesulitan Pelafalan yang Menonjol</i>	<i>Contoh Data</i>	<i>Ringkasan temuan</i>
		bunyi tertentu, dan respons kosong	tidur → tidu; burung → bulung; baju → beju	tetapi data yang muncul lebih terbatas. Respons kosong perlu dipahami dengan mempertimbangkan rentang perhatian selama proses elisitasi.
LTF	<i>Sindrom Down</i>	Penghilangan bunyi awal, reduksi suku kata, penyederhanaan bentuk kata, dan ketidakteraturan produksi bunyi	sapi → api; gajah → jah; monyet → onyet; kupu-kupu → fu; mobil → bil; makan → mam; minum → num	Data LTF menunjukkan hambatan pelafalan yang paling banyak muncul adalah dalam bentuk penghilangan bunyi awal, reduksi suku kata, dan penyederhanaan struktur kata.

Tabel 3 menunjukkan bahwa setiap partisipan memiliki kecenderungan pola pelafalan yang berbeda. Pada KR, kesulitan pelafalan terutama muncul dalam bentuk penghilangan bunyi tertentu, penggantian bunyi dan kesalahan identifikasi leksikal. Pada DD, pola yang menonjol adalah penghilangan bunyi akhir, dan tidak munculnya respons pada beberapa stimulus. Namun, respons kosong pada DD tidak dapat langsung disimpulkan sebagai ketidakmampuan melafalkan kata karena selama proses elisitasi partisipan sering kehilangan fokus. Sementara itu, LTF menunjukkan pola kesulitan yang muncul berupa penghilangan bunyi awal, reduksi suku kata, dan penyederhanaan bentuk kata. Temuan ini memperlihatkan bahwa pada tiga kasus yang dianalisis, kesulitan pelafalan tidak muncul dalam bentuk yang seragam. Setiap partisipan menunjukkan kecenderungan pola yang berbeda sehingga pemetaan pelafalan perlu dilakukan berdasarkan realisasi tuturan masing-masing partisipan.

PEMBAHASAN

Temuan penelitian ini mengonfirmasi bahwa kesulitan pelafalan pada siswa berkebutuhan khusus dapat muncul dalam beberapa bentuk, di antaranya: penghilangan bunyi, penggantian bunyi, reduksi suku kata, penyederhanaan bentuk kata, serta ketidakteraturan realisasi bunyi. Pola-pola tersebut sejalan dengan temuan Denia dkk. (2024), Mardiaty dkk. (2018), Putri dkk. (2024), Emulsi dkk. (2022), dan Khaeriyah & Rosidin (2022) yang menemukan pola-pola kesulitan tersebut pada anak dengan profil hambatan yang berbeda. Dengan demikian, kontribusi penelitian ini tidak terletak pada penemuan jenis kesalahan pelafalan yang sepenuhnya baru, melainkan fokus pada pemetaan berdampingan tiga kasus dalam satu konteks SLB. Pemetaan tersebut memperlihatkan bahwa pola kesulitan pelafalan yang telah dilaporkan dalam penelitian terdahulu muncul dengan kecenderungan yang berbeda pada setiap partisipan.

Perbedaan kecenderungan tersebut menunjukkan bahwa kesulitan pelafalan tidak cukup dipahami sebagai ketidaksesuaian umum antara bentuk target dan tuturan anak. Dalam perspektif fonetik artikulatoris, ketidaksesuaian pelafalan perlu dibaca melalui posisi bunyi yang terdampak, bentuk perubahan bunyi, dan kemampuan anak mempertahankan struktur suku kata (Namasivayam dkk., 2025). Sejalan dengan itu, Sharp & Hillenbrand (2008) menjelaskan bahwa artikulasi melibatkan koordinasi gerak artikulator, seperti lidah, bibir, gigi, dan rahang dalam menghasilkan bunyi konsonan dan vokal. Oleh karena itu, penghilangan bunyi awal, penghilangan bunyi akhir, penggantian bunyi, serta reduksi suku kata dalam penelitian ini dapat dipahami sebagai bentuk ketidaksesuaian realisasi bunyi pada posisi tertentu dan keutuhan struktur kata.

Penguatan perspektif fonetik artikulatoris juga relevan dalam konteks bahasa Indonesia. Junaeni dkk. (2024) menunjukkan bahwa kemampuan artikulasi anak dapat dianalisis melalui tempat

bunyi diproduksi pada traktus vokalis. Penelitian ini juga memperlihatkan bahwa penguasaan bunyi tidak berlangsung secara seragam karena bunyi bilabial dan velar cenderung dikuasai lebih awal, sedangkan klaster menjadi kelompok bunyi yang lebih sulit. Untuk itu, analisis pelafalan dalam penelitian ini tidak hanya melihat sesuai tidaknya bentuk tuturan dengan kata target, tetapi juga memperhatikan posisi bunyi, titik artikulasi, dan kompleksitas struktur bunyi yang muncul dalam realisasi tuturan anak.

Pemahaman terkait realisasi bunyi ini menjadi penting karena kesalahan pelafalan tidak selalu berada pada level bunyi tunggal. Beberapa bentuk ketidakesuaian menunjukkan adanya persoalan pada struktur bunyi hingga suku kata. Mykhailenko (2024) menegaskan bahwa siswa dengan hambatan intelektual dapat mengalami kesulitan dalam struktur bunyi hingga suku kata, serta kesadaran fonemik. Osvaldová (2026) memaparkan bahwa kesadaran fonemik mencakup kemampuan mengidentifikasi bunyi awal dan akhir, membagi kata menjadi suku kata, serta menyusun kata dari satuan bunyi. Lebih lanjut, Vergara dkk. (2026) menegaskan bahwa struktur suku kata merupakan komponen penting dalam pengembangan fonologis anak. Temuan penelitiannya menunjukkan bahwa akurasi produksi bunyi dipengaruhi oleh kompleksitas struktur suku kata, panjang kata, dan posisi suku kata dalam sebuah kata. Dengan demikian, penghilangan bunyi awal, penghilangan bunyi akhir, dan reduksi kata dalam penelitian ini dapat ditafsirkan tidak hanya sebagai kesalahan produksi bunyi tertentu, tetapi juga sebagai indikasi bahwa keutuhan struktur bunyi dan suku kata perlu mendapatkan perhatian dalam stimulasi pelafalan.

Selain itu, temuan penelitian ini juga menunjukkan perlunya membedakan kesalahan fonetis, kesalahan identifikasi leksikal dan respons kosong. Tidak semua respons yang berbeda dari bentuk target dapat langsung dikategorikan sebagai kesalahan pelafalan. Sebagian respons menunjukkan perubahan bunyi dari kata target, sedangkan respons lain menunjukkan penggunaan kata yang berbeda tetapi masih berasosiasi secara semantik dengan stimulus. Pembedaan ini sejalan dengan Jasso & Potratz (2020) yang menekankan pentingnya asesmen gangguan bunyi ujaran secara komprehensif dengan mempertimbangkan konteks produksi, respons anak, dan faktor nonfonetis sebelum suatu bentuk dikategorikan kesalahan bunyi. Oleh karena itu, analisis pelafalan pada siswa berkebutuhan khusus perlu memperhatikan hubungan antar stimulus, bentuk kata target, serta respons yang dihasilkan anak.

Melalui pembedaan tersebut, penelitian ini tidak hanya memaparkan bentuk ketidakesuaian pelafalan, namun juga menunjukkan bahwa respons anak perlu ditafsirkan secara hati-hati. Kesalahan fonetis berkaitan dengan perubahan bunyi dari bentuk kata target, kesalahan identifikasi leksikal berkaitan dengan pemilihan kata yang tidak sesuai dengan target, sedangkan respons kosong dapat berkaitan dengan kesiapan merespons selama elisitasi. Pemisahan kategori ini dilakukan untuk memisahkan persoalan produksi bunyi dengan persoalan pengenalan stimulus, pilihan leksikal, atau respon anak dalam situasi pengumpulan data.

Secara evaluatif, temuan ini memperkuat pentingnya pemetaan pelafalan secara individual dalam konteks SLB. Koç Akran (2025) menunjukkan bahwa siswa sekolah dasar dengan hambatan bahasa dan bicara dapat menghadapi bentuk kesulitan yang beragam dan memerlukan dukungan guru dalam proses komunikasi. Pada konteks penelitian ini, pemetaan pola pelafalan dapat membantu guru dan pendamping mengenali bagian mana yang perlu distimulasi secara lebih spesifik, misalnya bunyi awal, bunyi akhir, atau struktur suku kata. Dengan demikian, stimulasi pelafalan perlu diarahkan sesuai dengan pola kesulitan yang muncul pada masing-masing siswa.

Pemetaan pelafalan secara individual juga sejalan dengan Hapsari (2023) yang menunjukkan bahwa dukungan kelas bagi anak dengan kebutuhan bicara, bahasa dan komunikasi dapat dilakukan melalui pemodelan bunyi yang benar, bernyanyi, bercerita, dan pemberian kesempatan berbicara. Sejalan dengan itu, Inayah & Mukhlis (2025) menekankan pentingnya komunikasi dua arah, pengucapan verbal yang jelas dan lambat, serta dokumentasi perkembangan anak. Asih dkk. (2025) menambahkan perlunya dukungan kerja sama, empati dan regulasi emosi agar anak dengan kebutuhan yang beragam dapat berpartisipasi dalam interaksi dengan lebih setara. Dengan demikian, hasil pemetaan pelafalan dalam penelitian ini dapat menjadi dasar awal bagi guru dan pendamping untuk merancang stimulasi bahasa yang lebih spesifik, konkret, dan sesuai dengan kebutuhan individual anak.

KESIMPULAN

Penelitian ini menyimpulkan bahwa kesulitan pelafalan pada tiga siswa berkebutuhan khusus yang dianalisis memiliki pola yang bervariasi dan tidak seragam. Variasi tersebut tampak dalam bentuk penghilangan bunyi, penggantian bunyi, reduksi suku kata, penyederhanaan bentuk kata, kesalahan identifikasi leksikal, dan respons kosong. Penelitian ini berkontribusi pada kajian fonetik artikulatoris dengan memetakan pola pelafalan tiga kasus siswa berkebutuhan khusus secara berdampingan dalam satu konteks SLB sehingga ketidaksesuaian pelafalan dapat dibaca melalui posisi bunyi, struktur suku kata, dan jenis respons yang muncul dalam data tuturan. Temuan ini dapat diimplementasikan sebagai dasar awal bagi guru dan pendamping untuk merancang stimulasi pelafalan yang lebih terarah. Misalnya, guru dapat memberikan stimulasi untuk mempertahankan bunyi awal, bunyi akhir, dan keutuhan struktur kata, serta melakukan penguatan identifikasi kosakata sesuai kebutuhan masing-masing siswa. Penelitian ini memiliki keterbatasan pada jumlah partisipan, cakupan stimulus, dan belum adanya uji reliabilitas yang melibatkan ahli eksternal secara formal. Oleh karena itu, penelitian lanjutan disarankan untuk melibatkan partisipan yang lebih beragam, memperluas jenis stimulus serta melibatkan ahli fonetik untuk memperkuat validitas klasifikasi data pelafalan.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis menyampaikan terima kasih kepada SPLB-C YPLB Cipaganti, Kota Bandung, Jawa Barat, atas izin, dukungan, dan kesempatan yang diberikan dalam pelaksanaan pengumpulan data penelitian ini. Penulis juga menyampaikan apresiasi kepada guru dan pihak sekolah yang telah membantu proses observasi dan elisitasi data selama penelitian berlangsung.

Penelitian ini didukung oleh Pusat Pembiayaan dan Asesmen Pendidikan Tinggi (PPAPT), Beasiswa Pendidikan Indonesia (BPI), dan Lembaga Pengelola Dana Pendidikan (LPDP) melalui dukungan pembiayaan studi kepada penulis pertama. Seluruh isi artikel ini sepenuhnya menjadi tanggung jawab penulis dan tidak secara otomatis mencerminkan pandangan lembaga pemberi dukungan.

PERNYATAAN KONTRIBUSI PENULIS

LH berperan sebagai penulis pertama yang menyusun konsep awal penelitian, melakukan pengumpulan data, mentranskripsi data, menganalisis realisasi pelafalan partisipan, serta menyusun draf awal manuskrip. DS berkontribusi dalam penguatan kerangka teoretis linguistik klinis, penajaman analisis fonetik-artikulatoris, dan telaah kritis terhadap substansi linguistik dalam artikel. BA berkontribusi dalam penguatan perspektif pendidikan anak usia dini, khususnya pada aspek stimulasi bahasa, pembelajaran kosakata dasar, dan implikasi pedagogis. ES berperan dalam memberikan masukan konseptual terkait pendidikan anak usia dini, pembelajaran inklusif, dan pengembangan implikasi pendidikan dalam konteks sekolah. NR berkontribusi dalam penguatan perspektif pendidikan khusus, terutama terkait karakteristik anak berkebutuhan khusus, konteks pembelajaran, dan relevansi temuan bagi layanan pendidikan khusus. Seluruh penulis terlibat dalam proses revisi, pembacaan akhir, dan persetujuan terhadap versi akhir manuskrip sebelum disubmit.

PERNYATAAN PENGGUNAAN AI

Penulis menyatakan bahwa ChatGPT dari OpenAI digunakan untuk membantu menguraikan informasi dari artikel-artikel relevan, dan mengorganisi gagasan untuk peningkatan kualitas dan keterbacaan naskah. Penulis melakukan peninjauan, verifikasi, dan mengedit seluruh isi manuskrip secara menyeluruh sesuai kebutuhan. Penulis bertanggung jawab penuh atas keakuratan, integritas, interpretasi, dan substansi isi publikasi ini.

KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis menyatakan bahwa penelitian ini dilakukan tanpa adanya konflik kepentingan dalam penulisan dan publikasi naskah ini.

DAFTAR PUSTAKA

- Asih, B. L. P., Syaodih, E., Gustiana, A. D., & Zakir, N. (2025). Fostering socio-emotional development through inclusive service learning projects for IECE students. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(4), 840–853. <https://doi.org/10.26877/paudia.v14i4.2389>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Denia, K. A. D., Antara, P. A., & Paramita, M. V. A. (2024). Phonological errors in Balinese language reading among children with intellectual disabilities: An analytical study. *Thinking Skills and Creativity Journal*, 7(2), 198–206. <https://doi.org/10.23887/tscj.v7i2.82161>
- Emulsi, R., Nisaj, I., & Sartika, R. (2022). Analisis bunyi fonem pada anak penyandang Down syndrome (Studi kasus). *Alinea: Jurnal Bahasa, Sastra, dan Pengajaran*, 2(3), 305–312. <https://doi.org/10.58218/alinea.v2i3.250>
- Hapsari, I. (2023). Supporting children with speech, language, and communication needs in Indonesian kindergarten classrooms. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(3), 2769–2778. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i3.4308>
- Jasso, J., & Potratz, J. R. (2020). Assessing speech sound disorders in school-age children from diverse language backgrounds: A tutorial with three case studies. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5(3), 714–725. https://doi.org/10.1044/2020_PERSP-19-00151
- Junaeni, J., Astuti, P., & Phandinata, S. R. (2024). Gambaran point of articulation bahasa Indonesia pada anak usia prasekolah. *Jurnal Terapi Wicara*, 2(2), 47–60. <https://doi.org/10.59898/jawara.v2i2.29>
- Khaeriyah, K., & Rosidin, O. (2022). Akuisisi fonologi pada anak autisme dalam konteks percakapan sehari-hari (Kajian psikolinguistik). *Lingua Rima: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*, 11(2). <https://doi.org/10.31000/lgrm.v11i2.6623>
- Kharisma Zulfa Inayah, & Akhmad Mukhlis. (2025). Strategi intervensi dini orang tua untuk anak usia 3–4 tahun dengan keterlambatan bicara (speech delay). *Kiddo: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 6(2), 615–629. <https://doi.org/10.19105/kiddo.v6i2.21526>
- Koç Akran, S. (2025). Analysis of communicational differences of primary school students with speech and language disability. *International Online Journal of Primary Education*, 14(1), 15–28. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1586996>
- Lestari, N., Jamal, I. M., Tsania, A. T., & Bintari, H. (2023). Implementasi metode phonetic placement pada gangguan artikulasi klien Down syndrome: Studi kasus tunggal. *Jurnal Terapi Wicara*, 1(2), 17–31. <https://doi.org/10.59898/jawara.v2i1.18>
- Mardiati, N., Asrumi, & Suyanto, B. (2018). Kemampuan pelafalan bunyi kosakata dasar bahasa Indonesia oleh Lutsiana anak tunagrahita ringan di SLB Negeri Patrang Kabupaten Jember. *Semiotika: Jurnal Ilmu Sastra dan Linguistik*, 19(2), 130–146.
- Mykhailenko, V. (2024). Formation of the sound-syllabic structure of primary school pupils' speech with intellectual disabilities in Ukrainian language lessons. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 10(4), 50–61. <https://doi.org/10.52534/msu-pp4.2024.50>
- Namasivayam, A. K., Li-Han, L. Y., Moore, J. G., Wong, W., & Van Lieshout, P. (2025). The articulatory basis of phonological error patterns in childhood speech sound disorders. *Frontiers in Human Neuroscience*, 19, 1635096. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2025.1635096>
- Osvaldová, M. (2026). Development of phonemic awareness in speech and reading literacy of pupils with specific learning disorder. *International Journal of Special Education*, 41(2s), 310–333.
- Putri, L. P. T. M., Putra, I. P. Y. P., & Kinandana, G. P. (2024). Identifying risk factors for articulation disorders in children. *Kinesiology and Physiotherapy Comprehensive*, 3(3), 69–74. <https://doi.org/10.62004/kpc.v3i3.52>
- Putri, N. W., Suwandi, S., & Andayani. (2024). Phonological deviations of Indonesian-speaking adolescents with Down syndrome: A case study. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 24(4), 94–108. <https://doi.org/10.17576/gema-2024-2404-06>
- Sharp, H. M., & Hillenbrand, K. (2008). Speech and language development and disorders in children. *Pediatric Clinics of North America*, 55(5), 1159–1173. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2008.07.007>

- Vergara, P., Parada, J., Rose, Y., & Diez-Itza, E. (2026). Development of word and syllable structure in Chilean children with typical and protracted phonological development. *Frontiers in Psychology*, 17, 1740877. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1740877>
- Yolandha, M. R., Ivarianti, K., Kamilla, K. N., Alifia, N. A., Christina, N., Kartika, W. I., & Pertiwi, A. D. (2025). The role of teachers in facilitating social interaction among autistic children in the classroom. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(4), 991–1003. <https://doi.org/10.26877/paudia.v14i4.1381>
- Zumara, N. I., Kristanto, A., Adhe, K. R., & Fitri, R. (2025). Stimulating oral communication through drawing and storytelling activities at KBTK Al Hikmah Surabaya. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(2), 425–439. <https://doi.org/10.26877/paudia.v14i2.1544>

Bagaimana Ruang Eksplorasi Anak Terbentuk di Tengah Orientasi Ketercapaian dalam Pembelajaran Seni Anak Usia Dini?

Shally Jagis Bararena^{1*}, Joko Pamungkas²

^{1,2}Universitas Negeri Yogyakarta, DI Yogyakarta, Indonesia

Email Corresponding Author: shallyjagis.2025@student.uny.ac.id

Artikel Info

History

Received 2026-05-01,

Revised 2026-06-16,

Accepted 2026-07-27,

Online First 2026-08-22

Keywords:

Early Childhood Education; Art Education; Montessori; Reggio Emilia Approach; Child-Centered Learning

Kata Kunci:

Pendidikan Anak Usia Dini; Pembelajaran Seni; Montessori; Reggio Emilia; Pembelajaran Berpusat pada Anak

© 2026 Shally Jagis Bararena,

Joko Pamungkas

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



Abstract

Art learning in early childhood education should provide space for children to explore, express ideas, and construct meaning. In practice, however, it may be shaped by teacher direction and completion-oriented expectations. This study examined how children's exploratory space was formed in art learning at two preschools in Yogyakarta. The study used an exploratory comparative design with a qualitative descriptive approach. Data were collected through limited field visits, semi-structured interviews with two principals and one teacher, observations of learning environments and art activities where access was available, and documentation. The data were analyzed thematically and across cases. The findings show that TK A featured structured, teacher-directed art activities linked to rehearsals and performances. TK B offered a wider range of materials through a creative center, yet art-making remained bounded by model artworks, guided choices, and expectations to complete the work. Exploratory space was shaped by children's opportunities to make decisions, teacher direction, and completion-oriented expectations rather than solely by pedagogical labels.

Abstrak

Pembelajaran seni anak usia dini idealnya memberi ruang bagi anak untuk bereksplorasi, mengekspresikan gagasan, dan membangun makna. Namun, praktiknya dapat dipengaruhi oleh arahan guru dan orientasi ketercapaian kegiatan. Penelitian ini bertujuan menganalisis bagaimana ruang eksplorasi anak terbentuk dalam pembelajaran seni pada dua lembaga PAUD di Yogyakarta. Penelitian menggunakan desain komparatif eksploratif dengan pendekatan kualitatif deskriptif. Data diperoleh melalui kunjungan lapangan terbatas, wawancara semiterstruktur dengan dua kepala sekolah dan satu guru, observasi lingkungan belajar dan kegiatan seni sejauh dapat diakses, serta dokumentasi. Data dianalisis secara tematik dan lintas kasus. Hasil menunjukkan bahwa TK A menampilkan kegiatan seni terstruktur, diarahkan guru, serta berkaitan dengan latihan dan pentas. TK B menyediakan pilihan bahan lebih beragam melalui creative center, tetapi proses berkarya masih dibatasi acuan karya, pilihan terarah, dan tuntutan penyelesaian. Temuan menegaskan bahwa ruang eksplorasi dibentuk oleh kesempatan anak mengambil keputusan, arahan guru, dan orientasi ketercapaian, bukan semata-mata oleh label pedagogis lembaga.

PENDAHULUAN

Pembelajaran seni pada pendidikan anak usia dini memberi anak kesempatan membangun makna melalui pengalaman langsung, ekspresi, imajinasi, dan interaksi dengan lingkungan (Aydos, 2025; Huang et al., 2025; Yufiarti et al., 2022). Pengalaman seni juga berkaitan dengan perkembangan kognitif, bahasa, motorik, kreativitas, serta sosial-emosional anak (Huang et al., 2025; Muthmainah & Yahya, 2025). Kreativitas dalam pendidikan seni dipahami sebagai kemampuan menghasilkan gagasan,

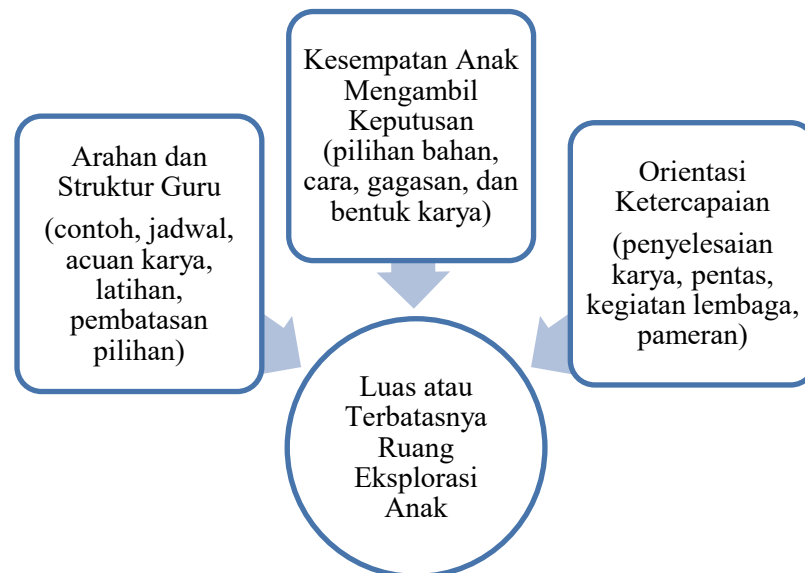
sudut pandang, dan solusi yang berbeda, sedangkan pendidikan anak usia dini dipandang sebagai tahap penting untuk menumbuhkannya sejak awal (Saleem et al., 2024; Samaniego et al., 2024; Yildirim & Yilmaz, 2023). Oleh karena itu, pembelajaran seni di PAUD perlu dipahami sebagai bagian dari pengalaman belajar anak, bukan sekadar kegiatan pelengkap atau kegiatan yang menghasilkan produk tertentu.

Pembelajaran seni yang bermakna umumnya berkaitan dengan pendekatan yang berpusat pada anak. Montessori dan Reggio Emilia sama-sama menekankan pentingnya pengalaman langsung, lingkungan belajar, kemandirian, interaksi, serta keterlibatan anak dalam membangun pengetahuannya, meskipun keduanya memiliki karakteristik penerapan yang berbeda (Chukwuka, 2025; Guerrero et al., 2024; Manera, 2022). Montessori menekankan kemandirian dan *self-directed learning* dalam lingkungan yang tertata, sedangkan Reggio Emilia menekankan kolaborasi, proyek, dokumentasi, kreativitas, dan lingkungan sebagai pendidik ketiga, yang dalam praktiknya dapat tampak melalui eksplorasi anak, penggunaan beragam media, dan dokumentasi pembelajaran (Chukwuka, 2025; Manera, 2022; Masitoh & Fauzi, 2026; Nurhayati et al., 2024). Dari sudut pandang anak, kualitas pengalaman belajar juga dipengaruhi oleh aktivitas yang bermakna, kesempatan mencoba hal baru, relasi dengan teman dan guru, serta kesempatan untuk menyampaikan gagasan mereka (Papadopoulos et al., 2025; Theobald et al., 2025; Theodotou, 2025). Dari berbagai temuan tersebut, kualitas pembelajaran seni berkaitan dengan posisi anak dalam proses belajar, kualitas relasi, dan ruang eksplorasi yang tersedia. Penggunaan bahan terbuka seperti *loose parts* juga dapat memperluas *exploratory learning* karena anak diberi kesempatan bereksperimen, membangun imajinasi, memecahkan masalah, dan mengembangkan kreativitas melalui bahan yang tersedia (Qoumariah et al., 2025).

Meskipun pembelajaran seni secara ideal memberi ruang bagi pilihan dan ekspresi anak, praktik di lembaga PAUD belum selalu sejalan dengan prinsip tersebut. Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa kegiatan seni masih dapat berlangsung secara instruktif, diarahkan guru, dan berorientasi pada penyelesaian tugas atau hasil yang telah ditentukan (Annisa & Pamungkas, 2025; Labib & Pamungkas, 2024; Leung et al., 2025). Kesempatan ekspresi anak dapat berkurang ketika guru terlalu dominan dalam menentukan bentuk karya, langkah kerja, dan hasil yang diharapkan (Annisa & Pamungkas, 2025). Terdapat kesenjangan antara teori pembelajaran seni yang menekankan eksplorasi dengan praktik di lembaga PAUD yang lebih dipengaruhi orientasi hasil, performa, dan pengulangan (Labib & Pamungkas, 2024). Dalam konteks yang lebih luas, kreativitas lebih sulit berkembang dalam lingkungan pembelajaran yang *teacher-centered* dibandingkan dalam lingkungan yang *child-centered* (Yildirim & Yilmaz, 2023). Persoalan pembelajaran seni ini terletak pada bagaimana kegiatan tersebut dirancang, diarahkan, dan dialami anak. Dalam penelitian ini, orientasi ketercapaian merujuk pada kecenderungan kegiatan seni yang menempatkan penyelesaian karya, kesesuaian dengan contoh, keterlibatan dalam program lembaga, kesiapan tampil, atau produk untuk dipamerkan sebagai penanda keberhasilan kegiatan. Struktur dan arahan guru tetap diperlukan dalam pembelajaran anak usia dini, tetapi dapat membatasi ruang eksplorasi ketika pilihan anak semakin sempit dan penyelesaian kegiatan menjadi tujuan yang lebih dominan daripada proses berkarya.

Penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa pembelajaran seni anak usia dini masih menghadapi kesenjangan antara prinsip eksploratif dan praktik yang berlangsung di lembaga. Sejumlah penelitian menyoroti bahwa ruang ekspresi anak dapat menyempit ketika proses dan hasil kegiatan seni terlalu banyak ditentukan oleh orang dewasa, baik melalui pembatasan ekspresi maupun melalui latihan yang berorientasi pada performa (Annisa & Pamungkas, 2025; Labib & Pamungkas, 2024). Penelitian lain menunjukkan bahwa praktik seni juga dipengaruhi oleh identitas, nilai, dan orientasi lembaga dalam menerjemahkan kegiatan pembelajaran (Maharani et al., 2025). Sementara itu, kajian mengenai Montessori dan Reggio Emilia masih lebih banyak menjelaskan prinsip pendekatan pada tingkat konseptual (Chukwuka, 2025; Manera, 2022), sedangkan kajian tentang sekolah alternatif dan creative thinking dalam pendidikan seni belum banyak diarahkan pada praktik pembelajaran seni anak usia dini secara langsung (Guerrero et al., 2024; Samaniego et al., 2024). Berdasarkan pemetaan tersebut, masih terbatas penelitian yang membandingkan praktik pembelajaran seni pada dua lembaga PAUD dengan pendekatan pedagogis berbeda untuk menelaah bagaimana ruang eksplorasi, arahan guru, dan orientasi ketercapaian terbentuk dalam praktik kelas. Celah inilah yang menjadi dasar penelitian ini.

Berdasarkan pemetaan tersebut, masih terbatas penelitian yang membandingkan praktik pembelajaran seni pada lembaga PAUD dengan pendekatan pedagogis berbeda melalui hubungan antara kesempatan anak mengambil keputusan, arahan guru, dan orientasi ketercapaian kegiatan. Ruang eksplorasi tidak hanya ditentukan oleh banyaknya bahan yang tersedia atau label pendekatan yang digunakan lembaga, tetapi juga oleh cara kegiatan pembelajaran diorganisasikan. Celah tersebut menjadi dasar penyusunan kerangka konseptual yang menghubungkan kesempatan anak mengambil keputusan, arahan dan struktur guru, serta orientasi ketercapaian dengan luas atau terbatasnya ruang eksplorasi anak sebagaimana ditunjukkan pada Gambar 1.



Gambar 1. Kerangka konseptual pembentukan ruang eksplorasi anak dalam pembelajaran seni

Gambar 1 menunjukkan bahwa ruang eksplorasi anak dipahami sebagai hasil interaksi antara kesempatan anak mengambil keputusan, arahan dan struktur guru, serta orientasi ketercapaian kegiatan. Kesempatan anak memilih bahan, cara, gagasan, dan bentuk karya dapat memperluas ruang eksplorasi, sedangkan arahan yang dominan, pembatasan pilihan, dan tuntutan penyelesaian kegiatan dapat membatasinya. Kerangka tersebut digunakan untuk membaca dan membandingkan temuan pada kedua lembaga.

Berdasarkan kesenjangan dan kerangka konseptual tersebut, penelitian ini diarahkan untuk menjawab pertanyaan utama: bagaimana ruang eksplorasi anak terbentuk di tengah orientasi ketercapaian dalam pembelajaran seni anak usia dini? Untuk menjawab pertanyaan tersebut, penelitian ini menggunakan studi komparatif eksploratif dengan pendekatan kualitatif deskriptif pada dua lembaga PAUD yang menerapkan pendekatan Montessori dan *play-based* Reggio Emilia. Penelitian ini bertujuan untuk: (1) menganalisis praktik pembelajaran seni yang teridentifikasi pada kedua lembaga; (2) mengidentifikasi bagaimana kesempatan anak mengambil keputusan dan bentuk arahan guru membentuk ruang eksplorasi; dan (3) menjelaskan bagaimana orientasi ketercapaian hadir dalam kegiatan seni pada kedua lembaga. Kebaruan penelitian ini terletak pada analisis hubungan antara keputusan anak, arahan guru, dan orientasi ketercapaian dalam membentuk ruang eksplorasi pada lembaga dengan pendekatan pedagogis berbeda. Penelitian ini tidak dimaksudkan untuk menilai keunggulan salah satu pendekatan, tetapi untuk menelaah bagaimana label pedagogis diterjemahkan melalui pengorganisasian kegiatan yang memberi atau membatasi ruang bagi pilihan, gagasan, dan proses berkarya anak.

METODE

Penelitian ini menggunakan desain komparatif eksploratif dengan pendekatan kualitatif deskriptif. Pendekatan tersebut dipilih karena penelitian tidak diarahkan untuk menguji hipotesis atau menilai keunggulan pendekatan pedagogis tertentu, tetapi untuk memperoleh gambaran kontekstual

mengenai praktik pembelajaran seni dan membandingkan bagaimana ruang eksplorasi anak terbentuk pada dua lembaga PAUD (Hall & Liebenberg, 2024; Villamin et al., 2025). Sifat eksploratif digunakan karena pengumpulan data dilakukan melalui kunjungan lapangan yang terbatas, sehingga hasil penelitian dipahami sebagai potret praktik pada situasi yang dapat diakses selama penelitian, bukan sebagai representasi menyeluruh atas seluruh praktik kedua lembaga.

Penelitian dilaksanakan di TK A, Kabupaten Sleman, dan TK B, Kota Yogyakarta, pada Maret-April 2026. Kedua lembaga dipilih secara purposive dengan mempertimbangkan kesetaraan relatif pada konteks kelembagaan, terutama akreditasi dan biaya pendidikan, serta perbedaan pendekatan pedagogis yang digunakan. TK A menerapkan kurikulum nasional dengan pendekatan Montessori, sedangkan TK B menerapkan kurikulum nasional dengan pendekatan *play-based* dan Reggio Emilia. Perbedaan pendekatan tersebut memungkinkan peneliti membandingkan cara prinsip yang berpusat pada anak diterjemahkan dalam pembelajaran seni pada lembaga dengan karakteristik yang relatif sebanding. Partisipan penelitian terdiri atas dua kepala sekolah dan satu guru yang dipilih secara *purposive* berdasarkan keterlibatan mereka dalam perencanaan atau pelaksanaan pembelajaran seni.

Pengumpulan data dilakukan melalui kunjungan lapangan dengan intensitas yang berbeda pada setiap lembaga. Kunjungan ke TK A dilaksanakan satu kali pada 30 Maret 2026 selama kurang lebih empat jam, sedangkan kunjungan ke TK B dilaksanakan dua kali pada 1 dan 7 April 2026 dengan total durasi kurang lebih enam jam. Akses pengamatan pada kedua lembaga tidak sepenuhnya setara. Pada TK A, peneliti tidak dapat mengamati pembelajaran reguler secara langsung sehingga data terutama diperoleh melalui wawancara, pengamatan lingkungan belajar, dan dokumentasi kegiatan seni yang tersedia. Pada TK B, peneliti memperoleh akses untuk mengamati kegiatan kelas selama kurang lebih empat jam, selain melakukan wawancara dan menelaah dokumentasi pendukung. Perbedaan jumlah kunjungan dan akses pengamatan tersebut diperlakukan sebagai batas metodologis serta menjadi pertimbangan dalam proses perbandingan data.

Data dikumpulkan melalui wawancara semiterstruktur, observasi, dan dokumentasi. Pedoman wawancara memuat pertanyaan mengenai tujuan pembelajaran seni, perencanaan dan pelaksanaan kegiatan, bentuk keterlibatan anak, peran dan arahan guru, cara mengevaluasi kegiatan, serta faktor pendukung dan kendala pembelajaran seni. Wawancara didokumentasikan melalui catatan yang memuat jawaban dan poin-poin utama partisipan. Rekaman audio dan transkrip verbatim tidak tersedia pada tahap analisis dan revisi naskah. Oleh karena itu, data wawancara dalam hasil disajikan terutama dalam bentuk parafrasa berkode berdasarkan catatan yang tersedia. Untuk menjaga kerahasiaan dan keterlacakan sumber data, partisipan diberi kode KS-A untuk kepala sekolah TK A, KS-B untuk kepala sekolah TK B, dan G-B untuk guru TK B. Pedoman observasi mencakup lingkungan belajar, bentuk kegiatan seni, bahan dan media yang tersedia, kesempatan anak memilih bahan atau cara berkarya, interaksi guru-anak, bentuk arahan guru, penggunaan acuan karya, dan orientasi penyelesaian kegiatan. Dokumentasi berupa foto, video, program sekolah, jadwal kegiatan, atau karya anak digunakan untuk melengkapi dan memeriksa kesesuaian informasi dari wawancara dan observasi.

Data dianalisis secara deskriptif kualitatif melalui pembacaan menyeluruh, pemberian kode, pengelompokan tema, analisis dalam setiap kasus, dan perbandingan lintas kasus. Pada tahap awal, catatan wawancara, observasi, dan dokumentasi dibaca kembali dan diberi kode sesuai fokus penelitian, antara lain pilihan bahan, kesempatan menentukan cara berkarya, arahan guru, penggunaan acuan karya, latihan, penyelesaian karya, pentas, dan pameran. Kode-kode yang memiliki kedekatan makna kemudian dikelompokkan ke dalam tiga tema utama, yaitu kesempatan anak mengambil keputusan, arahan dan struktur guru, serta orientasi ketercapaian kegiatan. Setiap lembaga terlebih dahulu dianalisis secara terpisah untuk mempertahankan konteks masing-masing. Selanjutnya, kedua kasus dibandingkan melalui matriks lintas kasus untuk menemukan persamaan, perbedaan, dan pola pembentukan ruang eksplorasi. Analisis tidak menggunakan skor atau penghitungan frekuensi, melainkan didasarkan pada makna dan keterkaitan temuan dari sumber data yang tersedia.

Keabsahan data dijaga melalui triangulasi teknik dan sumber sejauh dimungkinkan oleh ketersediaan data pada setiap lembaga. Triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan informasi dari wawancara, observasi, dan dokumentasi. Triangulasi sumber dilakukan sejauh ketersediaan data memungkinkan, yaitu dengan membandingkan keterangan kepala sekolah dan guru pada TK B serta

mencocokkan keterangan partisipan dengan dokumentasi lembaga pada masing-masing kasus. Untuk menjaga keterlacakan interpretasi, hasil penelitian menyebutkan secara jelas apakah suatu temuan berasal dari pengamatan langsung, keterangan partisipan, atau dokumentasi. Perbedaan intensitas data antara TK A dan TK B tidak diatasi dengan menyamakan bobot seluruh temuan, tetapi dengan membatasi perbandingan pada dimensi yang tersedia pada kedua kasus dan menghindari perbandingan frekuensi maupun penilaian tingkat tinggi-rendah. Oleh karena itu, hasil penelitian ditafsirkan secara kontekstual dan tidak dimaksudkan untuk digeneralisasikan terhadap seluruh lembaga Montessori, Reggio Emilia, atau lembaga PAUD lainnya.

HASIL PENELITIAN

Hasil penelitian disusun berdasarkan tiga tema, yaitu penerjemahan pendekatan pedagogis dalam kegiatan seni, ruang eksplorasi dan batas-batas pilihan anak, serta orientasi ketercapaian dalam pengorganisasian kegiatan. Kedua lembaga disamakan sebagai TK A dan TK B. Sumber data pada kedua lembaga tidak sepenuhnya setara. Temuan TK A terutama berasal dari wawancara, pengamatan lingkungan belajar, dan dokumentasi lembaga karena pembelajaran reguler tidak dapat diamati secara langsung. Temuan TK B berasal dari wawancara, dokumentasi, dan pengamatan langsung terhadap kegiatan kelas pada hari kunjungan. Oleh karena itu, hasil disajikan dengan membedakan informasi yang diamati langsung dari informasi yang dilaporkan oleh partisipan atau ditunjukkan melalui dokumentasi.

Tabel 1
Perbandingan temuan pembelajaran seni di TK A dan TK B

<i>Aspek</i>	<i>Lembaga TK A</i>	<i>Lembaga TK B</i>	<i>Sintesis Lintas Kasus</i>
Penerjemahan pendekatan pedagogis	Pendekatan Montessori dan <i>follow the child</i> dilaporkan menjadi dasar kegiatan seni, tetapi kegiatan disusun secara terprogram, terjadwal, dan diikuti seluruh anak.	Pendekatan <i>play-based</i> dan Reggio Emilia tampak melalui <i>creative center</i> dan bahan yang beragam, tetapi guru tetap menyediakan acuan karya.	Label pedagogis diterjemahkan melalui pengorganisasian kegiatan yang tetap memberi peran kuat kepada guru.
Ruang eksplorasi anak	Anak terlibat dalam kegiatan yang telah dipilih lembaga, memperoleh contoh dan arahan, serta mengikuti kegiatan sampai selesai.	Anak dapat memilih bahan dari <i>creative center</i> , tetapi pilihan dan proses berkarya dibatasi oleh acuan karya dan arahan penyelesaian.	Ruang eksplorasi hadir dengan bentuk berbeda, tetapi belum sepenuhnya terbuka pada kedua lembaga.
Orientasi ketercapaian	Kegiatan berkaitan dengan latihan, penyelesaian proyek, pentas, dan program lembaga.	Seni dinyatakan sebagai media melihat perkembangan anak, tetapi kegiatan tetap diarahkan pada penyelesaian karya dan pameran.	Ketercapaian hadir melalui target program pada TK A dan target penyelesaian karya pada TK B.

Tabel 1 memperlihatkan bahwa perbedaan utama kedua lembaga terletak pada bentuk kegiatan dan kesempatan awal yang diberikan kepada anak. Namun, sintesis lintas kasus menunjukkan bahwa guru tetap memegang peran penting dalam menentukan struktur, pilihan, dan arah penyelesaian kegiatan pada kedua lembaga.

Temuan pertama berkaitan dengan penerjemahan pendekatan pedagogis dalam kegiatan seni. Berdasarkan keterangan partisipan dan dokumentasi lembaga, TK A menerapkan kurikulum nasional dengan pendekatan Montessori dan prinsip *follow the child*. Kegiatan seni yang diselenggarakan meliputi gamelan, *drumband*, teater, tari, vokal, dan kegiatan penunjang pentas lainnya. Berdasarkan

catatan wawancara, kegiatan dilaporkan berlangsung secara terjadwal dengan durasi sekitar 30 menit per sesi. Proses kegiatan diawali dengan pengenalan materi, dilanjutkan dengan latihan sesuai jenis kegiatan, kemudian ditutup melalui pengulangan materi, refleksi singkat, dan evaluasi keterlibatan anak. Guru dilaporkan berperan memberikan contoh, arahan, dan pendampingan selama kegiatan berlangsung (KS-A, catatan wawancara, Maret 2026).

Pada TK B, pendekatan *play-based* dan Reggio Emilia diterjemahkan melalui penyediaan *creative center* dan penggunaan bahan yang beragam. Kepala sekolah menjelaskan bahwa *creative center* dikembangkan dengan prinsip ramah lingkungan melalui pemanfaatan bahan daur ulang, dengan harapan dapat mengurangi limbah dan mendukung praktik *zero waste* di lingkungan sekolah (KS-B, catatan wawancara, April 2026). Berdasarkan keterangan partisipan dan dokumentasi lembaga, kegiatan seni yang diselenggarakan meliputi *art and craft*, *music and movement*, *singing*, seni musik, dan *dramatic musical*. Partisipan menjelaskan bahwa dalam kegiatan *art and craft*, anak mengambil bahan dari *creative center*, membawanya ke kelas, kemudian menggunakannya untuk membuat karya. Guru menyiapkan lingkungan dan bahan, mengelola kegiatan, serta mengarahkan keterlibatan anak selama proses berlangsung (KS-B, catatan wawancara, April 2026). Namun, pada kegiatan yang diamati, anak memasuki kelas ketika contoh karya, alat, dan bahan telah disiapkan oleh guru (Observasi TK B, April 2026). Dokumentasi lembaga menunjukkan bahwa bahan yang tersedia meliputi botol, tutup botol, wadah telur, koran, pita, manik-manik, dan kertas berwarna (Dokumentasi TK B, April 2026).

Perbandingan kedua lembaga menunjukkan bahwa pendekatan pedagogis diterjemahkan melalui bentuk pengorganisasian kegiatan yang berbeda. Pada TK A, penerapan pendekatan lebih terlihat melalui program seni yang terstruktur, terjadwal, dan dilaksanakan dengan bimbingan guru. Pada TK B, penerapan pendekatan lebih terlihat melalui penataan lingkungan, penyediaan *creative center*, dan pemanfaatan beragam bahan daur ulang. Meskipun memiliki bentuk pengorganisasian yang berbeda, guru pada kedua lembaga tetap memegang peran penting dalam menyiapkan kegiatan, mengatur alur pelaksanaan, serta mengarahkan keterlibatan anak dalam proses pembelajaran seni.

Temuan berikutnya menunjukkan bagaimana ruang eksplorasi anak terbentuk dan dibatasi pada kedua lembaga. Berdasarkan keterangan partisipan, anak di TK A dilaporkan aktif dan antusias mengikuti kegiatan seni yang tersedia (KS-A, catatan wawancara, Maret 2026). Partisipan juga menjelaskan bahwa kegiatan tersebut telah ditentukan oleh lembaga dan diikuti oleh seluruh anak, termasuk anak yang kurang berminat pada jenis kegiatan seni tertentu (KS-A, catatan wawancara, Maret 2026). Dokumentasi lembaga memperlihatkan bahwa anak mengikuti contoh, latihan, dan arahan guru sampai kegiatan selesai (Dokumentasi TK A, Maret 2026). Berdasarkan data yang tersedia, kesempatan anak untuk memilih jenis kegiatan, menentukan cara berkarya, atau mengembangkan arah kegiatan secara mandiri belum tampak menonjol karena kegiatan dilaksanakan sebagai program terjadwal yang diikuti bersama oleh seluruh anak.

Pada TK B, ruang eksplorasi anak dibatasi oleh acuan karya yang telah disiapkan guru (Observasi TK B, April 2026). Keterangan informan menunjukkan bahwa tidak semua anak diberi kebebasan penuh dalam memilih warna. Pada beberapa anak yang cenderung menggunakan warna yang sama secara berulang, guru mendorong mereka untuk mencoba warna lain (G-B, catatan wawancara, April 2026). Berdasarkan pengamatan, anak juga diarahkan untuk mewarnai seluruh bidang pada karya. Ketika seorang anak membuat pola dan tidak memenuhi seluruh bidang dengan warna, guru meminta anak melanjutkan pewarnaan hingga seluruh ruang terisi. Pada beberapa kesempatan, guru terlihat menuntun tangan anak yang tidak lagi melanjutkan kegiatan sebagai bentuk dorongan untuk menyelesaikan karya (Observasi TK B, April 2026).

Secara lintas kasus, ruang eksplorasi pada TK B tampak lebih terbuka, terutama melalui kesempatan memilih bahan dari *creative center* sebagaimana dijelaskan oleh partisipan. Namun, pada kegiatan yang diamati, proses berkarya tetap menggunakan contoh karya, bahan yang telah disiapkan, dan arahan penyelesaian dari guru. Sementara itu, pada TK A, kegiatan seni lebih banyak berlangsung melalui program terjadwal yang telah ditetapkan lembaga dan diikuti oleh seluruh anak. Meskipun batas-batasnya muncul dalam bentuk yang berbeda, ruang eksplorasi pada kedua lembaga belum sepenuhnya terbuka karena anak masih mengikuti struktur, pilihan, dan arah kegiatan yang ditentukan

oleh guru atau lembaga.

Temuan ketiga berkaitan dengan orientasi ketercapaian dalam pengorganisasian kegiatan seni. Pada TK A, orientasi ketercapaian tampak melalui kegiatan yang terprogram, latihan berulang, penyelesaian proyek, serta keterlibatan seluruh anak dalam kegiatan yang telah dijadwalkan. Berdasarkan keterangan informan, anak tidak selalu menunjukkan antusiasme yang sama selama kegiatan. Dalam kondisi tersebut, guru pendamping berperan memberi dorongan agar anak tetap mengikuti kegiatan hingga selesai (KS-A, catatan wawancara, Maret 2026). Informan juga menjelaskan bahwa sebagian kegiatan seni diarahkan untuk mendukung keikutsertaan anak dalam lomba atau konser akhir tahun. Selain itu, evaluasi dilakukan setiap tiga bulan melalui pengamatan terhadap keterlibatan anak dan penampilan mereka dalam kegiatan tertentu, yang selanjutnya disampaikan dalam pertemuan orang tua dan guru (KS-A, catatan wawancara, Maret 2026). Dengan demikian, ketercapaian kegiatan pada TK A tidak hanya dikaitkan dengan keterlibatan anak selama proses, tetapi juga dengan penyelesaian program, kesiapan tampil, dan partisipasi dalam agenda lembaga.

Pada TK B, partisipan menjelaskan bahwa seni tidak diposisikan sebagai sesuatu yang dinilai secara langsung, tetapi digunakan sebagai media untuk melihat perkembangan anak secara menyeluruh (KS-B, catatan wawancara, April 2026). Meskipun demikian, kegiatan yang diamati tetap menunjukkan penggunaan acuan karya, arahan terhadap hasil, dan dorongan agar anak menyelesaikan kegiatan. Pameran karya dan pentas akhir tahun juga diposisikan sebagai bentuk apresiasi terhadap karya anak dengan melibatkan dukungan orang tua (KS-B dan G-B, catatan wawancara, April 2026). Dokumentasi karya anak menunjukkan bahwa karya yang dihasilkan memiliki bentuk yang relatif serupa dengan acuan yang disiapkan guru. Pada beberapa karya, guntingan tampak rapi dan penempatan unsur terlihat presisi (Dokumentasi TK B, April 2026). Temuan tersebut sejalan dengan kegiatan yang diamati di kelas, ketika guru telah menyiapkan sebagian bentuk dasar karya dan anak melanjutkan kegiatan melalui menghias dan melukis. Pada beberapa kesempatan, guru juga memberikan bantuan pada bagian karya yang belum selesai agar kegiatan dapat diselesaikan (Observasi TK B, April 2026).

Sintesis lintas kasus menunjukkan bahwa orientasi ketercapaian hadir melalui bentuk yang berbeda pada kedua lembaga. Pada TK A, ketercapaian berkaitan dengan program terjadwal, latihan, penyelesaian proyek, dan kesiapan tampil, sedangkan pada TK B lebih tampak melalui penyelesaian karya, pameran, dan pentas akhir tahun. Kedua lembaga tetap menyediakan pengalaman seni bagi anak, tetapi ruang eksplorasi berlangsung dalam batas struktur kegiatan, arahan guru, dan tujuan lembaga yang telah ditetapkan.

PEMBAHASAN

Penerjemahan Pendekatan Pedagogis dan Pembentukan Ruang Eksplorasi

Ruang eksplorasi dalam pembelajaran seni anak usia dini berkaitan dengan kesempatan anak untuk memilih, mencoba, dan menafsirkan pengalaman seni. Kesempatan tersebut memungkinkan anak mengembangkan gagasan melalui bahan, gerak, bunyi, maupun pengalaman visual. Dalam pembelajaran seni, anak perlu ditempatkan sebagai pelaku yang membangun pengalaman artistiknya. Kegiatan seni yang disesuaikan dengan minat, kebutuhan, dan gagasan anak dapat memberi ruang bagi eksplorasi, pertanyaan, serta keterlibatan aktif dalam proses belajar (Aydos, 2025; Theodotou, 2025). Posisi anak sebagai pelaku utama juga sejalan dengan prinsip Montessori dan Reggio Emilia yang menekankan kemandirian, pengalaman langsung, lingkungan belajar, serta keterlibatan anak dalam membangun pengetahuan (Chukwuka, 2025).

Temuan pada TK A menunjukkan bahwa pendekatan Montessori dan prinsip *follow the child* diterjemahkan melalui kegiatan seni yang dilaporkan berlangsung secara terprogram, terjadwal, dan didampingi guru. Struktur tersebut membantu lembaga mengorganisasikan beragam kegiatan seni, menjaga keterlibatan anak, serta menyiapkan anak mengikuti program dan penampilan tertentu. Namun, karena jenis kegiatan dan alur pelaksanaannya telah ditetapkan lembaga, kesempatan anak untuk menentukan kegiatan berdasarkan pilihannya sendiri belum tampak menonjol. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa penerapan pendekatan yang berpusat pada anak ditentukan oleh seberapa jauh anak memperoleh kesempatan mengambil keputusan selama kegiatan berlangsung.

Pada TK B, prinsip *play-based* dan Reggio Emilia diterjemahkan melalui penyediaan *creative center*, penggunaan bahan daur ulang, dan penataan lingkungan yang mendukung kegiatan berkarya. Penyediaan material yang beragam dapat membuka peluang bagi anak untuk mencoba bahan, membangun hubungan antara proses berpikir dan proses berkarya, serta mengembangkan gagasan melalui pengalaman langsung (Manera, 2022; Yufiarti et al., 2022). Pola tersebut juga sejalan dengan praktik Reggio Emilia yang menempatkan lingkungan dan material sebagai bagian penting dari pengalaman belajar anak (Masitoh & Fauzi, 2026). Akan tetapi, pada kegiatan yang diamati, contoh karya, sebagian bentuk dasar, alat, dan bahan telah disiapkan oleh guru. Anak masih memperoleh ruang untuk menghias dan melukis, tetapi keputusan mengenai bentuk umum dan arah penyelesaian karya tetap berada dalam kerangka yang telah ditentukan.

Perbandingan kedua lembaga menunjukkan bahwa pendekatan pedagogis diterjemahkan melalui bentuk pengorganisasian yang berbeda. TK A lebih menonjolkan struktur program dan kegiatan seni yang terjadwal, sedangkan TK B lebih menonjolkan penataan lingkungan serta keragaman material. Meskipun demikian, pada kedua lembaga guru tetap memegang peran penting dalam menentukan alur, pilihan, dan arah kegiatan. Temuan ini menunjukkan bahwa ketersediaan program seni maupun bahan yang beragam belum otomatis menghasilkan ruang eksplorasi yang terbuka. Ruang tersebut lebih ditentukan oleh kesempatan nyata yang dimiliki anak untuk memilih, mengubah gagasan, menentukan cara berkarya, dan mengambil keputusan mengenai hasil karyanya.

Secara konseptual, temuan ini menegaskan bahwa label Montessori, Reggio Emilia, atau pendekatan berpusat pada anak tidak dengan sendirinya menentukan kualitas pengalaman seni. Prinsip pedagogis baru memperoleh makna ketika diterjemahkan melalui praktik yang memberi anak kendali terhadap sebagian proses berkarya. Dengan demikian, penelitian ini tidak menilai keunggulan salah satu pendekatan, tetapi menunjukkan bahwa ruang eksplorasi dibentuk oleh cara lembaga dan guru mengorganisasikan hubungan antara lingkungan, bahan, struktur kegiatan, dan keputusan anak.

Arahan Guru sebagai Dukungan dan Batas Eksplorasi

Arahan guru merupakan bagian penting dalam pembelajaran seni anak usia dini. Anak tetap memerlukan stimulus, contoh penggunaan bahan, dukungan emosional, serta bantuan untuk memulai atau mempertahankan keterlibatan dalam kegiatan. Arahan tidak selalu membatasi kreativitas apabila diberikan untuk memperluas kemungkinan yang dapat dicoba anak. Namun, arahan dapat mempersempit ruang eksplorasi ketika guru lebih banyak menentukan pilihan, tahapan, bentuk, dan hasil karya daripada memberi anak kesempatan mengambil keputusan. Oleh karena itu, persoalan utama bukan terletak pada ada atau tidaknya arahan guru, melainkan pada bentuk, intensitas, dan tujuan arahan tersebut (Annisa & Pamungkas, 2025; Leung et al., 2025).

Pada TK A, keterarahan terutama muncul melalui program seni yang telah ditetapkan lembaga, jadwal kegiatan, latihan berulang, serta pendampingan agar seluruh anak mengikuti kegiatan sampai selesai. Struktur ini membantu kegiatan berlangsung tertib dan memungkinkan anak memperoleh pengalaman dalam berbagai bentuk seni. Guru juga berperan memberi semangat ketika anak tidak menunjukkan antusiasme yang sama selama kegiatan. Meskipun dapat mendukung keterlibatan anak, pola tersebut membuat keputusan utama mengenai jenis kegiatan, alur latihan, dan waktu penyelesaian lebih banyak berada pada lembaga dan guru. Dengan demikian, keterlibatan anak belum selalu disertai kesempatan untuk menentukan arah pengalaman seninya sendiri.

Pada TK B, keterarahan tidak terutama muncul melalui program wajib seperti pada TK A, tetapi melalui pengaturan lingkungan, bahan, acuan karya, pilihan warna, dan tahapan penyelesaian kegiatan. Dorongan guru untuk memperkenalkan warna yang berbeda dapat dipahami sebagai upaya memperluas pengalaman anak agar tidak terpaku pada pilihan yang sama. Demikian pula, bantuan guru ketika anak berhenti berkarya dapat bertujuan mempertahankan keterlibatan dan membantu anak menyelesaikan kegiatan. Namun, ketika anak diarahkan untuk memenuhi seluruh bidang dengan warna, mengikuti bentuk yang telah disiapkan, atau menerima bantuan fisik sebelum menentukan sendiri cara melanjutkan karya, kendali anak terhadap proses artistiknya menjadi berkurang.

Temuan tersebut menunjukkan bahwa batas eksplorasi anak dapat berlangsung melalui keputusan-keputusan kecil yang diambil orang dewasa mengenai warna yang digunakan, bagian yang

harus diisi, bentuk yang dianggap selesai, serta standar kerapian karya. Pola ini sejalan dengan Annisa dan Pamungkas (2025), yang menunjukkan bahwa ruang ekspresi anak dapat menyempit ketika bentuk, langkah kerja, dan hasil karya telah banyak ditentukan oleh guru. Temuan ini juga berkaitan dengan Leung et al. (2025), yang menjelaskan bahwa guru sering mempertimbangkan keteraturan kelas, pengelolaan bahan, dan keterbatasan waktu ketika memberikan arahan dalam pembelajaran seni.

Pada kedua lembaga, arahan guru membantu menjaga alur kegiatan dan keterlibatan anak, tetapi sekaligus membentuk batas bagi pilihan yang dapat diambil anak. Pada TK A, batas tersebut lebih tampak melalui program dan latihan yang telah ditentukan, sedangkan pada TK B muncul melalui acuan karya serta pengarahan pada proses dan hasil. Temuan ini memperlihatkan bahwa keaktifan anak mengikuti kegiatan seni belum otomatis menunjukkan terbukanya ruang eksplorasi. Anak dapat terlihat aktif, tetapi tetap berkarya dalam aturan yang sebagian besar dirancang oleh orang dewasa.

Implikasinya, guru perlu membedakan antara arahan yang mendukung dan arahan yang mengambil alih keputusan anak. Guru dapat menetapkan waktu, aturan keselamatan, dan bahan yang dapat digunakan, tetapi tetap memberi anak kesempatan menentukan warna, komposisi, cara menggunakan bahan, serta kapan karya dianggap selesai. Contoh karya dapat digunakan sebagai sumber inspirasi, bukan sebagai satu-satunya hasil yang harus diikuti. Dengan cara tersebut, arahan guru tetap berfungsi sebagai dukungan tanpa mengurangi kepemilikan anak terhadap proses berkaryanya.

Orientasi Ketercapaian dalam Pengorganisasian Kegiatan Seni

Orientasi ketercapaian dalam pembelajaran seni berkaitan dengan cara lembaga dan guru menentukan tujuan yang perlu dicapai melalui kegiatan anak. Ketercapaian tidak selalu bersifat negatif. Program yang terencana dapat membantu anak memperoleh pengalaman seni secara berkelanjutan, mengembangkan keterampilan, serta membangun kepercayaan diri melalui pameran atau penampilan. Namun, orientasi tersebut dapat mempersempit ruang eksplorasi apabila keberhasilan kegiatan lebih banyak ditentukan oleh selesainya karya, keseragaman hasil, kesiapan tampil, atau terpenuhinya agenda lembaga daripada pengalaman anak selama proses berkarya.

Pada TK A, orientasi ketercapaian tampak melalui program seni yang terjadwal, latihan berulang, penyelesaian proyek, keterlibatan seluruh anak, serta persiapan untuk lomba dan konser akhir tahun. Pengorganisasian tersebut membuat kegiatan seni berlangsung teratur dan memberi kesempatan kepada anak untuk berlatih serta tampil di hadapan orang lain. Evaluasi berkala juga memungkinkan lembaga memantau keterlibatan dan penampilan anak dalam kegiatan yang diikuti. Meskipun demikian, karena program, jadwal, dan tujuan kegiatan telah ditetapkan, anak memiliki ruang yang terbatas untuk memilih apakah ingin mengikuti jenis kegiatan tertentu atau mengembangkan pengalaman seni berdasarkan minatnya sendiri.

Temuan pada TK A sejalan dengan Labib dan Pamungkas (2024), yang menunjukkan bahwa kegiatan seni dapat menjadi semakin terstruktur ketika diarahkan pada pertunjukan, kompetisi, pengulangan, dan penyempurnaan performa. Latihan dan penampilan tetap dapat memberikan pengalaman yang bermakna bagi anak. Namun, maknanya dapat menyempit apabila anak lebih banyak diposisikan sebagai peserta yang harus mencapai kesiapan tertentu. Dengan demikian, persoalannya bukan terletak pada keberadaan pentas atau lomba, melainkan pada sejauh mana proses persiapannya tetap memberi ruang bagi pilihan, interpretasi, dan cara berekspresi anak.

Pada TK B, orientasi ketercapaian lebih tampak melalui tuntutan penyelesaian karya, kesesuaian dengan acuan, pameran, dan pentas akhir tahun. Pameran karya dapat menjadi bentuk apresiasi yang memperkuat kepercayaan diri anak serta melibatkan orang tua dalam pengalaman belajar. Namun, ketika karya diarahkan agar seluruh bidang terisi, memiliki bentuk yang relatif serupa, atau diselesaikan dengan bantuan guru, ketercapaian mulai berkaitan dengan standar hasil yang ditentukan orang dewasa. Dalam kondisi tersebut, karya yang selesai dan siap dipamerkan dapat memperoleh perhatian lebih besar daripada keputusan, percobaan, atau perubahan gagasan yang dilakukan anak selama proses berkarya.

Temuan tersebut memperluas kajian mengenai orientasi ketercapaian dalam pembelajaran seni. Jika penelitian Labib dan Pamungkas (2024) menunjukkan orientasi ketercapaian melalui latihan dan

performa seni, penelitian ini memperlihatkan bahwa orientasi serupa juga dapat hadir dalam kegiatan seni visual melalui acuan karya, keserupaan hasil, standar kerapian, dan dorongan untuk menyelesaikan produk. Temuan ini juga berkaitan dengan Annisa dan Pamungkas (2025), yang menunjukkan bahwa ekspresi anak dapat menyempit ketika bentuk dan hasil karya telah banyak ditentukan sejak awal. Dengan demikian, orientasi ketercapaian dapat memengaruhi praktik pembelajaran secara tidak langsung melalui pengorganisasian kegiatan dan standar tidak tertulis mengenai karya yang dianggap selesai atau layak ditampilkan.

Sintesis kedua kasus menunjukkan bahwa orientasi ketercapaian hadir dalam bentuk yang berbeda, tetapi sama-sama berhubungan dengan batas ruang eksplorasi. Pada TK A, orientasi tersebut terutama muncul melalui program, latihan, proyek, dan kesiapan tampil, sedangkan pada TK B lebih tampak melalui penyelesaian produk, kesesuaian dengan acuan, dan penyajian karya dalam pameran. Temuan ini menegaskan bahwa ruang eksplorasi dibentuk oleh interaksi antara kesempatan anak mengambil keputusan, arahan guru, dan tujuan kegiatan yang ingin dicapai lembaga. Semakin kuat tujuan akhir menentukan proses, semakin sempit kesempatan anak untuk mengubah gagasan, mencoba kemungkinan lain, atau menetapkan sendiri kapan sebuah karya dianggap selesai.

Implikasi praktisnya, ketercapaian dalam pembelajaran seni perlu didefinisikan lebih luas daripada sekadar karya yang selesai, rapi, seragam, atau siap ditampilkan. Keberhasilan kegiatan juga dapat dilihat dari keberanian anak mencoba bahan, kemampuan mengemukakan gagasan, variasi cara berkarya, serta keputusan yang dibuat selama proses berlangsung. Pameran dan pentas tetap dapat diselenggarakan, tetapi hasil yang ditampilkan tidak harus seragam atau sempurna menurut standar orang dewasa. Dengan demikian, tujuan lembaga tetap dapat tercapai tanpa mengurangi kepemilikan anak terhadap pengalaman artistiknya.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu dipertimbangkan dalam memahami temuan. Pengumpulan data dilakukan melalui kunjungan lapangan terbatas pada dua lembaga sehingga hasil penelitian menggambarkan praktik pembelajaran seni pada situasi yang dapat diakses selama penelitian, bukan keseluruhan praktik yang berlangsung sepanjang tahun. Intensitas pengamatan pada kedua lembaga juga tidak sepenuhnya setara. Pada TK A, data lebih banyak diperoleh melalui wawancara, pengamatan lingkungan belajar, dan dokumentasi karena pembelajaran reguler tidak dapat diamati secara langsung. Sementara itu, pada TK B, peneliti memperoleh akses untuk mengamati kegiatan kelas secara langsung. Selain itu, analisis wawancara didasarkan pada catatan yang tersedia karena rekaman audio dan transkrip verbatim tidak tersedia, sehingga penggunaan kutipan langsung menjadi terbatas. Oleh karena itu, temuan penelitian ini perlu dipahami sebagai pembacaan kontekstual dan tidak dimaksudkan untuk digeneralisasikan terhadap seluruh lembaga Montessori, Reggio Emilia, maupun lembaga PAUD lainnya.

Penelitian selanjutnya disarankan melibatkan lebih banyak lembaga PAUD dengan karakteristik dan pendekatan pedagogis yang beragam serta melakukan observasi berulang dalam durasi yang lebih panjang. Pengamatan yang dilakukan pada beberapa jenis kegiatan seni dan waktu yang berbeda dapat memberikan gambaran yang lebih utuh mengenai konsistensi praktik guru dalam membuka atau membatasi ruang eksplorasi anak. Penelitian berikutnya juga dapat melibatkan perspektif anak, menggunakan rekaman wawancara dan observasi yang lebih sistematis, serta menelaah hubungan antara keputusan anak, bentuk arahan guru, orientasi ketercapaian lembaga, dan kualitas pengalaman artistik anak secara lebih mendalam.

KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa pembelajaran seni pada TK A dan TK B sama-sama menyediakan pengalaman seni bagi anak, tetapi ruang eksplorasi yang terbentuk belum sepenuhnya terbuka. Pada TK A, kegiatan seni lebih banyak berlangsung melalui program terjadwal yang telah ditetapkan lembaga dan diarahkan guru hingga selesai. Pada TK B, ruang eksplorasi tampak lebih terbuka melalui penyediaan *creative center* dan bahan daur ulang, tetapi dalam kegiatan yang diamati masih dibatasi oleh acuan karya, pilihan yang diarahkan, serta dorongan untuk menyelesaikan karya. Temuan ini menegaskan bahwa ruang eksplorasi anak tidak semata-mata ditentukan oleh label pendekatan pedagogis atau keragaman bahan yang tersedia, tetapi dibentuk melalui interaksi antara

kesempatan anak mengambil keputusan, bentuk arahan guru, dan orientasi ketercapaian kegiatan. Pada kedua lembaga, orientasi ketercapaian hadir dalam bentuk program, latihan, penyelesaian karya, pameran, dan penampilan. Oleh karena itu, guru dan lembaga perlu mempertahankan struktur pembelajaran sambil memperluas kesempatan anak untuk memilih bahan, menentukan cara berkarya, mencoba berbagai kemungkinan, menafsirkan pengalaman, serta menetapkan arah dan penyelesaian karyanya sendiri.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan terima kasih kepada TK A dan TK B, serta kepala sekolah dan guru yang telah memberikan akses dan dukungan selama proses pengumpulan data penelitian.

PERNYATAAN KONTRIBUSI PENULIS

SJ bertanggung jawab atas konseptualisasi penelitian, pengumpulan dan analisis data, serta penulisan draf awal manuskrip. JP memberikan arahan akademik, telaah kritis terhadap isi naskah, dan revisi substantif sampai naskah siap diajukan.

PERNYATAAN PENGGUNAAN AI

Penulis menyatakan bahwa ChatGPT digunakan selama proses penyusunan manuskrip ini untuk membantu pembacaan, peringkasan, dan perapian draf naskah, sedangkan UPDF digunakan untuk membantu pembacaan dan penerjemahan artikel rujukan. Seluruh hasil penggunaan alat/layanan tersebut telah ditinjau, diverifikasi, dan disunting kembali oleh penulis. Penulis bertanggung jawab penuh atas keakuratan, integritas, dan substansi isi manuskrip ini.

KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis menyatakan tidak terdapat konflik kepentingan, baik finansial, kelembagaan, maupun pribadi, yang dapat memengaruhi pelaksanaan penelitian, analisis data, penyusunan manuskrip, maupun proses publikasi.

DAFTAR PUSTAKA

- Annisa, F., & Pamungkas, J. (2025). Analisis filosofis pengekanan ekspresi dalam pembelajaran seni anak usia dini: Studi kasus ganda. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 8(3), 1142–1151. <https://doi.org/10.31004/aulad.v8i3.1231>
- Aydos, E. H. (2025). Art in early childhood period: Experiences and effects / Erken çocukluk döneminde sanat: Deneyimler ve etkiler. *Journal of Theoretical Educational Science*, 18(2), 302–321. <https://doi.org/10.30831/akueg.1590786>
- Chukwuka, J. I. (2025). The impact of Montessori and Reggio Emilia approaches on developmental milestones and learning approaches in early childhood. *International Journal of New Developments in Education*, 7(1). <https://doi.org/10.25236/ijnde.2025.070101>
- Guerrero, S., Valenciano-Valcárcel, J., & Rodríguez, A. (2024). Unveiling alternative schools: A systematic review of cognitive and social-emotional development in different educational approaches. *Children and Youth Services Review*, 158. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2024.107480>
- Hall, S., & Liebenberg, L. (2024). Qualitative description as an introductory method to qualitative research for master's-level students and research trainees. *International Journal of Qualitative Methods*, 23. <https://doi.org/10.1177/16094069241242264>
- Huang, L., Leung, S. K. Y., Li, J. W., & Wu, Z. (2025). How does comprehensive art education facilitate children's creativity? A mixed-methods study in China. *Early Education and Development*, 36(2), 460–476. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2404822>
- Labib, H. A., & Pamungkas, J. (2024). Transformasi teori ke praktik: Pembelajaran seni tari di PAUD dan kesenjangan. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 8(6), 2019–2024. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v8i6.6246>

- Leung, S. K. Y., Wu, J., & Ho, T. H. (2025). Early childhood visual arts education: Teachers' content knowledge, pedagogical content knowledge, and challenges. *Asia-Pacific Education Researcher*, 34(1), 351–363. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00859-w>
- Maharani, O., Pamungkas, J., Cirbany, D. J. W., Sajjad, M., Haya, A. F., & Shalsabila, A. (2025). Integrasi seni sebagai strategi pembelajaran holistik dalam pendidikan anak usia dini. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 8(3), 1661–1672. <https://doi.org/10.31004/aulad.v8i3.1455>
- Manera, L. (2022). Art and aesthetic education in the Reggio Emilia Approach. *Education 3–13*, 50(4), 483–493. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052230>
- Masitoh, S., & Fauzi, F. (2026). Transformasi pembelajaran melalui pendekatan Reggio Emilia: Implementasi model pembelajaran berbasis proyek untuk mengembangkan kreativitas AUD. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 15(1), 53–68. <https://doi.org/10.26877/paudia.v15i1.3156>
- Muthmainah, M., & Yahya, A. N. B. (2025). Social emotional learning integrated arts education in kindergarten Indonesia and Malaysia. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 8(2), 686–696. <https://doi.org/10.31004/aulad.v8i2.1054>
- Nurhayati, P., Hibana, & Fikriyah, A. T. (2024). Pendekatan pembelajaran Reggio Emilia berbasis stimulasi kreativitas anak usia dini. *Jurnal Warna: Pendidikan dan Pembelajaran Anak Usia Dini*, 9(1), 66–77. <https://doi.org/10.24903/jw.v9i1.1506>
- Papadopoulos, I., Hall, A. H., Sekoulla, D., & Gao, Q. (2025). Examining preschool educators' beliefs about authentic early writing experiences. *Early Childhood Education Journal*, 53(6), 1891–1903. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01870-6>
- Qoumariah, S., Mustapa, N., Aisyah, S., Ulfah, St. M., & Chandrawati, T. (2025). Stimulation of early childhood creativity through STEAM learning based on Loosparts media: A systematic narrative review. *PAUDIA: Jurnal Penelitian Dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(3), 639–656. <https://doi.org/10.26877/paudia.v14i3.1746>
- Saleem, S., Burns, S., & Perlman, M. (2024). Cultivating young minds: Exploring the relationship between child socio-emotional competence, early childhood education and care quality, creativity and self-directed learning. *Learning and Individual Differences*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102440>
- Samaniego, M., Usca, N., Salguero, J., & Quevedo, W. (2024). Creative thinking in art and design education: A systematic review. *Education Sciences*, 14(2), Article 192. <https://doi.org/10.3390/educsci14020192>
- Theobald, M., Whiteford, C., & McFadden, A. (2025). Through their eyes: Children's perspectives on quality in early childhood education. *Education Sciences*, 15(7). <https://doi.org/10.3390/educsci15070836>
- Theodotou, E. (2025). If you give them the chance, they will thrive: Exploring literacy development through the arts in early childhood education. *Early Years*, 45(2), 242–255. <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2343712>
- Villamin, P., Lopez, V., Thapa, D. K., & Cleary, M. (2025). A worked example of qualitative descriptive design: A step-by-step guide for novice and early career researchers. *Journal of Advanced Nursing*, 81(8), 5181–5195. <https://doi.org/10.1111/jan.16481>
- Yildirim, Y., & Yilmaz, Y. (2023). Promoting creativity in early childhood education. *PLOS ONE*, 18(12), e0294915. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294915>
- Yufiarti, E., Fidesrinur, Rosalinda, I., & Garzia, M. (2022). Reggio Emilia's philosophy approach: Environment as a third teacher in child potential development in ECCE institutions. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 9(6), 297–308. <https://doi.org/10.18415/ijmmu.v9i9.3949>

Pengembangan Interaktif *Board Book* sebagai Media Literasi Dasar Anak Usia Dini

Maryani^{1*}, Henny Helmi², Erna Retna Safitri³, Shomedran⁴

^{1,2,3,4}Universitas Sriwijaya, Sumatera Selatan, Indonesia

Email Corresponding Author: maymaryani926@gmail.com

Artikel Info

History

Received 2026-04-28,

Revised 2026-06-05,

Accepted 2026-07-29,

Online First 2026-08-22

Keywords: Early Literacy;
Early Childhood;
Interactive Board Book;
Interactive Learning
Media; ADDIE Model

Kata Kunci: Literasi
Awal; Anak Usia Dini;
Interaktif *Board Book*;
Media Pembelajaran
Interaktif; Model ADDIE

© 2026 Maryani, Henny Helmi,

Erna Retna Safitri, Shomedran

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



Abstract

Early literacy in young children continues to face limitations due to the lack of engaging, interactive learning media that align with children's developmental characteristics. This study aimed to develop an interactive board book for letter and vocabulary recognition and to examine its validity and practicality. The study employed a Research and Development (R&D) method using the ADDIE model, which consists of the analysis, design, development, implementation, and evaluation stages. The participants were 15 children aged 4–5 years from Permata Hati Playgroup. Data were collected using validation instruments completed by material, media, and language experts, as well as a practicality questionnaire. The results showed that the interactive board book achieved a validity score of 85.83% (very valid) and a practicality score of 100% (very practical), indicating that it met the criteria for content, design, and language appropriateness. The study contributes by developing a learning medium that integrates illustrated stories, worksheets, and QR codes as an alternative approach to supporting early literacy learning in early childhood education settings.

Abstrak

Literasi awal anak usia dini masih menghadapi keterbatasan media pembelajaran yang menarik, interaktif, dan sesuai dengan karakteristik belajar anak. Penelitian ini bertujuan mengembangkan *interactive board book* untuk pengenalan huruf dan kosakata serta mengetahui tingkat validitas dan kepraktisannya. Penelitian menggunakan metode *Research and Development* (R&D) dengan model ADDIE yang meliputi tahap *analysis*, *design*, *development*, *implementation*, dan *evaluation*. Subjek penelitian terdiri atas 15 anak usia 4–5 tahun di Kelompok Bermain Permata Hati. Data dikumpulkan melalui lembar validasi oleh ahli materi, ahli media, dan ahli bahasa, serta lembar uji kepraktisan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa *interactive board book* memperoleh validitas 85,83% (sangat valid) dan kepraktisan 100% (sangat praktis), sehingga memenuhi aspek kelayakan isi, desain, dan kebahasaan. Kontribusi penelitian ini terletak pada pengembangan media yang mengintegrasikan cerita bergambar, *worksheet*, dan *QR Code* sebagai alternatif pembelajaran literasi awal bagi guru PAUD.

PENDAHULUAN

Literasi pada anak usia dini menjadi isu penting yang perlu mendapatkan perhatian dari berbagai pihak, baik itu orang tua di rumah maupun pendidik di sekolah yang bertujuan untuk mengoptimalkan kecerdasan dan kompetensi anak (Syafe et al., 2025). Literasi awal merupakan kemampuan dasar yang dikembangkan sejak dini dan menjadi fondasi penting bagi keberhasilan belajar serta perkembangan kemampuan membaca pada jenjang pendidikan yang lebih tinggi di masa depan (Mardiyani & Aulina, 2024). Pada tahap awal perkembangan anak usia dini, kemampuan literasi tidak hanya mencakup keterampilan membaca dan menulis secara formal, tetapi juga kemampuan mengenali

huruf, kata, pola kalimat, serta mengembangkan kosakata melalui interaksi dalam kehidupan sehari-hari (Primasari et al., 2022 dalam Rohita et al., 2024). Literasi dini juga berperan penting dalam mendukung perkembangan bahasa, kemampuan komunikasi, memperkaya kosakata, serta menunjang perkembangan kognitif dan sosial anak (Aprilia et al., 2025). Oleh karena itu, mengenalkan literasi sejak dini menjadi hal yang sangat penting. Melalui pembiasaan yang dilakukan sejak usia dini, anak akan lebih mudah memperoleh pengetahuan dan informasi baru sesuai dengan tahap perkembangannya (Dese et al., 2025).

Namun, kemampuan literasi awal pada anak usia dini masih menghadapi tantangan. Berdasarkan laporan *Programme for International Student Assessment* (PISA) tahun 2022, capaian literasi siswa Indonesia masih berada di tingkat yang lebih rendah daripada rata-rata negara-negara OECD. Indonesia memperoleh skor 371 poin pada membaca, 366 poin pada matematika (numerasi) dan 383 poin pada sains, sedangkan rata-rata OECD untuk kemampuan membaca mencapai 476 poin (OECD, 2023). Data tersebut menunjukkan perlunya perhatian secara serius untuk meningkatkan kemampuan literasi peserta didik di Indonesia. Selain itu, data nasional Indonesia menyatakan bahwa kemampuan membaca permulaan di berbagai institusi pendidikan anak usia dini masih menjadi hambatan serius karena banyak anak belum memenuhi tolok ukur kemajuan literasi pada tahap dini sebagaimana tercantum dalam Permendikbud No. 137 Tahun 2014 mengenai Standar Tingkat Pencapaian Perkembangan Anak (STPPA), seperti kemampuan mengenali simbol huruf dan mengidentifikasi bunyi awal dari benda-benda di sekitarnya (Fahmiah et al., 2025). Berdasarkan data tersebut, rendahnya kemampuan literasi awal menunjukkan bahwa masih diperlukan upaya yang lebih efektif dalam memberikan stimulasi literasi melalui pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik belajar anak usia dini.

Rendahnya kemampuan literasi awal pada anak usia dini dipengaruhi oleh berbagai faktor, di antaranya peran orang tua, lingkungan belajar, metode pembelajaran, serta media pembelajaran yang digunakan (Rizqi et al., 2026). Di lingkungan PAUD, media pembelajaran berperan penting karena anak usia dini belajar melalui pengalaman yang konkret, visual, dan interaktif. Namun, pembelajaran literasi masih didominasi oleh pengenalan huruf secara konvensional sehingga belum memberikan pengalaman belajar yang bermakna. Kondisi ini berdampak pada rendahnya motivasi dan keterlibatan anak serta terbatasnya kesempatan untuk mengeksplorasi hubungan antara huruf, bunyi, dan kosakata. Temuan ini selaras dengan studi Hairiah et al. (2023) yang menyatakan bahwa rendahnya kemampuan membaca permulaan dipengaruhi oleh faktor internal, seperti rendahnya motivasi belajar, serta faktor eksternal, seperti kurangnya perhatian orang tua, penggunaan pembelajaran yang masih berpusat pada guru, dan minimnya pemanfaatan media pembelajaran yang menarik. Padahal, anak usia dini cenderung belajar secara optimal melalui media visual, kegiatan bermain, cerita, dan pengalaman belajar yang interaktif sesuai dengan tahap perkembangannya (Agustina & Depalina, 2025).

Rangsangan yang diberikan sejak dini memiliki pengaruh krusial dalam membentuk kemajuan kemampuan melek huruf anak pada masa mendatang. Literasi perlu ditanamkan sejak usia dini sebagai fondasi kemampuan membaca yang harus dimiliki setiap individu (Pinova & Maulana, 2025). Penelitian mengenai penggunaan media visual untuk meningkatkan literasi sudah banyak dilakukan. Salah satunya adalah penelitian yang dilakukan oleh Aulia et al. (2025) menunjukkan bahwa penggunaan buku cerita bergambar mampu meningkatkan minat baca anak melalui ilustrasi yang menarik sehingga membantu anak memahami isi cerita, memperluas kosakata, dan merangsang imajinasi. Simatupang et al. (2023) mengembangkan media *Big Book* yang dinyatakan layak digunakan dalam pembelajaran karena membantu anak memahami isi cerita melalui penyajian gambar dan teks berukuran besar. Penelitian lain yang dilakukan oleh Aini & Farida (2025) membuktikan bahwa media *Book World* yang terdiri atas buku cerita bergambar, kartu huruf, dan kartu kata mampu meningkatkan kemampuan menyimak, membaca, menulis, dan berkomunikasi pada anak usia 5–6 tahun. Selain itu, penelitian yang dilakukan oleh Amri et al. (2023) mengembangkan media *busy book* untuk menstimulasi literasi anak usia dini menggunakan model pengembangan 4D. Berdasarkan hasil penelitian, *busy book* menunjukkan bahwa media yang dikembangkan sangat layak serta efektif dalam meningkatkan kemampuan literasi anak usia dini.

Meskipun berbagai media pembelajaran berbasis buku telah terbukti mampu mendukung perkembangan literasi anak usia dini, pengembangannya umumnya masih berfokus pada satu bentuk

stimulasi literasi sehingga kegiatan membaca cerita, eksplorasi media, latihan penguatan, dan pemanfaatan teknologi digital belum terintegrasi dalam satu proses pembelajaran. Oleh karena itu, penelitian ini mengembangkan *interactive board book* sebagai inovasi pedagogis yang mengintegrasikan cerita kontekstual, aktivitas eksplorasi, *worksheet*, dan *QR Code* untuk mendukung stimulasi literasi awal.

Kondisi tersebut juga ditemukan di KB Permata Hati. Berdasarkan hasil observasi dan wawancara, pengenalan huruf masih menggunakan poster tulisan tangan yang kurang menarik dan tidak interaktif, sehingga perhatian anak menurun setelah sekitar 10–15 menit. Kondisi ini menunjukkan perlunya media yang lebih sesuai dengan karakteristik belajar anak usia dini. Berdasarkan kondisi tersebut, penelitian ini mengembangkan *interactive board book* yang mengintegrasikan berbagai bentuk stimulasi literasi dalam satu pengalaman belajar. Media ini diharapkan mendorong keterlibatan aktif anak dalam mengenal huruf, memperkaya kosakata, dan memahami cerita. Dengan demikian, penelitian ini bertujuan mengembangkan *interactive board book* serta mengetahui tingkat kelayakan dan kepraktisannya dalam menstimulasi literasi awal anak usia dini di KB Permata Hati.

METODE

Penelitian ini merupakan penelitian dan pengembangan (*Research and Development/R&D*) menggunakan model ADDIE yang meliputi tahap *analysis*, *design*, *development*, *implementation*, dan *evaluation* untuk mengembangkan *interactive board book* sebagai media pengenalan huruf dan kosakata bagi anak usia dini. Tahap analisis dilakukan melalui observasi dan wawancara dengan guru untuk mengidentifikasi kebutuhan media pembelajaran. Berdasarkan hasil tersebut, dirancang *interactive board book* yang memuat cerita, ilustrasi, *worksheet*, dan *QR Code* sesuai dengan karakteristik perkembangan anak usia dini.

Pada tahap *development*, rancangan produk diwujudkan menjadi prototipe *interactive board book* yang dilengkapi ilustrasi, cerita sederhana, *worksheet*, dan *QR Code*. Selanjutnya, produk divalidasi oleh tiga validator, yaitu ahli materi dari Program Studi Pendidikan Anak Usia Dini, ahli media dari Program Studi Pendidikan Masyarakat, dan ahli bahasa dari Program Studi Pendidikan Bahasa Indonesia Universitas Sriwijaya untuk menilai kelayakan isi, desain media, dan aspek kebahasaan sesuai bidang keahliannya

Tahap implementasi (*implementation*) dilakukan melalui uji coba *one-to-one* yang melibatkan tiga anak dan *small group* yang melibatkan dua belas anak usia 4–5 tahun di KB Permata Hati Ogan Ilir untuk memperoleh informasi mengenai kepraktisan media dan respons anak terhadap produk yang dikembangkan. Penelitian ini masih berada pada tahap pengembangan awal (*developmental testing*), sehingga belum menguji efektivitas media terhadap peningkatan kemampuan literasi awal anak usia dini.

Tahap evaluasi (*evaluation*) dilakukan dengan menelaah hasil validasi, hasil uji kepraktisan, serta saran dari validator dan pengguna sebagai dasar penyempurnaan produk. Hasil evaluasi digunakan untuk memperbaiki media sehingga *interactive board book* yang dikembangkan menjadi lebih layak dan praktis digunakan sebagai media stimulasi literasi awal anak usia dini.

Penelitian ini menggunakan dua jenis instrumen, yaitu lembar validasi dan lembar uji kepraktisan. Lembar validasi digunakan oleh ahli materi, ahli media, dan ahli bahasa untuk menilai kelayakan *interactive board book*. Aspek yang dinilai oleh ahli materi meliputi kesesuaian isi dengan tujuan pembelajaran dan karakteristik anak usia dini, ahli media menilai aspek tampilan, desain, ilustrasi, serta kemudahan penggunaan media, sedangkan ahli bahasa menilai aspek kebahasaan, keterbacaan, dan kejelasan bahasa. Selain itu, lembar uji kepraktisan diberikan kepada guru untuk menilai kemudahan penggunaan, kebermanfaatan, dan keterlaksanaan media dalam proses pembelajaran. Instrumen penelitian diadaptasi dari instrumen yang dikembangkan oleh Ikhlash (2024) dan disesuaikan dengan karakteristik media *interactive board book* yang dikembangkan.

Data hasil validasi dan uji kepraktisan dianalisis menggunakan teknik analisis deskriptif kuantitatif dengan menghitung persentase skor yang diperoleh dari setiap instrumen. Perhitungan persentase dilakukan menggunakan rumus yang diadaptasi dari Sulaikhah dalam Indriyani & Setyadi

(2025) sebagai berikut.

$$P(\%) = \frac{\text{Total Skor}}{\text{Skor Maksimum}} 100\%$$

Keterangan:

P = Persentase skor

Total Skor = Jumlah skor yang diperoleh

Skor Maksimum = Jumlah skor maksimum

Hasil persentase selanjutnya diinterpretasikan berdasarkan kriteria kevalidan dan kepraktisan yang diadaptasi dari Ikhlas (2024), sebagaimana disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1

Kriteria Penilaian Kevalidan dan Kepraktisan

No.	Persentase	Kepraktisan	Kevalidan
1	21% - 40%	Sangat Tidak Praktis	Sangat Tidak Valid
2	41% - 60%	Tidak Praktis	Tidak Valid
3	61% - 80%	Praktis	Valid
4	81% - 100%	Sangat Praktis	Sangat Valid

(Ikhlas, 2024)

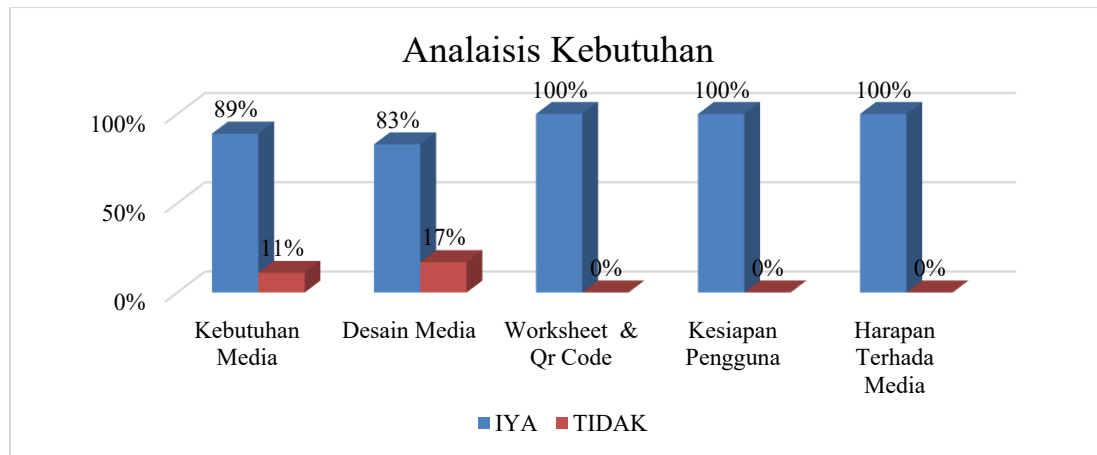
Berdasarkan kriteria tersebut, *interactive board book* dinyatakan layak digunakan apabila memperoleh persentase minimal 61% dengan kategori valid dan praktis.

HASIL PENELITIAN

Analysis (Analisis)

Fase analisis dalam model ADDIE dimaksudkan guna mendeteksi keperluan pengembangan produk lewat tinjauan kondisi proses belajar di lapangan beserta pemeriksaan media yang sudah tersedia. Dalam studi ini, fase analisis difokuskan pada pemeriksaan kebutuhan yang dilaksanakan demi mengetahui kondisi pembelajaran dan kebutuhan guru mengenai media pembelajaran yang akan dikembangkan (Sugiyono, 2022). Pada penelitian ini, analisis kebutuhan dilakukan melalui observasi, wawancara, dan penyebaran angket kepada guru di Kelompok Bermain (KB) Permata Hati. Hasil observasi menunjukkan bahwa media pembelajaran yang digunakan dalam kegiatan pengenalan huruf dan kosakata masih berupa media sederhana dengan tampilan visual yang kurang bervariasi. Selama pembelajaran berlangsung, perhatian anak tampak menurun setelah kegiatan berjalan beberapa saat sehingga guru perlu kembali mengarahkan fokus anak pada kegiatan pembelajaran. Temuan tersebut menunjukkan bahwa media yang digunakan belum mampu mempertahankan keterlibatan anak selama proses pembelajaran berlangsung.

Hasil wawancara dengan dua guru dan satu kepala sekolah menunjukkan bahwa media pembelajaran yang digunakan masih terbatas. Guru menyampaikan bahwa anak lebih tertarik pada media yang memiliki ilustrasi, warna yang menarik, dan memungkinkan anak terlibat secara aktif selama pembelajaran. Meskipun guru telah mengenal *board book* sebagai salah satu media pembelajaran anak usia dini, media tersebut belum pernah digunakan dalam kegiatan pembelajaran di sekolah. Guru juga menyampaikan harapan agar tersedia media pembelajaran yang lebih variatif untuk membantu meningkatkan perhatian, keterlibatan, dan kemampuan pengenalan huruf serta kosakata anak.



Gambar 1. Hasil Angket Analisis Kebutuhan

Selanjutnya, analisis kebutuhan dilakukan melalui penyebaran angket kepada guru. Hasil analisis menunjukkan bahwa aspek kebutuhan media memperoleh persentase sebesar 89%, aspek desain media sebesar 83%, sedangkan aspek penggunaan *worksheet*, kesiapan pengguna, dan harapan guru terhadap media memperoleh persentase 100%. Persentase yang tinggi pada aspek penggunaan *worksheet* dan harapan guru menunjukkan bahwa guru memandang media pembelajaran yang dikembangkan perlu dilengkapi dengan aktivitas pendukung yang dapat meningkatkan keterlibatan anak selama proses belajar. Sementara itu, persentase yang lebih rendah pada aspek desain media menunjukkan masih terdapat kebutuhan terhadap media yang memiliki tampilan visual yang lebih menarik dan sesuai dengan karakteristik anak usia dini.

Berdasarkan hasil observasi, wawancara, dan analisis kebutuhan, KB Permata Hati memerlukan media yang mampu mempertahankan perhatian dan keterlibatan anak dalam pengenalan huruf dan kosakata melalui integrasi cerita, ilustrasi, aktivitas belajar, dan interaksi langsung. Temuan ini sejalan dengan penelitian yang menunjukkan bahwa cerita bergambar melalui ilustrasi, animasi digital, atau video dapat menarik minat belajar anak. Pada saat kegiatan mendongeng, orang tua/guru dapat memadukannya dengan aktivitas bermain. Temuan ini sejalan dengan penelitian Suryani & Andriyati (2025) yang menyatakan bahwa media berbasis cerita bergambar yang dipadukan dengan aktivitas bermain mampu memberikan stimulasi yang optimal terhadap literasi awal anak. Berdasarkan kebutuhan tersebut, *interactive board book* dikembangkan sebagai alternatif media pembelajaran berbasis cerita dan pengenalan huruf yang diharapkan mendukung perkembangan literasi awal sesuai dengan karakteristik belajar anak usia dini.

Design (Desain)

Pada tahap *design*, peneliti merancang *interactive board book* untuk pengenalan huruf dan kosakata anak usia 4–5 tahun berdasarkan hasil analisis kebutuhan. Media dirancang dengan mengintegrasikan cerita bergambar, ilustrasi visual, *worksheet*, dan *QR Code* sebagai satu kesatuan aktivitas belajar yang sesuai dengan karakteristik perkembangan anak usia dini. Selanjutnya, disusun *storyboard* yang memuat rancangan setiap halaman buku beserta isi, elemen visual, dan komponen interaktif. Materi disusun dengan menghubungkan pengenalan huruf, kosakata, dan ilustrasi objek yang dekat dengan kehidupan sehari-hari anak. *Interactive board book* dilengkapi *worksheet* sebagai aktivitas penguatan dan *QR Code* yang terhubung dengan video animasi pendukung, sehingga anak memperoleh pengalaman belajar melalui kegiatan membaca, mengamati, mendengarkan, dan berlatih.

Development (Pengembangan)

Tahap *development* merupakan kelanjutan dari tahap desain yang bertujuan merealisasikan rancangan produk menjadi media pembelajaran yang siap digunakan (Mudianti & Rizqiyani, 2025). Pada tahap *development*, *interactive board book* pengenalan huruf dan kosakata dikembangkan sesuai

storyboard dengan memperhatikan kesesuaian materi, tampilan visual, penggunaan bahasa, serta integrasi cerita, ilustrasi, *worksheet*, dan *QR Code* sebagai komponen interaktif. Selanjutnya, prototipe divalidasi oleh ahli materi, ahli media, dan ahli bahasa untuk menilai kelayakan produk sebelum diujicobakan. Validasi meliputi kesesuaian materi dengan konsep literasi awal dan karakteristik anak usia dini, aspek visual dan komponen interaktif, serta kejelasan bahasa, keterbacaan, dan kesesuaian kosakata menggunakan instrumen validasi skala Likert.

Tabel 2

Hasil Uji Validitas Ahli

No	Aspek Penilaian	Jumlah Pernyataan	Skor Perolehan	Skor Maksimal	Persentase (%)	Kategori
1	Materi	10	33	40	83%	Sangat Valid
2	Media	10	36	40	90%	Sangat Valid
3	Bahasa	10	34	40	85%	Sangat Valid
Rata-Rata					85,83%	Sangat Valid

Berdasarkan Tabel 2, hasil validasi menunjukkan bahwa aspek materi memperoleh persentase sebesar 83%, aspek media sebesar 90%, dan aspek bahasa sebesar 85%. Seluruh aspek berada pada kategori sangat valid, dengan rata-rata persentase sebesar 85,83%. Persentase tertinggi diperoleh pada aspek media, yaitu sebesar 90%. Hasil tersebut menunjukkan bahwa desain visual, ilustrasi, tata letak, dan komponen interaktif yang terdapat pada *interactive board book* telah sesuai dengan karakteristik belajar anak usia dini. Penggunaan ilustrasi berwarna, penyajian cerita sederhana, serta integrasi *worksheet* dan *QR Code* dinilai mampu mendukung keterlibatan anak dalam proses pembelajaran.

Sementara itu, aspek materi memperoleh persentase paling rendah, yaitu 83%, meskipun masih berada pada kategori sangat valid. Hasil ini menunjukkan bahwa masih terdapat beberapa bagian yang perlu disempurnakan, terutama dalam penyajian materi agar lebih menonjolkan unsur cerita dan keterkaitan antara huruf, kosakata, dan ilustrasi. Masukan tersebut menjadi dasar untuk melakukan revisi sehingga isi media lebih sesuai dengan karakteristik perkembangan anak usia 4–5 tahun. Aspek bahasa memperoleh persentase sebesar 85%, yang menunjukkan bahwa bahasa yang digunakan telah sesuai dengan tingkat perkembangan anak usia dini. Namun demikian, validator memberikan saran untuk memperjelas dialog antartokoh melalui penambahan *speech bubble* agar anak lebih mudah membedakan narasi dan percakapan dalam cerita.

Secara keseluruhan, hasil validasi menunjukkan bahwa *interactive board book* yang dikembangkan telah memenuhi kriteria kelayakan untuk digunakan sebagai media pembelajaran pengenalan huruf dan kosakata bagi anak usia dini. Meskipun demikian, beberapa masukan dari validator tetap digunakan sebagai dasar untuk menyempurnakan produk sebelum memasuki tahap implementasi.

Tabel 3

Perbaikan Produk

Aspek Yang Direvisi	Sebelum Diperbaiki	Sesudah Diperbaiki
Cover Board Book	Sebelum diperbaiki terlalu ramai dan kurang menonjolkan karakter Adam dan Aisyah	Sesudah diperbaiki dengan menonjolkan karakter
Dialog	Sebelum diperbaiki tulisan masih samar, dan <i>speech bubble</i> belum tepat	Peneliti menambahkan balon percakapan (<i>speech bubble</i>) pada setiap dialog antartokoh dalam board book.
Penyajian Materi	Penyajian materi masih cenderung menyerupai lembar kerja sehingga kurang menonjolkan unsur cerita dan ilustrasi	Menindaklanjuti saran tersebut, peneliti melakukan perbaikan dengan menyesuaikan konten sesuai dengan karakteristik perkembangan anak usia 4–5 tahun.

Berdasarkan Tabel 3, beberapa revisi dilakukan untuk meningkatkan kualitas tampilan dan isi media. Perbaikan pertama dilakukan pada desain sampul (*cover*) yang sebelumnya terlihat terlalu ramai sehingga karakter utama dalam cerita kurang menonjol. Setelah dilakukan revisi, tampilan sampul disederhanakan dengan lebih menonjolkan tokoh utama agar lebih menarik dan mudah dikenali oleh anak. Perbaikan kedua dilakukan pada bagian dialog melalui penambahan *speech bubble* untuk membedakan narasi dan percakapan antartokoh. Revisi ini bertujuan membantu anak memahami alur cerita dengan lebih mudah serta meningkatkan keterbacaan isi media.

Selanjutnya pada perbaikan ketiga dilakukan pada penyajian materi yang sebelumnya masih menyerupai lembar kerja. Setelah revisi, unsur cerita dan ilustrasi lebih ditonjolkan sehingga media menjadi lebih sesuai dengan karakteristik belajar anak usia dini yang cenderung menyukai pembelajaran melalui cerita, gambar, dan aktivitas yang menarik. Hasil revisi tersebut menunjukkan bahwa proses validasi tidak hanya berfungsi untuk menilai kelayakan produk, tetapi juga menjadi dasar penyempurnaan desain pembelajaran yang dikembangkan. Dengan demikian, *interactive board book* yang dihasilkan tidak hanya layak secara isi, tampilan, dan bahasa, tetapi juga lebih sesuai untuk mendukung keterlibatan anak dalam stimulasi literasi awal.

Implementation

Tahap implementasi merupakan tahap penerapan *interactive board book* yang telah dikembangkan untuk mengetahui tingkat kepraktisan media dalam kegiatan pembelajaran anak usia dini (Azro'i et al., 2024). Pada tahap ini, media diterapkan dalam pembelajaran pengenalan huruf dan kosakata pada anak usia 4–5 tahun di Kelompok Bermain Permata Hati. Uji coba dilakukan melalui dua tahap, yaitu *one-to-one* dan *small group*. Pengujian produk dilaksanakan dalam dua fase, yakni pengujian individu (*one-to-one*) dan pengujian kelompok kecil (*small group*). Percobaan perorangan (*one-to-one*) melibatkan tiga anak usia 4–5 tahun sebagai partisipan percobaan. Dalam fase tersebut, anak-anak memanfaatkan buku *board book* interaktif pada sesi belajar, sedangkan pendidik memantau penerapan alat bantu tersebut serta mengevaluasi kelayakan praktisnya lewat kuesioner yang telah disiapkan. Hasil percobaan individu ditampilkan dalam tabel di bawah ini:

Tabel 4

Uji Coba Perorangan (One To One)

Pernyataan Angket	Jawaban		Persentase	
	YA	TIDAK	Ya	YA
1	3	0	1	3
2	3	0	2	3
3	3	0	3	3
4	3	0	4	3
6	3	0	6	3
7	3	0	7	3
8	3	0	8	3
9	3	0	9	3
10	3	0	10	3

Berdasarkan Tabel 4, seluruh indikator pada uji kepraktisan memperoleh persentase sebesar **100%**. Hasil tersebut menunjukkan bahwa *interactive board book* mudah digunakan dalam kegiatan pembelajaran. Hasil observasi selama uji coba menunjukkan bahwa media dapat digunakan sesuai dengan tahapan pembelajaran dan anak mampu mengikuti kegiatan pengenalan huruf serta kosakata menggunakan *interactive board book*. Selain itu, media membantu peneliti dan guru dalam menyampaikan materi secara lebih terstruktur melalui penyajian cerita, ilustrasi, *worksheet*, dan *QR Code*. Temuan tersebut menunjukkan bahwa media memiliki tingkat kepraktisan yang sangat tinggi pada tahap uji coba perorangan.

Selanjutnya, uji coba *small group* dilaksanakan pada tanggal 27 Februari 2026 di Kelompok Bermain Permata Hati dengan melibatkan 12 anak usia 4–5 tahun. Pada kegiatan pembelajaran, peneliti

menggunakan *interactive board book* melalui kegiatan bercerita mengenai tokoh Aisyah dan Adam sambil memperlihatkan ilustrasi pada setiap halaman buku. Anak kemudian diajak mengenal huruf, menyebutkan kosakata, menjawab pertanyaan sederhana, serta mengerjakan *worksheet* yang tersedia pada media. Selama proses pembelajaran berlangsung, peneliti bersama guru melakukan observasi terhadap penggunaan media oleh setiap anak. Penilaian kepraktisan dilakukan berdasarkan respons anak terhadap setiap indikator pada lembar uji kepraktisan.

Tabel 5
Uji Coba Kelompok Kecil (Small Group)

<i>Pernyataan Angket</i>	<i>Jawaban</i>		<i>Persentase</i>	
	<i>Ya</i>	<i>Tidak</i>	<i>Ya</i>	<i>Tidak</i>
1	12	0	100%	0%
2	12	0	100%	0%
3	12	0	100%	0%
4	12	0	100%	0%
5	12	0	100%	0%
6	12	0	100%	0%
7	12	0	100%	0%
8	12	0	100%	0%
9	12	0	100%	0%
10	12	0	100%	0%

Berdasarkan hasil uji coba kelompok kecil (*small group*) pada Tabel 5, seluruh aspek penilaian memperoleh persentase sebesar 100% dengan jumlah jawaban “Ya” sebanyak 12 dari seluruh responden pada setiap butir pernyataan. Hasil tersebut menunjukkan bahwa *board book* interaktif yang dikembangkan memiliki tingkat kepraktisan yang sangat tinggi dalam kegiatan pembelajaran. Media dinilai mudah digunakan oleh guru di dalam kelas, petunjuk penggunaan dapat dipahami dengan jelas, serta materi yang disajikan sesuai dengan karakteristik anak usia 4–5 tahun. Selain itu, penggunaan ilustrasi, cerita, dan aktivitas interaktif pada *board book* dinilai mampu membantu guru dalam menyampaikan pembelajaran pengenalan huruf secara lebih menarik dan mudah dipahami oleh anak.

Hasil uji coba *one-to-one* dan *small group* menunjukkan bahwa *interactive board book* memiliki tingkat kepraktisan yang sangat tinggi dengan persentase 100% pada seluruh indikator. Meskipun hasil ini menunjukkan media mudah digunakan dan sesuai dengan karakteristik pembelajaran anak usia dini, interpretasinya perlu dilakukan secara hati-hati karena uji coba masih terbatas pada jumlah subjek dan satu lembaga PAUD sehingga berpotensi menimbulkan *social desirability bias*. Namun, hasil tersebut didukung oleh observasi selama pembelajaran yang menunjukkan bahwa media dapat digunakan dengan baik sesuai tujuan pembelajaran, sehingga dinilai praktis dan layak digunakan untuk mendukung stimulasi literasi awal anak usia dini.

Evaluation

Tahap *evaluation* dilakukan secara berkelanjutan melalui masukan dari validator dan hasil uji coba pengguna untuk menyempurnakan media yang dikembangkan. Hasil evaluasi menunjukkan bahwa *interactive board book* memenuhi kriteria kelayakan dari aspek materi, media, dan bahasa serta dapat digunakan dengan baik dalam pembelajaran pengenalan huruf dan kosakata anak usia dini. Namun, penelitian ini masih terbatas pada pengujian validitas dan kepraktisan sehingga efektivitas media terhadap peningkatan kemampuan literasi awal belum dievaluasi. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya disarankan untuk menguji efektivitas media melalui desain eksperimen dengan jumlah subjek yang lebih besar.

PEMBAHASAN

Temuan hasil penelitian ini menunjukkan bahwa *board book* interaktif yang dikembangkan oleh peneliti memperoleh tingkat kevalidan dan kepraktisan dengan kategori “sangat valid” dan “sangat

praktis”. Kedua kategori tersebut diperoleh berdasarkan hasil validasi oleh tiga validator dan uji coba terbatas yang melibatkan anak usia 4–5 tahun di Kelompok Bermain (KB) Permata Hati. Tingginya tingkat kevalidan menunjuk kan bahwa media yang dikembangkan telah sesuai dengan aspek isi, tampilan, dan kesesuaian dengan karakteristik perkembangan anak usia dini.

Tingginya tingkat validitas dan kepraktisan tersebut tidak terlepas dari karakteristik *interactive board book* yang mengintegrasikan cerita bergambar, ilustrasi berwarna, *worksheet*, dan *QR Code* dalam satu media. Cerita bergambar membantu anak memahami hubungan antara huruf, kosakata, dan objek di lingkungan sekitar melalui konteks yang dekat dengan kehidupan sehari-hari. *Worksheet* memberikan kesempatan kepada anak untuk berlatih mengenali huruf dan kosakata secara langsung, sedangkan *QR Code* menyediakan akses ke video pembelajaran sehingga pengalaman belajar menjadi lebih bervariasi. Integrasi komponen tersebut menjadikan media tidak hanya sebagai bahan bacaan, tetapi juga mendorong keterlibatan aktif anak dalam pembelajaran literasi awal. Temuan ini menunjukkan bahwa *interactive board book* layak dimanfaatkan sebagai media pembelajaran untuk stimulasi literasi awal anak usia dini, sejalan dengan karakteristik belajar anak yang bersifat konkret dan visual sehingga media berbasis gambar dan aktivitas dapat membantu mereka mengenali simbol dengan lebih mudah.

Hasil observasi selama implementasi menunjukkan bahwa penggunaan *interactive board book* mampu mempertahankan perhatian anak selama kegiatan pembelajaran. Anak terlihat antusias ketika mengamati ilustrasi, mengikuti alur cerita, menjawab pertanyaan sederhana, serta berpartisipasi dalam kegiatan menggunakan *worksheet*. Temuan tersebut menunjukkan bahwa karakteristik media yang interaktif mampu menciptakan suasana belajar yang lebih menarik dibandingkan dengan media yang sebelumnya digunakan di kelas, yang masih berupa poster sederhana dan kurang memberikan kesempatan kepada anak untuk berinteraksi secara langsung dengan media pembelajaran. Meskipun demikian, penelitian ini hanya mengukur aspek validitas dan kepraktisan media sehingga temuan tersebut tidak dapat diartikan sebagai bukti bahwa media mampu meningkatkan kemampuan membaca permulaan anak.

Temuan penelitian ini sejalan dengan studi sebelumnya yang menunjukkan bahwa pendekatan menggunakan media visual interaktif berhasil memicu kemampuan membaca permulaan anak (Sausan & Shofwan, 2026). Selain itu, penelitian Oktaviana et al. (2021) juga menunjukkan bahwa penggunaan *Big Book* mampu meningkatkan ketertarikan anak dalam kegiatan membaca melalui penyajian ilustrasi berukuran besar dan kegiatan membaca bersama. Penelitian Fatimah et al. (2024) juga membuktikan bahwa alat bantu visual sederhana berhasil meningkatkan kemampuan membaca permulaan, meskipun interaksi anak masih terbatas. Sementara itu, Winarsih et al. (2022) menekankan bahwa penggunaan *Big Book* yang dipadukan dengan metode bercerita meningkatkan minat dan keterlibatan anak, meskipun tidak ada pengukuran kuantitatif kemampuan membaca. Berbeda dengan penelitian-penelitian tersebut, *interactive board book* yang dikembangkan dalam penelitian ini tidak hanya menyajikan cerita bergambar, tetapi juga mengintegrasikan *worksheet* dan *QR Code* sebagai media pendukung sehingga memberikan pengalaman belajar yang lebih beragam dan mendorong keterlibatan anak secara lebih aktif dalam proses stimulasi literasi awal.

Secara teoritis, temuan ini sejalan dengan teori perkembangan kognitif Jean Piaget yang menyatakan bahwa anak usia dini berada pada tahap praoperasional, di mana mereka lebih mudah memahami konsep melalui objek konkret dan representasi visual (Laili & Lestari, 2025). Selain itu, temuan tersebut sejalan dengan pendekatan konstruktivisme yang menekankan bahwa pengetahuan dibuat dengan baik dan aktif melalui hubungan dengan sekitarnya. Keterlibatan anak dalam penggunaan *board book* interaktif tidak hanya menunjukkan aktivitas belajar, tetapi juga proses konstruksi pengetahuan, di mana anak membangun pemahaman melalui eksplorasi dan interaksi langsung dengan media yang menstimulasi aspek kognitif, sensorik, dan motorik (Rahmawati et al., 2025). Hal ini diperkuat oleh temuan Erawati & Adnyana (2024) yang menunjukkan bahwa penerapan konstruktivisme dalam pembelajaran mendorong keterlibatan aktif peserta didik melalui eksplorasi, diskusi, dan pengalaman langsung, serta menggeser pembelajaran dari *teacher-centered* menjadi *student-centered* sehingga pemahaman yang diperoleh menjadi lebih mendalam dan bermakna. Namun demikian, penelitian ini tidak hanya menguatkan temuan tersebut, tetapi juga menunjukkan bahwa media *board book interaktif* mampu mengintegrasikan unsur visual dan aktivitas dalam satu media

pembelajaran, sehingga mendukung keterlibatan anak secara lebih aktif dalam proses belajar.

Kontribusi penelitian ini tidak hanya terletak pada pengembangan produk berupa *interactive board book*, tetapi juga pada pengembangan desain pembelajaran yang mengintegrasikan cerita bergambar, aktivitas melalui *worksheet*, dan media digital melalui *QR Code* dalam satu kesatuan pembelajaran literasi awal. Integrasi tersebut memberikan alternatif inovasi pedagogis bagi guru PAUD dalam melaksanakan kegiatan stimulasi literasi awal yang lebih interaktif, kontekstual, dan sesuai dengan karakteristik belajar anak usia dini.

Implikasi penelitian ini meliputi tiga aspek. Secara teoretis, penelitian ini memperkuat pentingnya pengembangan media pembelajaran yang disesuaikan dengan karakteristik perkembangan anak usia dini dalam mendukung stimulasi literasi awal. Secara praktis, *interactive board book* dapat dimanfaatkan oleh guru PAUD sebagai media pendukung pembelajaran karena mudah digunakan serta mampu meningkatkan keterlibatan anak selama proses pembelajaran. Secara pedagogis, penelitian ini menunjukkan bahwa pengintegrasian cerita, ilustrasi, aktivitas belajar, dan media digital dalam satu media pembelajaran dapat menjadi alternatif strategi untuk menciptakan pengalaman belajar literasi awal yang lebih bermakna.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, penelitian hanya berfokus pada pengembangan media serta pengujian validitas dan kepraktisan sehingga belum menguji efektivitas media terhadap peningkatan kemampuan literasi awal anak. Kedua, uji coba dilakukan pada satu lembaga PAUD dengan jumlah subjek yang terbatas sehingga hasil penelitian belum dapat digeneralisasikan secara luas. Ketiga, penelitian belum mengamati penggunaan media dalam jangka panjang sehingga dampaknya terhadap perkembangan literasi awal anak belum dapat diketahui secara komprehensif.

Berdasarkan keterbatasan tersebut, penelitian selanjutnya disarankan untuk menguji efektivitas *interactive board book* melalui desain eksperimen dengan jumlah sampel yang lebih besar dan melibatkan berbagai lembaga PAUD. Selain itu, penelitian berikutnya perlu mengukur perkembangan literasi awal anak menggunakan instrumen yang lebih komprehensif serta melakukan pengamatan dalam jangka waktu yang lebih panjang agar manfaat media dapat dibuktikan secara lebih menyeluruh.

KESIMPULAN

Penelitian ini bertujuan mengembangkan *interactive board book* sebagai media stimulasi literasi awal anak usia dini serta mengetahui tingkat validitas dan kepraktisannya. Hasil penelitian menunjukkan bahwa media yang dikembangkan memperoleh tingkat validitas sebesar 85,83% (sangat valid) berdasarkan penilaian ahli materi, ahli media, dan ahli bahasa, serta tingkat kepraktisan sebesar 100% (sangat praktis) berdasarkan uji coba *one-to-one* dan *small group*. Temuan ini menunjukkan bahwa *interactive board book* memenuhi aspek kelayakan isi, tampilan, dan kebahasaan, serta menawarkan inovasi pedagogis melalui integrasi cerita bergambar, ilustrasi, *worksheet*, dan *QR Code* dalam satu media pembelajaran yang dapat menjadi alternatif bagi guru PAUD untuk melaksanakan stimulasi literasi awal secara lebih interaktif dan kontekstual. Namun, penelitian ini masih terbatas pada pengujian validitas dan kepraktisan, sehingga penelitian selanjutnya perlu menguji efektivitas penggunaan *interactive board book* terhadap peningkatan kemampuan literasi awal pada subjek yang lebih luas.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis menyatakan rasa syukur dan penghargaan yang mendalam kepada HH sebagai dosen pembimbing, yang telah memberikan arahan, panduan, serta masukan berharga sepanjang proses penelitian ini. Penulis juga mengirimkan ucapan terima kasih kepada ES dan SH selaku dosen penguji, atas kritik serta saran membangun yang membantu menyempurnakan naskah. Selain itu, penulis berterima kasih kepada Kelompok Bermain (KB) Permata Hati, Ogan Ilir, yang telah mempersilakan serta mendukung kelancaran penelitian ini, beserta para pendidik dan anak didik yang bersedia terlibat dalam studi tersebut.

PERNYATAAN KONTRIBUSI PENULIS

Penulis utama menanggung tanggung jawab penuh atas perencanaan studi, pengumpulan informasi, pengolahan data, dan penulisan dokumen. HH menyediakan arahan serta pengawasan sepanjang pelaksanaan penelitian. ES dan SH menyumbang penilaian, rekomendasi, serta saran untuk memfinalisasi naskah.

PERNYATAAN PENGGUNAAN AI

Penulis menyatakan bahwa ChatGPT digunakan selama proses penyusunan manuskrip ini untuk keperluan brainstorming dan menyusun konsep awal. Selain itu, Perplexity digunakan untuk membantu penelusuran literatur dan sumber referensi yang relevan. Setelah menggunakan alat tersebut, penulis telah meninjau, memverifikasi, dan mengedit seluruh konten secara menyeluruh sesuai kebutuhan, serta bertanggung jawab penuh atas keakuratan, integritas, dan substansi isi publikasi ini.

KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis mengonfirmasi bahwa studi ini dilaksanakan tanpa konflik kepentingan apa pun, termasuk finansial, institusional, atau pribadi, yang berpotensi memengaruhi proses penelitian, pengolahan serta penafsiran data, dan penulisan naskah.

DAFTAR PUSTAKA

- Agustina, W., & Depalina, S. (2025). Tantangan dan solusi dalam peningkatan literasi membaca anak usia dini. *Inovasi Pendidikan dan Anak Usia Dini*, 2, 315.
- Aini, K., & Farida, S. (2025). Implementasi media Book World dalam meningkatkan literasi anak usia 5–6 tahun. *Murhum: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(2), 1155–1166. <https://doi.org/10.37985/murhum.v6i2.1679>
- Amri, N. A., Amri, N., Hajerah, & Usman. (2023). Pengembangan media busy book pada aspek literasi anak usia dini. *Jurnal Pendidikan Dasar Flobamorata*, 4(1), 406–411. <https://doi.org/10.51494/jpdf.v4i1.838>
- Aprilia, C., Fasiha, A., & Munawarah, H. (2025). Perkembangan bahasa dan literasi anak usia dini. *Journal FASHCO: Jurnal Penelitian dan Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(2), 30–37.
- Aulia, R. N., Habibah, U., Sabrina, P. S., & Hendarwati, E. (2025). Strategi literasi visual dalam meningkatkan kemampuan membaca anak usia dini melalui buku bergambar. *PEDAGOGI: Jurnal Anak Usia Dini dan Pendidikan Anak Usia Dini*, 11, 97. <https://journal.um-surabaya.ac.id/Pedagogi/article/view/27185/9711>
- Azro'i, I., Kamelia, F., Putri, A., Nisfa, N. L., Anisah, A. K., & Fitriyanti, D. (2024). Pengembangan aplikasi Android matematika untuk anak usia dini. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 13(2), 359–369. <https://doi.org/10.26877/paudia.v13i2.467>
- Dese, M., Dhiu, K. D., Ngurah, D., & Laksana, L. (2025). Analisis kemampuan literasi membaca permulaan anak usia 5–6 tahun di Kelompok Kerja Guru Renduwawo Kecamatan Aesesa Selatan Kabupaten Nagekeo. *JUPEIS: Jurnal Pendidikan dan Ilmu Sosial*, 4(2).
- Erawati, N. K., & Adnyana, P. B. (2024). Implementation of Jean Piaget's theory of constructivism in learning: A literature review. *Indonesian Journal of Educational Development (IJED)*, 5(3), 394–401. <https://doi.org/10.59672/ijed.v5i3.4148>
- Fahmiyah, A. U., Kuswandi, D., & Wahyuni, S. (2025). Penggunaan media belajar untuk meningkatkan kemampuan membaca permulaan. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(2), 308–326. <https://doi.org/10.26877/paudia.v14i2.1568>
- Fatimah, A. S., Hidayat, Y., & Herniawati, A. (2024). Meningkatkan kemampuan membaca permulaan melalui media gambar pada anak usia 5–6 tahun di. *Jurnal Intisabi*, 2(1), 33–50. <https://doi.org/10.61580/itsb.v2i1.50>
- Hairiah, S. H., Yantoro, & Destrinelli. (2023). Analisis kemampuan membaca permulaan pada siswa sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Tematik*, 8(2), 101–109. <https://doi.org/10.22437/jptd.v8i2.26399>

- Ikhlas, A. (2024). *Pengembangan buku saku dalam upaya meningkatkan partisipasi pemuda karang taruna di Desa Sakatiga Kabupaten Ogan Ilir*.
- Indriyani, R., & Setyadi, D. (2025). Pengembangan media buku interaktif bergambar pada materi perbandingan jumlah untuk anak usia dini. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(4), 757–774. <https://doi.org/10.26877/paudia.v14i4.2338>
- Laili, Z., & Lestari, I. (2025). Perkembangan bahasa anak berdasarkan teori Jean Piaget pada siswa kelas 1 MI Muslimat NU Demak. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD FKIP Universitas Mandiri*, 11. <https://doi.org/10.36989/didaktik.v11i03.10447>
- Mardiyani, I., & Aulina, C. N. (2024). Peningkatan kemampuan membaca awal anak usia 5–6 tahun melalui media roda baca di KB Permata Sunnah. *Journal of Education Research*, 5(4), 5576–5588.
- Mudianti, H., & Rizqiyani, R. (2025). Pengembangan media buku cerita digital dalam meningkatkan moral anak usia 4–5 tahun. *Bunayya: Jurnal Pendidikan Anak*, 11(1), 1–16. <https://doi.org/10.22373/bunayya.v11i1.28024>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results: Indonesia factsheets*.
- Oktaviana, W., Warmansyah, J., & Utami, W. T. (2021). The effectiveness of using Big Book media on early reading skills in 5–6 years old. *Al-Athfal: Jurnal Pendidikan Anak*, 7(2), 157–166. <https://doi.org/10.14421/al-athfal.2021.72-06>
- Pinova, A., & Maulana, R. A. (2025). Meningkatkan kemampuan literasi dengan pembiasaan membaca cerita anak usia 4–5 tahun. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(4), 927–943. <https://doi.org/10.26877/paudia.v14i4.2442>
- Rahmawati, A. P., Binsa, U. H., & Setyowati, E. (2025). Constructivist approach to early childhood through audio-visual learning media. *JURNAL INDRIA: Jurnal Ilmiah Pendidikan Prasekolah dan Sekolah Awal*, 10(1), 24–35. <https://doi.org/10.24269/jin.v10i1.9218>
- Rizqi, A., Fitri, A., Mahfirah, T., & Faridy, F. (2026). Analisis perkembangan literasi anak usia 4–5 tahun di Desa Ajee Pagar Air. *Jurnal Riset dan Pengabdian Masyarakat*, 6(1), 59–76. <https://doi.org/10.22373/jrpm.v6i1.6924>
- Rohita, Jamaris, M., & Wulan, S. (2024). Pocket book for early literacy skills based on 4P media. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha*, 12, 495–507.
- Sausan, N. L., & Shofwan, I. (2026). Penerapan metode visual-interaktif untuk stimulasi membaca permulaan pada anak usia dini di PAUD SPNF SKB Kota Semarang. *JiIP: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 9, 331–337. <https://doi.org/10.54371/jiip.v9i1.10284>
- Simatupang, N. D., Widayati, S., Adhe, K. R., & Sholichah, S. A. (2023). Pengembangan buku cerita Big Book kalender meja dalam meningkatkan kemampuan literasi anak usia dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(1), 1130–1141. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i1.4067>
- Sugiyono. (2022). *Metode penelitian dan pengembangan (Research and Development/R&D)* (S. Y. Suryandri, Ed.). Alfabeta.
- Suryani, L., & Andriyati, N. (2025). Implementasi media pembelajaran berbasis visual thinking strategy dalam membangun berpikir kritis anak usia dini. *Jurnal EDUCATIO: Jurnal Pendidikan Indonesia*, 11(1), 38–46. <https://doi.org/10.29210/1202525527>
- Syafe, M., Sholihah, M., & Dzakia, F. A. (2025). Urgensi pengembangan literasi pada anak usia dini. *Jurnal Caksana: Pendidikan Anak Usia Dini*, 8(1), 528–534.
- Winarsih, E., Puspitasari, D., Waraulia, A. M., Ayulinda, N. U. D., & Pratama, G. H. (2022). Pengenalan literasi melalui Big Book dan bercerita pada PAUD Melati Desa Sendang Kecamatan Purwantoro Kabupaten Wonogiri. *Indonesian Engagement Journal*, 3(2), 1–12. <https://doi.org/10.21154/inej.v3i2.5479>

Strategi Guru Terhadap Perkembangan Motorik Kasar Anak Usia 5-6 Tahun Melalui Implementasi Kegiatan Ekstrakurikuler Yoga

Ayudya Rachmalia Putri^{1*}, Afifah Rahmaningrum², Eka Cahya Maulidiyah³,
Yes Matheos Lasarus Malaikosa⁴, Kartika Rinakit Adhe⁵, Budi Purwoko⁶

^{1,2,3,4,5,6}Universitas Negeri Surabaya, Surabaya

Email Corresponding Author: ayudyarachmalia.23245@mhs.unesa.ac.id

Artikel Info

History

Received 2026-04-22,

Revised 2026-06-09,

Accepted 2026-08-06,

Online First 2026-08-26

Keywords: Teaching Strategies; Gross Motor Skills; Children's Yoga; Early Childhood

Kata Kunci: Strategi Guru; Motorik Kasar; Yoga Anak; Anak Usia Dini

© 2026 Ayudya Rachmalia Putri,
Afifah Rahmaningrum, Eka Cahya
Maulidiyah, Yes Matheos Lasarus
Malaikosa, Kartika Rinakit Adhe,
Budi Purwoko

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



Abstract

Although numerous studies have shown that yoga can support gross motor development in early childhood, research on teachers' adaptive strategies for implementing yoga activities according to children's characteristics remains limited. This study aims to describe teaching strategies used in yoga extracurricular activities and examine their role in the gross motor development of children aged 5–6 years. A qualitative approach with a descriptive design was employed. Participants consisted of two teachers, namely the core yoga extracurricular teacher and an assistant classroom teacher, and 14 children aged 5–6 years. Data were collected through observation, interviews, and documentation and analyzed using interactive data analysis. Findings indicate that effective teaching strategies include modeling, step-by-step instructions, movement adjustments based on children's abilities, music and games, and positive reinforcement. These strategies increased children's active participation. The novelty lies in emphasizing teaching strategies as a key factor in supporting successful yoga implementation and children's gross motor development.

Abstrak

Meskipun berbagai penelitian menunjukkan bahwa praktik yoga dapat mendukung perkembangan motorik kasar anak usia dini, penelitian mengenai strategi guru dalam menerapkan kegiatan yoga secara adaptif sesuai karakteristik anak masih terbatas. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan strategi pengajar dalam pelaksanaan kegiatan ekstrakurikuler yoga serta mengidentifikasi perannya terhadap perkembangan motorik kasar anak usia 5–6 tahun. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain deskriptif. Subjek penelitian terdiri atas dua guru, yaitu guru inti ekstrakurikuler yoga dan guru pendamping atau guru kelas, serta 14 anak usia 5–6 tahun yang mengikuti kegiatan yoga. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi, kemudian dianalisis menggunakan analisis data interaktif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa strategi efektif guru meliputi *modeling*, instruksi bertahap, penyesuaian gerakan berdasarkan kemampuan anak, integrasi musik dan permainan, serta penguatan positif. Strategi tersebut mendorong partisipasi aktif anak dalam kegiatan yoga. Kebaruan penelitian terletak pada fokus terhadap strategi pengajaran guru sebagai faktor pendukung keberhasilan pelaksanaan yoga dan perkembangan motorik kasar anak.

PENDAHULUAN

Perkembangan motorik kasar merupakan salah satu aspek penting dalam pertumbuhan anak usia dini yang berkontribusi signifikan terhadap aktivitas fisik, kemandirian, dan kesiapan anak untuk mengikuti proses pembelajaran di fase berikutnya. Kemampuan motorik kasar mencakup koordinasi otot besar yang meliputi keseimbangan, kekuatan, kelincahan, dan koordinasi gerakan tubuh. Menurut Santrock (2008), perkembangan motorik anak terjadi secara bertahap dan dipengaruhi oleh kematangan

fisik serta pengalaman belajar yang diperoleh anak. Namun demikian, hasil observasi awal di lapangan menunjukkan bahwa kemampuan motorik kasar anak masih menunjukkan variasi yang cukup signifikan. Kondisi ini menunjukkan bahwa stimulasi motorik kasar yang diberikan belum sepenuhnya memenuhi kebutuhan dan karakteristik perkembangan anak (Yulan et al., 2025). Temuan ini sejalan dengan hasil penelitian sebelumnya yang menyebutkan bahwa minimnya variasi dalam strategi pembelajaran dapat mengakibatkan perkembangan motorik anak tidak berjalan dengan baik (Ceria & Rahayu, 2024).

Salah satu pilihan aktivitas yang dapat dimanfaatkan untuk merangsang perkembangan motorik kasar anak adalah yoga untuk anak. Yoga merupakan suatu kegiatan fisik yang mengintegrasikan gerakan tubuh, pernapasan, dan fokus yang dapat mendukung peningkatan fleksibilitas, keseimbangan, dan koordinasi tubuh anak (Candra et al., 2023). Penelitian menunjukkan bahwa pelaksanaan yoga pada anak-anak usia dini dapat memberikan dampak positif terhadap peningkatan keterampilan motorik kasar serta mendukung perkembangan aspek psikologis seperti fokus dan pengaturan emosi. Meskipun demikian, suksesnya pelaksanaan kegiatan yoga tidak hanya bergantung pada jenis aktivitas yang dilakukan, tetapi juga dipengaruhi oleh bagaimana guru merancang, memodifikasi, dan memfasilitasi proses pembelajaran sesuai dengan karakteristik anak usia dini (Harliana & Hermanto, 2022). Guru berperan penting dalam menentukan strategi pembelajaran, memberikan contoh gerakan (*modeling*), menyesuaikan tingkat kesulitan gerakan, mengintegrasikan elemen bermain dan musik, serta memotivasi anak untuk terlibat aktif selama kegiatan berlangsung. Dengan demikian, strategi pedagogis guru menjadi faktor yang menentukan efektivitas implementasi kegiatan yoga sebagai upaya menstimulasi perkembangan motorik kasar anak.

Beragam penelitian telah mengungkapkan bahwa kegiatan yoga memberikan dampak positif bagi perkembangan anak usia dini, terutama dalam hal keterampilan motorik kasar. Penelitian sebelumnya Miftahuljana et al. (2025) menunjukkan bahwa penerapan yoga dapat meningkatkan keseimbangan tubuh, koordinasi gerak, fleksibilitas, kekuatan otot serta mendukung perkembangan fokus dan pengendalian emosi anak. Selain itu, praktik yoga juga dianggap dapat menciptakan ruang pembelajaran yang menyenangkan, sehingga anak lebih aktif berpartisipasi dalam kegiatan pembelajaran (Suryanti & Indrayasa, 2021). Penelitian sebelumnya cenderung menjelaskan peningkatan kemampuan motorik kasar setelah anak menjalani kegiatan yoga, tanpa menggambarkan secara detail proses pedagogis yang terjadi selama pelaksanaan kegiatan tersebut. Dengan demikian, fokus penelitian masih tertuju pada hasil yang diperoleh anak, sementara faktor-faktor yang mendukung keberhasilan pelaksanaan yoga, terutama strategi yang digunakan guru selama proses pembelajaran, belum banyak dibahas secara mendalam.

Namun, dalam pendidikan anak usia dini, guru memiliki peran utama dalam menentukan mutu pengalaman belajar yang diterima anak. Keberhasilan suatu kegiatan dipengaruhi tidak hanya oleh jenis aktivitas yang diberikan, tetapi juga oleh kemampuan guru dalam memilih strategi pembelajaran yang tepat dengan karakteristik, kebutuhan, dan tingkat perkembangan anak (Dewi et al., 2024). Strategi seperti pemberian contoh gerakan (*modeling*), penggunaan instruksi yang mudah dan bertahap, penyesuaian tingkat kesulitan gerakan, penggabungan elemen bermain dan musik, serta pemberian penguatan positif juga berpengaruh pada keterlibatan anak saat mengikuti kegiatan yoga. Berdasarkan analisis tersebut, terdapat kesenjangan penelitian (*research gap*) yang menjadi landasan dilakukannya penelitian ini. Penelitian sebelumnya telah menunjukkan manfaat yoga bagi perkembangan motorik kasar anak tetapi belum secara khusus meneliti strategi pedagogis guru yang mendukung keberhasilan pelaksanaan kegiatan ekstrakurikuler yoga. Karena itu, penelitian ini tidak hanya berfokus pada hasil perkembangan motorik kasar anak, tetapi juga pada proses pembelajaran yang dilaksanakan oleh guru selama kegiatan berlangsung. Metode ini diharapkan dapat memberikan wawasan yang lebih menyeluruh mengenai hubungan antara strategi pengajar, pelaksanaan aktivitas yoga, dan perkembangan motorik kasar pada anak usia dini.

Berdasarkan penjelasan fenomena, landasan teori, dan hasil penelitian sebelumnya, dapat dimengerti bahwa penerapan kegiatan yoga telah banyak diteliti sebagai salah satu alternatif untuk merangsang perkembangan motorik kasar anak usia dini. Berbagai penelitian secara konsisten mengungkapkan bahwa yoga memiliki efek positif pada keseimbangan, koordinasi gerak, fleksibilitas, kekuatan otot, serta kemampuan fokus anak (Barokah et al., 2025). Namun, mayoritas penelitian

tersebut tetap difokuskan pada pencapaian hasil perkembangan anak setelah berpartisipasi dalam kegiatan yoga. Oleh karena itu, fokus penelitian lebih banyak ditujukan pada hasil yang diperoleh dari kegiatan yoga, sementara analisis tentang bagaimana proses pembelajaran dilakukan dan bagaimana peran guru dalam mendukung keberhasilan pelaksanaan kegiatan yoga masih tergolong terbatas. Guru berperan sebagai fasilitator yang menyusun pengalaman belajar berdasarkan karakteristik perkembangan anak, memberikan rangsangan yang sesuai, menciptakan lingkungan belajar yang aman dan menyenangkan, serta memberikan dukungan agar setiap anak dapat terlibat secara optimal (Maulida & Afrianingsih, 2024). Dengan demikian, strategi pengajaran yang digunakan oleh guru menjadi faktor krusial yang perlu dianalisis untuk mendapatkan pemahaman yang lebih mendalam mengenai keberhasilan penerapan kegiatan yoga sebagai salah satu bentuk rangsangan perkembangan motorik kasar.

Dengan mempertimbangkan kondisi tersebut, penelitian ini menghadirkan perspektif yang berbeda dari penelitian-penelitian sebelumnya. Kebaruan penelitian ini terletak pada fokus analisis yang tidak hanya mengidentifikasi manfaat kegiatan yoga bagi perkembangan motorik kasar anak usia dini, tetapi juga mengeksplorasi secara mendalam strategi pengajaran guru selama pelaksanaan kegiatan ekstrakurikuler yoga. Strategi pengajaran tersebut mencakup penyajian contoh gerakan (*modeling*), penerapan instruksi yang jelas dan bertahap, penyesuaian tingkat kesulitan gerakan sesuai kemampuan anak, penggabungan elemen bermain dan musik dalam aktivitas yoga, serta pemberian dorongan positif untuk meningkatkan motivasi dan keterlibatan anak. Oleh karena itu, studi ini memberikan kontribusi baru berupa wawasan mengenai mekanisme pedagogis yang mendukung keberhasilan pelaksanaan kegiatan yoga dalam mengembangkan keterampilan motorik kasar anak usia dini (Indriani, 2023).

Secara konseptual, penelitian ini memandang bahwa strategi guru adalah elemen kunci yang memengaruhi mutu pelaksanaan kegiatan yoga. Strategi pembelajaran yang disusun secara adaptif akan menghasilkan pengalaman belajar yang dinamis, menyenangkan, sesuai dengan kebutuhan perkembangan anak (Nisa, 2020). Keadaan tersebut mendorong peningkatan partisipasi, semangat, dan rasa percaya diri anak saat berpartisipasi dalam aktivitas yoga. Oleh karena itu, keterkaitan antara strategi guru dan perkembangan motorik kasar tidak bersifat langsung, tetapi melalui pelaksanaan kegiatan yoga yang dirancang secara pedagogis sesuai dengan karakteristik anak usia dini.

Secara khusus, penelitian ini bertujuan untuk: (1) mendeskripsikan strategi guru dalam mengimplementasikan kegiatan ekstrakurikuler yoga pada anak usia lima sampai enam tahun; (2) menganalisis implementasi strategi guru dalam mendukung keterlibatan anak selama mengikuti kegiatan ekstrakurikuler yoga, termasuk bagaimana guru menyesuaikan pembelajaran dengan karakteristik dan kebutuhan setiap anak; serta (3) mendeskripsikan kontribusi strategi guru terhadap perkembangan motorik kasar anak usia lima sampai enam tahun melalui implementasi kegiatan ekstrakurikuler yoga. Secara konseptual, penelitian ini diharapkan dapat memperkaya kajian mengenai strategi pedagogis guru dalam implementasi kegiatan ekstrakurikuler yoga sebagai salah satu bentuk stimulasi perkembangan motorik kasar anak usia dini, sekaligus melengkapi penelitian sebelumnya yang lebih banyak menitikberatkan pada dampak kegiatan yoga tanpa mengkaji secara mendalam proses pedagogis yang melatarbelakanginya. Sementara itu, secara praktis, hasil penelitian ini diharapkan dapat menjadi referensi bagi guru PAUD dalam merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi kegiatan yoga yang adaptif, menyenangkan, serta sesuai dengan karakteristik perkembangan anak. Selain itu, penelitian ini juga diharapkan dapat menjadi bahan pertimbangan bagi lembaga PAUD dalam mengembangkan program ekstrakurikuler yang tidak hanya berorientasi pada hasil perkembangan anak, tetapi juga memperhatikan kualitas strategi pembelajaran yang diterapkan guru sehingga proses stimulasi perkembangan motorik kasar dapat berlangsung secara optimal.

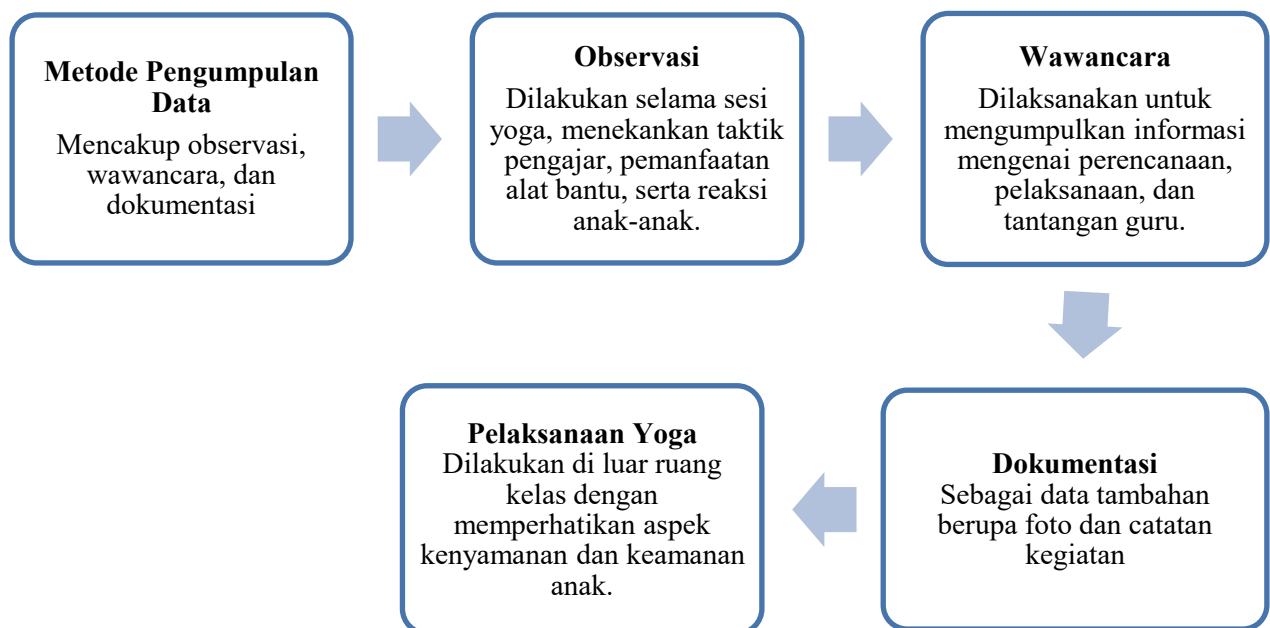
METODE

Penelitian ini mengadopsi pendekatan kualitatif dengan desain deskriptif untuk memahami secara detail strategi yang diterapkan guru dalam pelaksanaan kegiatan ekstrakurikuler yoga dan peran kegiatan tersebut dalam perkembangan motorik kasar anak berusia lima sampai enam tahun. Pendekatan kualitatif dipilih karena penelitian ini menitikberatkan pada proses belajar, interaksi antara guru dan

anak, serta pengalaman yang terjadi sepanjang kegiatan yoga, sehingga peneliti dapat memperoleh pemahaman yang menyeluruh mengenai fenomena yang dikaji. Penelitian ini dilakukan di RA Ar Rohmah Mojokerto, lembaga pendidikan anak usia dini yang secara rutin mengadakan kegiatan ekstrakurikuler yoga pada hari Sabtu sebagai bagian dari program pengembangan motorik anak. Lokasi penelitian ditentukan karena relevan dengan fokus penelitian, yaitu menganalisis implementasi kegiatan yoga dalam konteks pembelajaran di PAUD.

Partisipan penelitian terdiri atas dua orang guru dan empat belas anak berusia lima sampai enam tahun yang mengikuti kegiatan ekstrakurikuler yoga. Dua guru tersebut terdiri atas satu guru utama yang mengajarkan kegiatan yoga dan satu guru pendamping (guru kelas) selama kegiatan berlangsung. Sementara itu, empat belas anak usia lima sampai enam tahun dipilih sebagai partisipan pendukung karena secara aktif mengikuti kegiatan ekstrakurikuler yoga sehingga dapat memberikan gambaran mengenai implementasi strategi guru selama proses pembelajaran. Penentuan partisipan dilakukan berdasarkan keterlibatan langsung dalam ekstrakurikuler yoga yang menjadi fokus penelitian. Guru utama dipilih karena memiliki pengalaman yoga sekaligus memiliki tanggung jawab dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran yoga, sedangkan guru pendamping dipilih karena berperan mengamati sekaligus mendampingi anak-anak selama kegiatan berlangsung. Anak berusia lima sampai enam tahun dilibatkan sebagai partisipan pendukung karena menjadi peserta aktif dalam kegiatan yoga sehingga perilaku dan respon mereka menjadi sumber informasi yang penting untuk memahami efektivitas strategi guru.

Pengumpulan data dilakukan melalui observasi, wawancara, serta dokumentasi. Observasi dilaksanakan sebanyak satu kali selama kegiatan ekstrakurikuler yoga berlangsung dengan tujuan memperoleh gambaran nyata mengenai implementasi strategi guru. Aspek yang diamati meliputi cara guru memberikan contoh gerakan (*modeling*), pemberian instruksi, penyesuaian gerakan sesuai kemampuan anak, penggunaan media pendukung, interaksi guru dengan anak, serta respons dan keterlibatan anak selama mengikuti kegiatan yoga. Wawancara dilakukan kepada dua informan utama, yaitu guru utama ekstrakurikuler yoga dan guru pendamping. Wawancara bertujuan menggali informasi mengenai perencanaan kegiatan, strategi pembelajaran yang diterapkan, bentuk penyesuaian kegiatan terhadap karakteristik anak, kendala yang dihadapi selama pelaksanaan, serta upaya guru dalam mendukung perkembangan motorik kasar anak melalui yoga. Dokumentasi digunakan sebagai data pendukung yang meliputi foto kegiatan, catatan lapangan, jadwal pelaksanaan ekstrakurikuler yoga serta dokumen lain yang berkaitan dengan penelitian.



Gambar. 1 Kerangka Pelaksanaan penelitian

HASIL PENELITIAN

Berdasarkan hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi yang telah dilakukan, diperoleh beberapa temuan terkait pelaksanaan kegiatan ekstrakurikuler yoga pada anak usia lima sampai enam tahun. Hasil analisis data menunjukkan adanya beberapa tema yang menggambarkan strategi guru dalam melaksanakan kegiatan yoga, antusiasme anak selama mengikuti kegiatan, bentuk-bentuk gerakan yoga yang dilakukan, serta dampak kegiatan yoga terhadap perkembangan anak. Temuan-temuan tersebut kemudian dikelompokkan ke dalam kategori dan indikator berdasarkan hasil analisis tematik. Rangkuman hasil analisis tematik tersebut disajikan pada Tabel 1 berikut.

Tabel. 1
Hasil Analisis Tematik

No	Tema	Kategori	Indikator Temuan	Sumber Data
1.	Strategi Guru	<i>Modeling</i>	Guru memperagakan gerakan sebelum anak mengikuti	Observasi, Wawancara
		Instruksi Bertahap	Guru memberikan arahan sederhana dan berulang	Observasi, Wawancara
		Diferensiasi Pembelajaran	Gerakan disesuaikan dengan kondisi dan kemampuan anak	Wawancara
		Pembelajaran Berbasis Bermain	Guru menyisipkan lagu dan permainan	Observasi, Wawancara
		Penguatan Positif	Guru memberikan motivasi dan pujian setelah kegiatan ekstrakurikuler	Observasi, Wawancara
2.	Antusiasmen Anak	Partisipasi Aktif	Anak mengikuti kegiatan dengan senang hati	Observasi
		Motivasi Belajar	Anak menunjukkan minat mengikuti yoga	Wawancara
3	Gerakan Yoga	<i>Stretching</i>	Pemanasan	Observasi
		<i>Butterfly Pose</i>	Kelenturan tubuh	Observasi, Wawancara
		<i>Cobra Pose</i>	Peregangan otot punggung	Observasi, Wawancara
		<i>Tree Pose</i>	Keseimbangan tubuh	Observasi, Wawancara
4	Dampak Yoga	Fleksibilitas	Anak lebih mudah melakukan peregangan tubuh	Observasi, Wawancara
		Keseimbangan	Anak mampu mempertahankan posisi tubuh	Observasi
		Kepercayaan Diri	Anak lebih berani mengikuti kegiatan	Observasi, Wawancara

Strategi Guru Terhadap Motorik Kasar Anak

Hasil observasi dan wawancara menunjukkan bahwa guru menerapkan beberapa strategi pedagogis selama pelaksanaan kegiatan ekstrakurikuler yoga. Strategi tersebut meliputi pemberian contoh gerakan (*modeling*), penggunaan instruksi secara bertahap, penyesuaian gerakan sesuai kemampuan anak (*differentiated instruction*), pemanfaatan musik dan permainan, serta pemberian penguatan positif kepada anak selama mengikuti kegiatan. Berdasarkan hasil observasi, guru selalu

mengawali kegiatan dengan memperagakan setiap gerakan yoga sebelum anak diminta menirukannya. Pengulangan instruksi juga dilakukan secara konsisten untuk memperkuat daya ingat anak terhadap urutan gerakan yang dilakukan. Pada beberapa gerakan yang memerlukan keseimbangan, guru mengulang demonstrasi lebih dari satu kali hingga sebagian besar anak mampu mengikuti gerakan secara mandiri.

Temuan tersebut diperkuat oleh hasil wawancara dengan guru utama yang menyatakan bahwa strategi pembelajaran disesuaikan dengan karakteristik masing-masing anak.

"Setiap anak memiliki keistimewaan sendiri-sendiri jadi strategi yang diberikan fleksibel. Saya menyiapkan beberapa gerakan atau pose yoga yang akan diajarkan, tetapi apabila anak-anak sudah capek maka materi atau pose yoga tidak diberikan secara keseluruhan" (Guru utama ekstrakurikuler yoga)

Selain melakukan penyesuaian terhadap materi, guru juga menggunakan berbagai aktivitas pendukung agar anak-anak tetap terlibat selama pembelajaran berlangsung. Berdasarkan hasil observasi, ketika perhatian anak mulai menurun, guru menyisipkan aktivitas bernyanyi dan permainan gerak sebelum melanjutkan aktivitas yoga. Hal tersebut juga disampaikan oleh guru utama dalam wawancara.

"Cara saya meningkatkan minat dan keterlibatan anak selama berkegiatan adalah dengan menambahkan selipan bernyanyi atau bermain gerak seperti bernyanyi Aram Sam Sam dan senam penguin." (Guru utama ekstrakurikuler yoga)

Selain itu, guru memberikan motivasi dan penguatan positif kepada anak yang masih ragu mengikuti gerakan. Berdasarkan hasil observasi, guru memberikan pujian kepada anak setelah berhasil mempertahankan posisi keseimbangan serta memberikan bantuan secara langsung kepada anak yang mengalami kesulitan melakukan gerakan tertentu. Penyajian aktivitas dilakukan secara fleksibel dan tidak kaku sehingga anak dapat merasakan suasana yang menyenangkan.

Antusias Anak Dalam Kegiatan Yoga

Hasil pengamatan menunjukkan bahwa sebagian besar anak menunjukkan respon yang positif terhadap kegiatan yoga. Hal ini tercermin dari keterlibatan aktif anak dalam mengikuti instruksi, sejak awal kegiatan anak-anak terlihat segera mengambil matras masing-masing dan membentuk barisan tanpa harus diingatkan berulang kali. Selama proses kegiatan ekstrakurikuler berlangsung, anak mengikuti arahan guru dengan penuh semangat serta menunjukkan rasa ingin tahu terhadap gerakan baru yang diperagakan. Guru utama menjelaskan bahwa antusiasme anak mengalami peningkatan setelah kegiatan yoga kembali dilaksanakan pasca libur Ramadhan.

"Anak-anak cukup antusias dalam kegiatan ekstrakurikuler yoga setelah lama libur Ramadhan. Sebagian besar sangat antusias dalam berkegiatan." (Guru utama ekstrakurikuler yoga)

Meskipun demikian, hasil observasi juga menunjukkan bahwa tidak seluruh anak memiliki tingkat antusiasme yang sama. Beberapa anak yang baru mengikuti kegiatan masih membutuhkan waktu untuk menyesuaikan diri dengan lingkungan pembelajaran maupun jenis aktivitas yang dilakukan. Pernyataan tersebut diperkuat oleh hasil wawancara berikut.

"Beberapa anak yang masih baru berpindah dari ekstra lain ke ekstra yoga masih menyesuaikan diri belum cukup antusias" (Guru utama ekstrakurikuler yoga).

Guru pendamping juga menyampaikan bahwa secara umum anak menikmati kegiatan yoga dan menunjukkan keterlibatan aktif selama pembelajaran berlangsung.

"Kegiatan ekstra yoga cukup positif dalam penerapan di TK. Anak-anak merasa senang mengikuti yoga. Orang tua juga menyampaikan kalau anak-anak lebih rileks setelah melakukan kegiatan ekstrakurikuler yoga" (Guru pendamping)

Gerakan/Pose yang Digunakan dalam Kegiatan Yoga

Jenis gerakan yang diterapkan sesuai dengan tingkat perkembangan dan kemampuan anak usia dini cenderung menggunakan gerakan dasar yang sederhana, mudah ditiru, serta aman untuk dilakukan

oleh anak. Hasil observasi menunjukkan bahwa kegiatan yoga diawali dengan aktivitas *stretching* sebagai pemanasan sebelum memasuki gerakan inti. Setelah pemanasan, guru mengajarkan beberapa pose yang telah disesuaikan dengan karakteristik perkembangan anak usia lima sampai enam tahun. Pose yang paling sering digunakan selama kegiatan meliputi *Butterfly Pose*, *Cobra Pose*, dan *Tree Pose*. Guru utama menjelaskan bahwa setiap gerakan dipilih karena memiliki tujuan yang berbeda dalam mendukung perkembangan kemampuan motorik kasar anak.

"Gerakan atau pose yang sering digunakan dalam melatih anak adalah yang utama sebelum kegiatan yoga berlangsung pastinya dilakukan stretching lalu pose yang digunakan biasanya Butterfly Pose, Cobra Pose, dan Tree Pose" (Guru utama ekstrakurikuler yoga)

Berdasarkan hasil observasi, *Butterfly Pose* digunakan untuk melatih kelenturan tubuh, *Cobra Pose* digunakan untuk membantu peregangan otot punggung dan koordinasi gerakan, sedangkan *Tree Pose* digunakan untuk melatih keseimbangan tubuh dan konsentrasi anak selama mempertahankan posisi berdiri satu kaki.

Dampak Kegiatan Yoga terhadap Perkembangan Anak

Pelaksanaan kegiatan yoga secara berkelanjutan menunjukkan adanya perubahan positif pada perkembangan motorik kasar anak. Peningkatan terlihat pada hasil pengamatan, yaitu kemampuan anak dalam keseimbangan, koordinasi, fleksibilitas, serta kekuatan otot. Anak menjadi lebih mampu mempertahankan posisi tubuh, melakukan gerakan secara lebih terarah, serta mengikuti rangkaian aktivitas dengan lebih baik dibandingkan sebelumnya. Selain pada aspek motorik, kegiatan yoga juga memberikan kontribusi terhadap perkembangan non-motorik. Anak menunjukkan peningkatan rasa percaya diri dalam mencoba berbagai gerakan, serta tidak ragu untuk berpartisipasi meskipun belum sempurna. Hal ini diperkuat oleh pernyataan guru pendamping, yang menyatakan bahwa:

"Anak-anak selepas mengikuti kegiatan yoga sedikit demi sedikit memiliki perubahan, yang tadinya anaknya pendiam atau kurang percaya diri saat bersosialisasi dengan teman di kelas saat ini sudah mampu untuk bersosialisasi dengan teman-temannya. Orang tua juga menyampaikan bahwa pola hidup anak menjadi semakin baik, dari pola tidur yang nyenyak hingga peningkatan konsentrasi saat belajar." (Guru Pendamping)

Hal ini tidak terlepas dari dukungan dan penguatan positif yang diberikan oleh guru selama kegiatan berlangsung. Dari sisi kognitif, anak mulai menunjukkan peningkatan kemampuan fokus dan konsentrasi, meskipun masih memerlukan latihan yang berkelanjutan. Sementara itu, dari aspek emosional, kegiatan yoga membantu anak menjadi lebih tenang dan mampu mengendalikan diri. Di samping itu, aktivitas yoga turut memengaruhi kemajuan sosial anak. Pada masa pelaksanaan anak-anak terbiasa mematuhi norma, bersabar menanti antrean, serta berkomunikasi dengan teman-temannya. Dinamika interaksi semacam ini secara implisit memperkuat kompetensi sosial mereka dalam konteks kelompok.

PEMBAHASAN

Temuan dari penelitian ini mengindikasikan bahwa efektivitas pelaksanaan kegiatan ekstrakurikuler yoga pada anak usia lima sampai enam tahun tidak hanya ditunjukkan oleh jenis aktivitas fisik yang diberikan, tetapi juga dipengaruhi oleh kualitas strategi pedagogis yang diterapkan guru selama proses pembelajaran. Berdasarkan data empiris yang diperoleh melalui observasi dan wawancara, strategi yang digunakan guru meliputi pemberian contoh gerakan (*modeling*), penggunaan instruksi secara bertahap, penyesuaian kegiatan sesuai karakteristik dan kemampuan anak (*differentiated instruction*), integrasi unsur bermain, musik, dan lagu, serta pemberian penguatan positif selama kegiatan berlangsung. Strategi-strategi tersebut saling melengkapi dalam menciptakan pengalaman belajar yang aktif, menyenangkan, dan sesuai dengan tahap perkembangan anak usia dini (Prastyo et al., 2025). Hasil observasi memperlihatkan bahwa guru selalu memperagakan gerakan yoga sebelum anak diminta mempraktikkannya, kemudian memberikan arahan secara bertahap dengan menggunakan bahasa yang sederhana dan mudah dipahami. Ketika terdapat anak yang mengalami kesulitan mengikuti gerakan, guru tidak memaksakan anak untuk menyelesaikan seluruh rangkaian

pose, melainkan memberikan alternatif gerakan yang lebih sederhana sesuai kemampuan anak. Selain itu, guru juga menyisipkan lagu, permainan gerak, dan aktivitas yang bersifat menyenangkan ketika perhatian anak mulai menurun. Pola pembelajaran tersebut menunjukkan bahwa strategi guru bersifat adaptif dan berpusat pada kebutuhan anak (*child-centered learning*) (Gondiawati & Nurhayati, 2024).

Secara pedagogis, penggunaan *modeling* menjadi strategi yang sangat penting dalam pembelajaran yoga bagi anak usia dini. Anak usia lima sampai enam tahun masih berada pada tahap perkembangan yang ditandai dengan dominasi pengalaman konkret dalam proses belajar. Pada tahap ini, anak lebih mudah memahami suatu keterampilan melalui pengamatan dan peniruan dibandingkan hanya menerima penjelasan secara verbal. Oleh karena itu, ketika guru memperagakan setiap gerakan yoga sebelum anak menirukannya, anak memperoleh representasi visual mengenai posisi tubuh, arah gerakan, dan koordinasi anggota tubuh yang harus dilakukan. Proses tersebut membantu anak membangun pemahaman motorik secara bertahap sehingga kesalahan gerakan dapat diminimalkan. Dalam konteks penelitian ini, guru berperan sebagai model yang memungkinkan anak belajar melalui pengalaman langsung, sehingga proses stimulasi motorik berlangsung lebih efektif. Selain *modeling*, penelitian ini menemukan bahwa penggunaan instruksi yang jelas dan diberikan secara bertahap turut mendukung keberhasilan pelaksanaan kegiatan yoga.

Berdasarkan hasil wawancara, guru menggunakan kalimat sederhana yang disertai pengulangan instruksi ketika mengenalkan gerakan baru. Strategi tersebut memudahkan anak memahami tahapan gerakan tanpa merasa terbebani oleh informasi yang terlalu sulit dipahami. Penggunaan bahasa yang sederhana sesuai dengan karakteristik perkembangan kognitif anak usia dini memungkinkan anak memusatkan perhatian pada aktivitas fisik yang dilakukan tanpa harus memproses instruksi yang terlalu panjang. Kondisi ini mendukung pendapat Lubis (2024) yang menyatakan bahwa penyampaian instruksi yang sederhana dan sistematis dapat meningkatkan pemahaman anak terhadap aktivitas pembelajaran. Penelitian mengenai optimalisasi perkembangan motorik anak usia dini juga menunjukkan bahwa penyederhanaan instruksi mampu meningkatkan ketepatan anak dalam mengikuti aktivitas motorik karena anak memperoleh arahan yang lebih mudah dipahami (Sari et al., 2022). Dengan demikian, keberhasilan implementasi yoga dalam penelitian ini tidak hanya dipengaruhi oleh jenis gerakan yang diajarkan, tetapi juga oleh kualitas komunikasi pedagogis yang dibangun guru selama pembelajaran.

Temuan lain yang menjadi karakteristik penelitian ini adalah kemampuan guru menyesuaikan kegiatan yoga dengan kondisi setiap anak. Ketika anak-anak menunjukkan tanda-tanda kelelahan atau kehilangan konsentrasi, guru mengurangi jumlah gerakan yang harus dilakukan atau mengganti aktivitas dengan permainan yang lebih ringan. Strategi ini menunjukkan penerapan prinsip pembelajaran yang berorientasi pada perkembangan anak (*developmentally appropriate practice*), yaitu pembelajaran yang mempertimbangkan usia, kemampuan, pengalaman, dan kebutuhan individual setiap anak (Nabilah, 2024). Pendekatan tersebut memungkinkan seluruh anak tetap terlibat dalam kegiatan tanpa mengalami tekanan untuk mencapai kemampuan yang sama dalam waktu yang bersamaan. Temuan ini memperluas hasil penelitian (Kurniasih & Priyanti, 2023) yang menjelaskan pentingnya diferensiasi pembelajaran dalam meningkatkan partisipasi anak.

Berdasarkan hasil observasi, guru juga menyisipkan lagu dan permainan gerak ketika perhatian anak mulai menurun sehingga suasana pembelajaran tetap menyenangkan. Secara pedagogis, strategi tersebut menunjukkan bahwa guru memahami karakteristik belajar anak usia dini yang menempatkan bermain sebagai media utama dalam proses pembelajaran. Musik dan permainan tidak hanya berfungsi sebagai hiburan, tetapi juga menjadi sarana untuk menjaga keterlibatan anak, mengurangi kejenuhan, serta meningkatkan kesiapan anak dalam mengikuti aktivitas berikutnya. Temuan ini sejalan dengan Mawaddah & Akbar (2022) yang menyatakan bahwa integrasi musik dalam kegiatan pembelajaran mampu meningkatkan motivasi dan partisipasi anak. Berdasarkan keseluruhan temuan yang ada, dapat dipahami bahwa efektivitas kegiatan ekstrakurikuler yoga tidak semata-mata ditentukan oleh pelaksanaan pose atau gerakan yoga, melainkan oleh kemampuan guru dalam mengelola proses pembelajaran melalui strategi pedagogis yang adaptif, fleksibel, dan berpusat pada anak. Dengan demikian, penelitian ini memberikan kontribusi konseptual terhadap pengembangan kajian pendidikan anak usia dini dengan menempatkan strategi pedagogis guru sebagai faktor kunci dalam keberhasilan implementasi kegiatan ekstrakurikuler yoga, sekaligus memberikan dasar bagi pengembangan praktik

pembelajaran yang lebih adaptif dan sesuai dengan karakteristik perkembangan anak.

Temuan penelitian ini memberikan beberapa implikasi teoritis terhadap pengembangan kajian pendidikan anak usia dini, khususnya yang berkaitan dengan strategi pedagogis guru dalam implementasi kegiatan ekstrakurikuler yoga. Hasil penelitian menunjukkan bahwa efektivitas kegiatan yoga tidak hanya dipengaruhi oleh aktivitas fisik yang dilakukan anak, tetapi juga oleh kualitas strategi pembelajaran yang diterapkan guru selama proses pembelajaran berlangsung. Temuan ini memperkuat pandangan bahwa keberhasilan stimulasi perkembangan motorik kasar merupakan hasil dari interaksi antara pengalaman belajar yang dirancang guru dengan karakteristik perkembangan anak.

Dengan demikian, penelitian ini menempatkan strategi pedagogis sebagai variabel penting yang menjembatani hubungan antara aktivitas pembelajaran dan capaian perkembangan motorik anak usia dini. Penelitian ini juga memperkuat teori pembelajaran sosial (*Social Learning Theory*) yang dikemukakan oleh Bandura, terutama dalam konteks pembelajaran motorik pada anak usia dini (Novia & Listiana, 2023). Strategi *modeling* yang diterapkan guru terbukti membantu anak memahami gerakan yoga melalui proses observasi imitasi dan praktik secara bertahap. Temuan ini menunjukkan bahwa proses belajar anak tidak hanya terjadi melalui pemberian instruksi, tetapi juga melalui pengalaman mengamati perilaku yang dicontohkan oleh guru. Dengan demikian, penelitian ini memperluas penerapan teori Bandura pada konteks pembelajaran yoga di PAUD, yang selama ini masih lebih banyak dikaji dalam pembelajaran akademik maupun pengembangan perilaku sosial anak.

Selain itu, hasil penelitian mendukung prinsip *Developmentally Appropriate Practice* (DAP) yang menekankan pentingnya pembelajaran yang disesuaikan dengan karakteristik perkembangan, kebutuhan, dan kemampuan setiap anak. Guru tidak menerapkan satu bentuk pembelajaran yang seragam, tetapi melakukan penyesuaian terhadap tingkat kesulitan gerakan, durasi latihan, maupun bentuk aktivitas sesuai dengan kesiapan masing-masing anak (Ruwaida & Setiasih, 2022). Temuan ini menunjukkan bahwa strategi diferensiasi bukan hanya meningkatkan partisipasi anak, tetapi juga menjadi mekanisme pedagogis yang memungkinkan setiap anak memperoleh pengalaman belajar yang optimal tanpa mengalami tekanan. Oleh karena itu, penelitian ini memberikan penguatan empiris bahwa prinsip pembelajaran yang sesuai dengan tahap perkembangan anak merupakan salah satu faktor penting dalam keberhasilan stimulasi motorik pada pendidikan anak usia dini.

Dalam penelitian ini, guru berperan sebagai pemberi *scaffolding* melalui demonstrasi gerakan, arahan bertahap, pemberian motivasi, serta bantuan ketika anak mengalami kesulitan. Dukungan tersebut memungkinkan anak menyelesaikan aktivitas yang sebelumnya belum mampu dilakukan secara bertahap. Dengan demikian, penelitian ini menunjukkan bahwa interaksi pedagogis yang berkualitas merupakan komponen penting dalam proses perkembangan kemampuan motorik anak usia dini. Secara keseluruhan, penelitian ini melengkapi penelitian-penelitian sebelumnya dengan menghadirkan perspektif bahwa strategi guru merupakan elemen yang menjelaskan efektivitas kegiatan yoga dalam menstimulasi perkembangan motorik kasar anak usia dini. Oleh karena itu, penelitian ini diharapkan dapat menjadi landasan bagi penelitian selanjutnya untuk mengembangkan model strategi pembelajaran, mengeksplorasi implementasi yoga pada konteks PAUD yang lebih beragam.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu diperhatikan dalam menginterpretasikan hasil penelitian. Pertama, penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif sehingga temuan yang diperoleh kontekstual dan menggambarkan kondisi yang terjadi pada lokasi penelitian. Oleh karena itu, hasil penelitian ini tidak dimaksudkan untuk digeneralisasikan pada seluruh satuan pendidikan anak usia dini yang memiliki karakteristik, lingkungan, maupun program ekstrakurikuler yang berbeda. Kedua, penelitian dilaksanakan hanya pada satu lembaga PAUD dengan melibatkan dua orang guru sebagai informan utama, yaitu guru ekstrakurikuler yoga dan guru pendamping, serta empat belas anak usia lima sampai enam tahun sebagai partisipan kegiatan. Ruang lingkup partisipan yang terbatas memungkinkan adanya karakteristik tertentu yang belum dapat mewakili variasi implementasi kegiatan yoga di lembaga PAUD lainnya. Ketiga, proses pengumpulan data dilakukan melalui satu kali observasi, dua kali wawancara dengan dua orang guru, serta dokumentasi kegiatan. Keempat, penelitian ini berfokus pada strategi guru dalam mengimplementasikan kegiatan ekstrakurikuler yoga sehingga belum mengeksplorasi faktor-faktor lain

yang kemungkinan turut memengaruhi perkembangan motorik kasar anak, seperti keterlibatan orang tua, lingkungan belajar di rumah, kondisi kesehatan anak, maupun kebijakan sekolah dalam mendukung pelaksanaan kegiatan ekstrakurikuler.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian, dapat disimpulkan bahwa strategi guru berperan penting dalam keberhasilan implementasi kegiatan ekstrakurikuler yoga sebagai upaya menstimulasi perkembangan motorik kasar anak usia lima sampai enam tahun. Penerapan *modeling*, instruksi sederhana dan bertahap, diferensiasi pembelajaran, integrasi bermain dan musik, serta penguatan positif mampu meningkatkan keterlibatan anak dan menciptakan kegiatan yang menyenangkan, aman, serta sesuai dengan karakteristik perkembangan anak. Kontribusi penelitian ini menunjukkan bahwa keberhasilan kegiatan yoga tidak hanya ditentukan oleh aktivitas yoga, tetapi juga oleh kualitas strategi pedagogis guru dalam mendukung pembelajaran berbasis aktivitas fisik di PAUD. Secara praktis, temuan ini dapat menjadi referensi bagi guru dan lembaga PAUD dalam merancang kegiatan yoga yang adaptif dan berpusat pada anak, disertai penyediaan sarana serta asesmen perkembangan motorik yang terstruktur. Penelitian selanjutnya disarankan mengembangkan model implementasi yoga yang sistematis, instrumen asesmen perkembangan motorik, serta melibatkan subjek dan lokasi yang lebih beragam untuk memperoleh gambaran yang lebih komprehensif.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis menyampaikan rasa terima kasih yang mendalam kepada orang tua tercinta yang selalu memberikan doa dan dukungan dalam setiap langkah penulisan artikel ini. Penulis juga mengucapkan terima kasih kepada dosen pembimbing yang telah senantiasa memberikan arahan, bimbingan, masukan, serta motivasi yang sangat berarti. Terima kasih juga penulis sampaikan kepada semua pihak yang telah mendukung pelaksanaan penelitian dan penyusunan artikel ini. Tidak lupa penulis mengucapkan terima kasih kepada teman-teman yang telah memberikan semangat serta dukungan selama proses penyusunan artikel ilmiah ini. Semoga segala kebaikan yang telah diberikan mendapatkan balasan yang sepadan.

PERNYATAAN KONTRIBUSI PENULIS

AP berkontribusi secara penuh dalam seluruh tahapan penelitian, meliputi perumusan konsep dan desain penelitian, pengumpulan data, analisis dan interpretasi data, serta penulisan dan penyusunan naskah. AR juga melakukan peninjauan, penyuntingan, dan menyetujui versi akhir naskah serta bertanggung jawab penuh atas isi dan keakuratan publikasi. EM, YM, KA dan BP berkontribusi dalam memberikan masukan serta penyempurnaan naskah.

PERNYATAAN PENGGUNAAN AI

Penulis menggunakan layanan kecerdasan buatan Google Gemini selama tahap persiapan manuskrip, khususnya untuk membantu penerjemahan bahasa Inggris. Teknologi ini dimanfaatkan untuk meningkatkan kejelasan, keterbacaan, dan ketepatan struktur kebahasaan dalam penyajian naskah ilmiah. Namun, seluruh hasil yang diperoleh melalui layanan tersebut telah ditelaah secara kritis oleh penulis. Penulis melakukan verifikasi isi dan penyuntingan lanjutan guna memastikan kesesuaian dengan konteks penelitian, ketepatan istilah akademik, serta keakuratan substansi. Penulis menegaskan bahwa penggunaan kecerdasan buatan terbatas pada aspek kebahasaan dan tidak digunakan dalam analisis data, interpretasi hasil, maupun penarikan kesimpulan. Oleh karena itu, seluruh isi, argumen, dan temuan dalam artikel ini sepenuhnya merupakan tanggung jawab penulis.

KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis menyatakan bahwa tidak terdapat konflik kepentingan terkait publikasi artikel ini. Penulis mengonfirmasikan bahwa artikel ini bersifat orisinal dan bebas dari plagiarisme.

DAFTAR PUSTAKA

- Barokah, L., Ayuningtyas, I. F., Anggraini, T. N. Y. A., Zolekhah, D., & Setyawati, A. (2025). Penerapan praktik yoga dalam mengoptimalkan kecerdasan kinestetik pada anak usia dini. *JMM: Jurnal Masyarakat Merdeka*, 8(2), 113–121. <https://doi.org/10.51213/jmm.v8i2.190>
- Candra, O., Pranoto, N. W., Ropitasari, R., Cahyono, D., Sukmawati, E., & CS, A. (2023). Peran pendidikan jasmani dalam pengembangan motorik kasar pada anak usia dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(2), 2538–2546. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i2.4506>
- Ceria, I., & Rahayu, P. P. (2024). Pengaruh stimulasi kids yoga terhadap perkembangan motorik kasar pada anak pra sekolah. *Journal of Health Sciences Leksia*, 2(4), 66–75.
- Dewi, D. S., Nurjaman, I., & Fitria, E. (2024). Peningkatan motorik kasar anak usia dini usia 4–5 tahun melalui kegiatan senam irama. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 13(2), 289–302. <https://doi.org/10.26877/paudia.v13i2.776>
- Gondiwati, N., & Nurhayati, S. (2024). Child-centered learning in the home environment: Implementation and challenges. *Jurnal Simki Pedagogia*, 7(1), 13–23. <https://doi.org/10.29407/jsp.v7i1.502>
- Harliana, & Hermanto. (2022). Yoga asana for early children's physical motoric development. *Kiddo: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 3(1), 48–55. <https://doi.org/10.19105/kiddo.v3i1.5372>
- Indriani, N. P. (2023). Latihan yoga asanas untuk meningkatkan fleksibilitas pada anak usia dini. *JARITA: Journal of Children's Education and Learning Research*, 1(1), 15–22. <https://doi.org/10.36417/jelr.v1i1.507>
- Kurniasih, E. S., & Priyanti, N. (2023). Pengaruh pendekatan pembelajaran diferensiasi terhadap kemampuan literasi baca, tulis dan numerasi pada anak usia dini. *Jurnal Ilmiah Potensia*, 8(2), 398–498. <https://doi.org/10.33369/jip.8.2.398-498>
- Lubis, S. I. A. (2024). Representasi anak usia dini di media sosial: Perspektif guru RA Al-Barkah. *Bunayya: Jurnal Pendidikan Anak*, 10(2), 211–224. <https://doi.org/10.22373/bunayya.v10i2.24626>
- Maulida, L., & Afrianingsih, A. (2024). Pengaruh pemberian reward stempel prestasi terhadap motivasi belajar anak usia dini di TK Raudhotut Tholibin Bungo. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 13(2), 231–241. <https://doi.org/10.26877/paudia.v13i2.494>
- Mawaddah, M., & Akbar, K. (2022). Interaksi pembelajaran seni tari vs pembelajaran seni musik dan kreativitas terhadap kemampuan motorik kasar anak. *Damhil Education Journal*, 2(1), 27–35. <https://doi.org/10.37905/dej.v2i1.1397>
- Miftahuljana, I., Sukrin, & Anhar, A. S. (2025). Strategi guru dalam mengembangkan kemampuan regulasi emosi anak usia 4–6 tahun melalui kegiatan meditasi. *Walada: Journal of Primary Education*, 4(1), 15–26. <https://doi.org/10.61798/wjpe.v4i1.277>
- Nabilah, I., & Silmi, I. L. (2024). Analisis model pembelajaran AUD dengan pendekatan DAP (Developmentally Appropriate Practice) dan scaffolding. *ALMURTAJA: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 3(2), 46–50. <https://doi.org/10.58518/almurtaja.v3i2.3123>
- Nisa, M. (2020). Peningkatan kemampuan motorik kasar melalui permainan sirkuit. *Jurnal Cikal Cendekia*, 1(1), 33–42. <https://doi.org/10.31316/jcc.v1i1.907>
- Novia, B. O., & Listiana, A. (2023). Peran pendidik anak usia dini berdasarkan kajian teori belajar sosial kognitif Albert Bandura. *CERIA (Cerdas Energik Responsif Inovatif Adaptif)*, 6(3), 333–341. <https://doi.org/10.22460/ceria.v6i3.17708>
- Prastyo, D., Suryanti, Susilo, H., Mardiani, D. P., & Reswari, A. (2025). Differentiated learning strategies for enhancing early childhood independence: A case study. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 10(4), 639–652. <https://doi.org/10.14421/jga.2025.104-01>
- Ruwaida, G. A., & Setiasih, O. (2022). Strategi guru pendidikan anak usia dini dalam menghadapi era Society 5.0. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(5), 5406–5413. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i5.3028>
- Santrock, J. W. (2008). *Psikologi pendidikan* (Edisi ke-2, Cetakan ke-2; T. Wibowo, Penerj.). Kencana.

- Sari, N. P., Novitawati, N., Setiawan, M. A., & Mutiani, M. (2022). Peran yoga dalam meningkatkan kecerdasan kinestetik bagi anak usia dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(5), 4681–4689. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i5.2451>
- Suryanti, P. E., & Indrayasa, K. B. (2021). Meningkatkan kemampuan motorik anak usia dini melalui latihan yoga asanas. *Purwadita: Jurnal Agama dan Budaya*, 5(1), 31–42.
- Yulan, D., Awalunnisa, S., & Nur Zuama, S. (2025). Pengaruh permainan ular tangga terhadap kemampuan motorik kasar anak. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(4), 885–900. <https://doi.org/10.26877/paudia.v14i4.2402>

Pengembangan Buku Cerita Bergambar dalam Menstimulasi Keterampilan Membaca Permulaan Anak

Anisa K Bakarang^{1*}, Andi Agusniatih², Besse Nirmala³, Shofiyanti Nur Zuama⁴

^{1,2,3,4}Universitas Tadulako, Sulawesi Tengah, Indonesia

Email Corresponding Author: anisakbakarang@gmail.com

Artikel Info

History

Received 2026-03-26,

Revised 2026-05-06,

Accepted 2026-08-21,

Online First 2026-08-28

Keywords:

Picture Storybook; Early Reading Skills; Early Childhood; Media Development

Kata Kunci: Buku Cerita Bergambar; Membaca Permulaan; Anak Usia Dini; Pengembangan Media

© 2026 Anisa K Bakarang, Andi Agusniatih, Besse Nirmala, Shofiyanti Nur Zuama

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



Abstract

This study developed a picture book as a learning medium to improve the early reading skills of children in Group B4 at the Pembina Melati Tondo Public Kindergarten. The study aimed to determine the suitability of the medium and the improvement in early reading skills following its use. The novelty of this study lies in the integration of early reading stages into a single picture book tailored to the characteristics of young children. The method used was Research and Development (R&D) based on the ADDIE model, which includes Analysis, Design, Development, Implementation, and Evaluation. The study subjects consisted of 15 children in Group B4. Data were collected through validation forms completed by subject matter, language, and media experts, as well as through observation during learning sessions. The validation results indicated very high feasibility, with a 95% approval rate from subject matter experts, 100% from language experts, and 93.18% from media experts. Early reading proficiency increased from 51.15% on the pre-test to 78.07% on the post-test. An N-Gain score of 56% indicates moderate effectiveness. This medium serves as an engaging, step-by-step, and developmentally appropriate alternative for literacy instruction.

Abstrak

Penelitian ini mengembangkan buku cerita bergambar sebagai media pembelajaran untuk meningkatkan kemampuan membaca permulaan anak kelompok B4 di Taman Kanak-kanak Negeri Pembina Melati Tondo. Penelitian bertujuan mengetahui kelayakan media serta peningkatan kemampuan membaca permulaan setelah penggunaannya. Kebaruan penelitian terletak pada pengintegrasian tahapan membaca permulaan ke dalam satu buku cerita bergambar yang disesuaikan dengan karakteristik anak usia dini. Metode yang digunakan adalah Penelitian dan Pengembangan (R&D) dengan model ADDIE, meliputi Analisis, Desain, Pengembangan, Implementasi, dan Evaluasi. Subjek penelitian berjumlah 15 anak kelompok B4. Data dikumpulkan melalui lembar validasi ahli materi, bahasa, dan media serta pemantauan selama pembelajaran. Hasil validasi menunjukkan kelayakan sangat tinggi, dengan persentase 95% dari ahli materi, 100% dari ahli bahasa, dan 93,18% dari ahli media. Kemampuan membaca awal meningkat dari 51,15% pada pra-uji menjadi 78,07% pada pasca-uji. Nilai N-Gain sebesar 56% menunjukkan efektivitas cukup. Media ini menjadi alternatif pembelajaran literasi yang menarik, bertahap, dan sesuai perkembangan anak.

PENDAHULUAN

Masa keemasan adalah istilah umum untuk periode dari lahir hingga usia lima tahun, mengingat pertumbuhan dan perubahan pesat yang dialami anak-anak. Anak-anak mengalami tonggak perkembangan penting di berbagai aspek, termasuk perkembangan fisik, kognitif, bahasa, dan sosial. Oleh karena itu, anak-anak membutuhkan stimulasi spesifik yang sesuai dengan perkembangan mereka

untuk mencegah perkembangan kemampuan mereka yang kurang atau berlebihan (Agustin & Sari, 2023). Stimulasi dini meletakkan fondasi penting untuk membangun kesiapan belajar anak untuk tingkat pendidikan selanjutnya, khususnya dalam bahasa dan literasi. Pada dasarnya, setiap anak memiliki potensi untuk berkembang secara kreatif, tetapi potensi ini perlu dipupuk melalui strategi dan stimulasi yang tepat untuk memastikan pertumbuhan dan perkembangan kemampuan potensial yang optimal (Nirmala & Sabrina, 2021). Pendidikan anak usia dini (PAUD) merupakan salah satu bentuk pendidikan yang bertujuan memberikan stimulasi sejak dini agar berbagai potensi yang dimiliki anak dapat berkembang secara optimal sesuai dengan tahap pertumbuhan dan perkembangannya (Sukmawati et al., 2024).

Stimulasi pada anak usia dini sebaiknya diberikan melalui aktivitas yang menyenangkan, menarik, dan disesuaikan dengan tahap tumbuh kembang anak agar proses belajar dapat berlangsung secara optimal, seperti bermain, bercerita, dan membaca buku bersama. (Khalisha & Gustiana, 2024). Keterampilan literasi merupakan keterampilan mendasar yang harus dimiliki setiap individu, meliputi aktivitas membaca, menulis, bercerita, mendengarkan, mengamati, dan mengungkapkan pendapat (Agusniatih & Husnitasari, 2024). Literasi awal merupakan fondasi bagi keberhasilan akademis anak, sehingga keterampilan membaca awal, seperti kemampuan mengenali huruf, memahami bunyi, dan mengaitkan simbol dengan makna, perlu distimulasi secara sistematis sesuai dengan tahap perkembangan mereka (Sinamo & P, 2023). Oleh karena itu, keterampilan membaca awal perlu distimulasi secara terencana, dengan mempertimbangkan tahap perkembangan anak.

Membaca permulaan anak usia dini merupakan tahap awal dalam mengenalkan kemampuan membaca yang dilakukan secara bertahap sesuai dengan perkembangan anak. Proses pembelajaran sebaiknya berlangsung tanpa paksaan, tetapi melalui kegiatan yang menarik dan menyenangkan sehingga anak merasa nyaman, tertarik, serta memiliki motivasi untuk belajar membaca. Oleh karena itu, stimulasi membaca dini dapat diberikan melalui berbagai aktivitas menyenangkan yang berkaitan dengan pengalaman sehari-hari anak, sehingga mereka dapat mengenali simbol huruf, memahami bunyinya, dan secara bertahap mengaitkannya dengan makna. Media pembelajaran memainkan peran strategis dalam menciptakan pengalaman belajar yang menyenangkan dan memberikan makna bagi anak usia dini, karena media yang dirancang secara visual dan interaktif mampu menarik perhatian, meningkatkan keterlibatan, serta mendorong partisipasi aktif anak dalam kegiatan pembelajaran (Sindi et al., 2025). Pembelajaran yang efektif dan menyenangkan membutuhkan penggunaan media yang beragam dan inovatif (Khotimah et al., 2021). Salah satu media yang dinilai efektif untuk menstimulasi keterampilan membaca dini adalah menggunakan buku cerita bergambar. Anak usia dini umumnya memiliki ketertarikan yang tinggi terhadap gambar yang menarik dan memiliki beragam warna (Amini & Suyadi, 2020). Selain menyajikan teks, buku cerita bergambar juga menampilkan ilustrasi visual yang menarik, sehingga memudahkan anak-anak untuk memahami cerita secara lebih realistis. Dengan menggunakan buku bergambar, anak dapat menambah kosakata, meningkatkan kesadaran terhadap bunyi bahasa, serta mengembangkan kemampuan berbahasanya untuk mengenali huruf dan suku kata (Sinamo & P, 2023). Lebih lanjut, gambar berperan dalam merangsang antusiasme untuk belajar dan memfasilitasi proses pembelajaran, khususnya dalam memperkenalkan berbagai tema secara kontekstual kepada anak-anak (Agusniatih & Husnitasari, 2024). Dengan demikian, buku cerita bergambar menawarkan potensi yang signifikan sebagai sarana untuk merangsang literasi dini. Pembelajaran yang menarik dapat mendorong rasa ingin tahu anak sehingga mereka lebih aktif dalam mengikuti kegiatan belajar, termasuk kegiatan membaca (Anggriani & Eliza, 2024).

Berbagai hasil penelitian menunjukkan bahwa penggunaan buku cerita bergambar dapat meningkatkan kemampuan membaca permulaan anak usia dini melalui peningkatan minat baca, penguasaan kosakata, dan kemampuan mengenal huruf. Temuan-temuan tersebut menunjukkan bahwa media berbasis visual mampu menciptakan pengalaman belajar yang lebih menarik dan bermakna bagi anak. Meskipun demikian, sebagian besar penelitian tersebut lebih berfokus pada pengujian penggunaan buku cerita bergambar sebagai media yang telah tersedia. Penelitian sebelumnya belum banyak menjelaskan bagaimana karakteristik media yang dikembangkan berkontribusi terhadap setiap indikator kemampuan membaca permulaan, seperti pengenalan huruf, kemampuan membaca suku kata, penguasaan kosakata, dan pemahaman makna sederhana. Selain itu, pengembangan media yang didasarkan pada kebutuhan pembelajaran nyata di sekolah masih relatif terbatas sehingga belum

sepenuhnya menjawab kebutuhan guru dalam memberikan stimulasi membaca permulaan secara sistematis.

Hasil observasi awal di kelompok B4 TK Negeri Pembina Melati Tondo menunjukkan bahwa perkembangan kemampuan membaca permulaan pada anak masih belum mencapai hasil yang optimal. Guru telah memanfaatkan buku cerita bergambar dalam kegiatan pembelajaran, namun penggunaannya masih sebatas sebagai media bercerita sehingga stimulasi terhadap kemampuan membaca belum dilakukan secara bertahap dan terstruktur. Kondisi tersebut terlihat dari rendahnya antusiasme sebagian anak saat kegiatan membaca, masih terbatasnya kemampuan mengenal huruf dan membaca suku kata sederhana masih belum optimal, ditambah dengan kurangnya stimulasi membaca yang diberikan dalam lingkungan keluarga. Temuan tersebut menunjukkan bahwa media yang digunakan belum sepenuhnya mendukung perkembangan kemampuan membaca anak sesuai dengan indikator yang diharapkan sesuai kebutuhan belajar anak.

Berdasarkan kesenjangan penelitian dan hasil observasi di TK Negeri Pembina Melati Tondo, diperlukan pengembangan media pembelajaran yang tidak hanya menarik secara visual, tetapi juga mampu melibatkan anak secara aktif dalam proses pembelajaran dirancang berdasarkan tahapan perkembangan kemampuan membaca permulaan anak. Penelitian ini mengembangkan buku cerita bergambar dengan pendekatan pembelajaran bertahap yang mengintegrasikan pengenalan huruf, hubungan huruf dengan bunyi, latihan membaca suku kata, pengenalan kosakata sederhana, serta cerita yang disusun secara kontekstual dalam satu rangkaian kegiatan belajar. Pendekatan tersebut diharapkan mampu memberikan stimulasi membaca permulaan secara lebih sistematis dibandingkan dengan penggunaan media buku cerita bergambar yang hanya berfungsi sebagai media pembelajaran membaca atau bercerita.

Secara konseptual, penelitian ini berpijak pada hubungan antara karakteristik buku cerita bergambar dan indikator kemampuan membaca permulaan anak. Ilustrasi visual membantu anak memahami makna kata melalui konteks cerita, pengenalan huruf memperkuat kemampuan identifikasi simbol, latihan membaca suku kata mendukung kemampuan dekoding awal, sedangkan penyajian kosakata sederhana dengan alur cerita yang sesuai dengan pengalaman sehari-hari anak memperkuat pemahaman bahasa. Keterpaduan komponen tersebut diharapkan mampu menstimulasi perkembangan kemampuan membaca permulaan secara bertahap sesuai karakteristik perkembangan anak usia dini.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini berjudul "Pengembangan Buku Cerita Bergambar dalam Menstimulasi Keterampilan Membaca Permulaan Anak di TK". Penelitian ini bertujuan untuk menciptakan buku cerita bergambar yang disesuaikan dengan karakteristik dan kebutuhan anak usia dini, mengevaluasi tingkat kelayakan media yang dikembangkan, serta mengkaji penggunaannya dalam menstimulasi kemampuan membaca permulaan anak kelompok B4 di TK Negeri Pembina Melati Tondo. Penelitian ini diharapkan berkontribusi dalam pengembangan media pembelajaran literasi bagi anak usia dini serta menjadi alternatif bagi guru PAUD dalam memberikan stimulasi membaca permulaan secara lebih terstruktur dan disesuaikan dengan tahapan perkembangan anak.

METODE

Penelitian ini menggunakan metodologi R&D, yang dalam bahasa Indonesia berarti "penelitian dan pengembangan". Analisis, perancangan, pengembangan, implementasi, dan evaluasi adalah lima langkah yang membentuk paradigma ADDIE, yang menjadi pusat penelitian ini.

Di dunia akademis, paradigma ADDIE umumnya digunakan untuk menciptakan berbagai macam produk, termasuk sumber daya pengajaran dan metode pembelajaran. Penelitian ini menggunakan ide tersebut dan proses R&D untuk menciptakan buku cerita bergambar dengan tujuan membantu anak kelompok B4 di TK Negeri Pembina Melati Tondo memperkuat kemampuan membaca mereka. Penelitian ini dijadwalkan berlangsung pada semester genap bulan Februari dan melibatkan anak-anak berusia 5-6 tahun dari TK Negeri Pembina Melati Tondo. Selain itu, para ahli media, linguistik, dan materi memvalidasi hasilnya. Pada bulan Februari, anak-anak di Kelompok B4 yang berusia 5-6 tahun berpartisipasi dalam program uji coba. Acara tersebut berlangsung pada bulan Februari 2026 dan berlangsung selama tiga minggu.

Penelitian ini menggunakan desain *one-group pretest-posttest*, yaitu satu kelompok diberikan pengukuran sebelum (*pretest*) dan sesudah (*posttest*) penggunaan buku cerita bergambar tanpa melibatkan kelompok kontrol sebagai pembanding. Desain ini dipilih karena penelitian berfokus pada pengembangan dan uji kelayakan produk sebelum diterapkan secara lebih luas. Meskipun demikian, tidak adanya kelompok kontrol menjadi keterbatasan penelitian sehingga peningkatan kemampuan membaca permulaan belum dapat dibandingkan secara langsung dengan kelompok yang memperoleh perlakuan berbeda.

Selama pengumpulan dan analisis data, peralatan penelitian berfungsi sebagai alat ukur. Para ahli di bidang materi, bahasa, dan media membuat kuesioner validasi produk untuk menilai kesesuaian media, dan lembar observasi untuk mengukur area perkembangan membaca permulaan berikut: (1) kemampuan pra-membaca, (2) perhatian dan keterlibatan, (3) bahasa dan kosakata, (4) kesadaran fonologis, dan (5) kemampuan menceritakan kembali cerita. Tujuannya adalah membuat media buku cerita bergambar yang sesuai, ramah pengguna, dan efektif.

Validator penelitian terdiri atas seorang ahli materi, seorang ahli bahasa, dan seorang ahli media yang dipilih berdasarkan kompetensi akademik dan pengalaman dalam bidang pendidikan anak usia dini serta pengembangan media pembelajaran. Keterlibatan ketiga validator tersebut bertujuan untuk menilai kelayakan produk secara menyeluruh dari aspek isi, kebahasaan, dan tampilan media sehingga buku cerita bergambar yang dikembangkan memenuhi standar kelayakan sebelum diimplementasikan kepada peserta didik.

Tabel 1

Kisi-Kisi Instrumen Observasi Kemampuan Membaca Permulaan

<i>Variabel</i>	<i>Aspek</i>	<i>Indikator</i>
Kemampuan membaca permulaan	Kemampuan pra-membaca	Memegang buku dengan benar, membalik halaman, menunjuk gambar
	Perhatian dan keterlibatan	Memperhatikan kegiatan membaca, menunjukkan minat, mengikuti kegiatan
	Bahasa dan kosakata	Mengenal huruf, menyebutkan kosakata, membaca kata sederhana
	Kesadaran fonologis	Mengenali bunyi huruf, membaca suku kata
	Pemahaman cerita	Menjawab pertanyaan dan menceritakan kembali isi cerita

Instrumen observasi tersebut disusun berdasarkan indikator kemampuan membaca permulaan anak usia 5–6 tahun yang digunakan sebagai acuan dalam pelaksanaan observasi selama kegiatan pembelajaran.

Tim peneliti dalam studi ini menggunakan metode kuantitatif dan kualitatif untuk menganalisis data. Setelah melalui proses dan perhitungan, diperoleh data numerik. Selama tahap validasi, validator memberikan masukan berupa komentar, kritik, dan rekomendasi yang digunakan untuk mengumpulkan data kualitatif.

Selanjutnya, hasil tersebut disajikan dalam bentuk persentase validitas instrumen penelitian menggunakan validitas isi (*content validity*) melalui penilaian oleh ahli materi, ahli bahasa, dan ahli media. Setiap validator memberikan penilaian terhadap kesesuaian indikator, isi, bahasa, dan tampilan media serta memberikan saran perbaikan sebelum produk diimplementasikan. Reliabilitas instrumen dijaga melalui penggunaan indikator observasi yang sama, rubrik penilaian yang konsisten, dan prosedur pengamatan yang seragam selama pelaksanaan pretest maupun posttest, sehingga hasil pengukuran memiliki tingkat konsistensi yang baik. Hal tersebut dilakukan untuk menentukan apakah media yang digunakan dalam pembuatan buku cerita bergambar termasuk kategori layak atau tidak layak digunakan. Perhitungan persentase kelayakan dilakukan dengan menggunakan rumus yang dikemukakan oleh (Akbar, 2015).

$$V = \frac{TSEV}{S - max} \times 100\%$$

V : Nilai Tingkat Validasi TSEV : Total Skor Empirik Validasi
S-max : Skor Maksimal yang Diharapkan
100% : Konstanta

Dari hasil validasi tersebut akan didapatkan kriteria kelayakan media yang akan dilampirkan dalam tabel berikut:

Tabel 2

Kategori Keberhasilan Peserta Didik

Kriteria	Tingkat Validasi
75,01%- - 100,00%	Sangat Valid (dapat dipakai tanpa perbaikan)
50,01% - 75,00%	Cukup Valid (dapat digunakan dengan revisi kecil)
25,01% - 50,00%	Tidak Valid (tidak dapat digunakan)
00,00% - 25,00%	Sangat Tidak Valid (terlarang digunakan)

Setelah data diperoleh dari hasil evaluasi sebelum serta sesudah penggunaan produk oleh peserta didik, langkah berikutnya adalah menghitung nilai rata-rata. Tujuan perhitungan ini adalah untuk mendapatkan gambaran umum atau nilai yang mewakili keseluruhan data sehingga dapat menunjukkan karakteristik umum dari kelompok tersebut, dengan menggunakan rumus berikut (Mufliha, 2021).

$$\bar{x} = \frac{\sum xi}{n}$$

Keterangan :

$\bar{x}$ = Nilai persen yang dicari
 $\sum xi$ = Total semua nilai data
n = Banyaknya Data

Untuk memahami peningkatan kemampuan keterampilan dasar membaca permulaan anak dalam pengembangan media buku cerita bergambar, digunakan rumus berikut (Zulmiyetri, 2020).

$$P = \frac{a}{b} \times 100\%$$

P = Persentase peningkatan kemampuan membaca permulaan
a = Selisih skor post-test dan pre-test
b = Skor pre-test
100% = Konstanta

Skor perhitungan persentase dilakukan dengan cara membandingkan skor yang diperoleh anak dengan skor tertinggi. Berikut ini, hasil perhitungan data ditafsirkan menjadi kategori uji yang terlaksana:

Tabel 3

Klasifikasi Tingkat Pencapaian Perkembangan Anak

Rentang Nilai (%)	Tingkat Perkembangan	Bobot Nilai
0 – 25	Belum Berkembang (BB)	1
26 – 60	Mulai Berkembang (MB)	2
61 – 75	Berkembang Sesuai Harapan (BSH)	3
76 – 100	Berkembang Sangat Baik (BSB)	4

Sumber: (Diadaptasi dari Kemendikbud Anak Usia Dini, 2018)

Untuk menentukan seberapa efektif buku cerita bergambar sebagai media dalam menstimulasi keterampilan membaca permulaan, perhitungan *Normalized Gain* (N-Gain) digunakan untuk mengukur peningkatan keterampilan membaca permulaan. Tujuan analisis ini adalah untuk menentukan tingkat peningkatan hasil belajar, sekaligus memastikan bahwa produk yang telah dinyatakan layak secara isi dan teknis memberikan dampak nyata dalam pembelajaran di kelas. Anak-anak dalam kelompok eksperimen yang berusia antara 5–6 tahun diberikan pretest dan posttest untuk mengetahui peningkatan kemampuan membaca permulaan. Pretest diberikan sebelum penggunaan buku cerita bergambar, sedangkan posttest diberikan setelah kegiatan pembelajaran menggunakan buku cerita bergambar selesai dilaksanakan. Perhitungan N-Gain mengacu pada rumus yang dikemukakan oleh David E. Meltzer sebagaimana dikutip oleh Yanti Herlanti. Berikut cara menghitung rumus N-Gain (Afrilila et al., 2022).

$$g = \frac{\text{Skor Posttest} - \text{Skor Pretest}}{\text{Skor Maksimal Ideal} - \text{Skor Pre} - \text{test}} \times 100\%$$

Keterangan:

g = Selisih antara skor *pre-test* dan *post-test*
Post-test = Skor setelah dilaksanakan uji coba
Pre-test = Skor sebelum dilaksanakan uji coba

Untuk mengetahui pengategorian skor gain ternormalisasi, dapat dilihat pada tabel berikut:

Tabel 4

Klasifikasi Nilai Gain Ternormalisasi

<i>Gain Ternormalisasi</i>	<i>Kategori Penelitian</i>
G < 30%	Rendah
30% - < G < 70%	Sedang
G > 70%	Tinggi

Sumber: (Diadaptasi dari Afrilila dkk, 2022)

Mengacu pada Hake (1999), interpretasi efektivitas *N-Gain* diklasifikasikan ke dalam kategori yang terdiri atas:

Tabel 5

Interpretasi Tingkat Efektivitas Berdasarkan N-Gain

<i>Presentase (%)</i>	<i>Tafsiran</i>
< 40	Tidak Efektif
40 – 55	Kurang Efektif
56 – 75	Cukup Efektif
> 76	Efektif

Sumber: (Diadaptasi Hartini, 2024)

HASIL PENELITIAN

Penelitian ini berfokus pada anak-anak kelompok B4 di Taman Kanak-kanak Negeri Pembina Melati Tondo, yang bertujuan untuk mengembangkan keterampilan literasi awal mereka melalui pembuatan buku cerita bergambar. Model ADDIE, yang terdiri dari lima fase, yaitu Analisis, Desain, Pengembangan, Implementasi, dan Evaluasi, diterapkan sebagai kerangka kerja sistematis dalam proses pengembangan media pada penelitian ini.

Tahap Analisis

Pada fase awal penelitian, peneliti melakukan observasi lapangan dan wawancara di Taman Kanak-kanak Negeri Pembina Melati Tondo untuk menilai kesiapan dan kebutuhan media

pembelajaran. Analisis menunjukkan bahwa keterampilan literasi awal anak-anak masih menghadapi berbagai tantangan, termasuk keterampilan dasar dalam penggunaan buku, konsentrasi dan keterlibatan aktif selama kegiatan membaca, keterampilan bahasa dan penguasaan kosakata, kesadaran fonologis pada tahap pra-membaca, serta kemampuan untuk memahami makna cerita. Tantangan ini diperparah oleh penggunaan buku cerita bergambar yang kurang optimal, menurunnya minat belajar, dan minimnya dukungan untuk kegiatan membaca dalam lingkungan keluarga. Namun, keterlibatan aktif dan konsisten dalam kegiatan membaca di rumah berpotensi untuk mengoptimalkan perkembangan keterampilan literasi awal anak-anak.

Tahap Desain

Penelitian ini kemudian berlanjut ke fase kedua, yaitu desain produk. Pada fase ini, berbagai kegiatan dilakukan untuk mendesain produk buku cerita bergambar. Kegiatan dimulai dengan menentukan judul buku yang mencerminkan subtema cerita, yaitu "*Buku Cerita Bergambar, Tema Lingkunganku. Subtema, Mengenal Buah, Sayuran, dan Hewan*". Tema tersebut dipilih karena dekat dengan pengalaman sehari-hari anak sehingga diharapkan dapat memudahkan proses pengenalan kosakata dan pemahaman isi cerita.

Setelah itu, peneliti mengembangkan konsep buku sebagai media literasi yang mengintegrasikan narasi sederhana, ilustrasi menarik, dan aktivitas membaca berjenjang yang disesuaikan dengan karakteristik anak usia dini. Peneliti kemudian menentukan format buku dengan ukuran B5 (182 × 257 mm) dan 63 halaman yang mencakup bagian tambahan seperti sampul, kata pengantar, daftar isi, dan biografi penulis. Kegiatan dilanjutkan dengan persiapan materi buku yang mencakup pengenalan alfabet (huruf besar dan kecil), vokal dan konsonan, hubungan bunyi dengan huruf, ejaan suku kata, membaca kata sederhana, dan membaca kalimat sederhana. Setelah itu, peneliti membuat desain ilustrasi yang kemudian diselesaikan secara digital dengan bantuan ilustrator menggunakan aplikasi Bing AI, CorelDRAW, dan Canva. Warna-warna cerah dipilih dan disesuaikan dengan karakteristik anak usia dini untuk membuat buku lebih menarik dan menumbuhkan minat mereka dalam membaca.

Tahap Pengembangan

Fase ketiga adalah pengembangan. Fase ini berfokus pada penyempurnaan buku bergambar melalui berbagai aktivitas, seperti membuat sketsa, mewarnai JPG, menggambar ilustrasi, serta menulis teks dan instruksi aktivitas membaca. Setelah proses pengembangan selesai, buku bergambar kemudian dinilai oleh para ahli atau validator produk, termasuk spesialis media, ahli materi, dan ahli bahasa. Validasi dilakukan menggunakan skala empat poin: empat menunjukkan sangat baik, tiga menunjukkan baik, dua menunjukkan memadai, dan satu menunjukkan buruk. Data yang dikumpulkan, baik kuantitatif maupun kualitatif, kemudian dianalisis untuk mengevaluasi kelayakan produk.

Tabel 6
Hasil Validasi Produk

<i>No.</i>	<i>Aspek yang Dinilai</i>	<i>Tahap 1 (%)</i>	<i>Tahap 2 (%)</i>	<i>Kategori</i>
1	Ahli Materi	70,00	95,00	Sangat Valid
2	Ahli Bahasa	75,00	100,00	Sangat Valid
3	Ahli Media	90,90	93,18	Sangat Valid

Hasil validasi menunjukkan adanya peningkatan kualitas produk setelah dilakukan revisi berdasarkan masukan para validator. Skor validasi ahli materi meningkat dari 70% menjadi 95%, ahli bahasa dari 75% menjadi 100%, sedangkan ahli media meningkat dari 90,90% menjadi 93,18%. Peningkatan tersebut menunjukkan bahwa revisi yang dilakukan mampu memperbaiki kesesuaian isi dengan kurikulum, penggunaan bahasa yang komunikatif, serta tampilan visual yang lebih sesuai dengan karakteristik anak usia dini. Dengan demikian, produk yang dikembangkan telah memenuhi kriteria kelayakan dengan tingkat validitas yang sangat tinggi untuk memfasilitasi pembelajaran membaca permulaan bagi anak usia lima hingga enam tahun.

Tabel 7

Masukan dan Rekomendasi dari Ahli Materi

<i>Nama Validator</i>	<i>Kritik dan Saran</i>
Dr. Hj. Shofiyanti Nur Zuama, S.Psi., M.Si.	Perbaikan penggunaan huruf kapital dan konsistensi penulisan kata; penggunaan kata yang mudah dipahami; analisis penambahan tema dan subtema pada sampul; penyesuaian font; penambahan huruf konsonan; penggunaan buah lokal; serta perbaikan kesesuaian dengan kurikulum.

Tabel 8

Tinjauan dan Masukan Ahli Bahasa

<i>Nama Validator</i>	<i>Kritik dan Saran</i>
Fitriana, S.Pd., M.Pd.	Menambahkan daftar referensi serta mencantumkan judul buku dan kesesuaian dengan kurikulum anak usia dini.

Tabel 9

Evaluasi dan Rekomendasi dari Ahli Media

<i>Nama Validator</i>	<i>Kritik dan Saran</i>
Dr. Nurgan Tadeko, S.Pd., M.Pd.	Perbaikan ilustrasi agar lebih menarik dan lokal, penyesuaian ukuran dan warna tulisan, penggunaan jenis huruf yang sesuai untuk anak usia dini, serta penyederhanaan kalimat dalam isi sampul.

Berdasarkan masukan dari ahli materi, ahli bahasa, dan ahli media, revisi produk difokuskan pada penyempurnaan penggunaan huruf kapital dan konsistensi penulisan, penyederhanaan kosakata, penambahan tema dan subtema pada sampul, penyesuaian jenis dan ukuran huruf, penyempurnaan ilustrasi agar lebih kontekstual, penggunaan contoh buah lokal, penambahan daftar referensi, serta penyesuaian isi buku dengan kurikulum PAUD. Secara umum, masukan yang diberikan bersifat penyempurnaan kualitas produk tanpa mengubah konsep dasar buku cerita bergambar yang telah dirancang.

Revisi yang dilakukan berdasarkan rekomendasi para validator berkontribusi terhadap peningkatan skor validasi pada seluruh aspek penilaian. Hasil tersebut menunjukkan bahwa buku cerita bergambar telah memenuhi aspek kelayakan isi, kebahasaan, dan media dengan kategori sangat valid, sehingga layak diimplementasikan pada tahap berikutnya. Tingginya tingkat validitas ini menjadi dasar bahwa media yang dikembangkan telah sesuai dengan karakteristik anak usia dini dan memiliki kualitas yang memadai untuk digunakan sebagai media pembelajaran membaca permulaan.

Tahap Implementasi

Tahap implementasi dilaksanakan setelah buku cerita bergambar dinyatakan sangat valid oleh ahli materi, ahli bahasa, dan ahli media. Produk tersebut kemudian diujicobakan dan diimplementasikan di Taman Kanak-kanak Negeri Pembina Melati Tondo pada tanggal 2 Februari 2026, dengan 15 anak yang berpartisipasi, terdiri atas sembilan laki-laki dan enam perempuan. Studi ini dilakukan untuk mengevaluasi pengaruh penggunaan buku cerita bergambar terhadap peningkatan keterampilan membaca awal anak, termasuk keterampilan membaca dasar, konsentrasi dan keterlibatan, keterampilan bahasa dan kosakata, kesadaran fonologis dan tahap pra-membaca, serta kemampuan menceritakan kembali cerita. Percobaan dilakukan pada anak-anak kelompok B4 melalui tiga sesi aktivitas selama 15 menit. Aktivitas dimulai dengan apersepsi dan pengenalan buku cerita bergambar, diikuti oleh kegiatan membaca dan sesi tanya jawab.

Sebelum menggunakan media tersebut, anak-anak menyelesaikan *pre-test* menggunakan lembar kerja anak (LKA) untuk mengidentifikasi keterampilan membaca awal mereka. Setelah tiga minggu menggunakan buku cerita bergambar, anak-anak menyelesaikan *post-test* untuk mengidentifikasi peningkatan keterampilan membaca awal mereka.

Tabel 10
Hasil Rata-Rata Skor Pre-test dan Post-test

<i>Jenis Data</i>	<i>Jumlah Skor</i>	<i>Rata-rata</i>
Pre-test	399	26,60
Post-test	609	40,60

Hasil *pre-test* dan *post-test* menunjukkan adanya peningkatan rata-rata skor kemampuan membaca permulaan anak, dari 26,6 menjadi 40,6. Peningkatan tersebut menunjukkan bahwa setelah menggunakan buku cerita bergambar, kemampuan membaca permulaan anak mengalami perkembangan dibandingkan sebelum diberikan perlakuan.

Tabel 11
Persentase Peningkatan Hasil Belajar

<i>Jenis Data</i>	<i>Skor Rata-rata</i>	<i>Skor Maksimum</i>	<i>Persentase</i>
Pre-test	26,6	52	51,15%
Post-test	40,6	52	78,07%

Persentase hasil belajar menunjukkan adanya peningkatan, yaitu dari 51,15% pada tahap *pre-test* menjadi 78,07% pada tahap *post-test*. Peningkatan tersebut menunjukkan bahwa buku cerita bergambar memberikan kontribusi positif terhadap perkembangan kemampuan membaca permulaan anak. Penyajian ilustrasi yang menarik, penggunaan kosakata yang sederhana, serta latihan membaca yang disusun secara bertahap membantu anak mengenali hubungan antara huruf, bunyi, dan makna kata sehingga proses belajar menjadi lebih mudah dipahami.

Rumus N-Gain kemudian digunakan untuk mengevaluasi efektivitas buku cerita bergambar dalam mengukur tingkat peningkatan hasil belajar anak-anak.

Tabel 12
Hasil Perhitungan Efektivitas (N-Gain)

<i>Jenis Data</i>	<i>Skor Rata-Rata</i>	<i>N-Gain</i>
Pre-test	26,6	
Post-test	40,6	56%

Perhitungan buku cerita bergambar menghasilkan skor N-Gain sebesar 55,12%. Angka ini termasuk dalam kategori sedang ($30\% < G < 70\%$) dan dikategorikan sebagai cukup efektif karena memenuhi kriteria efektivitas sebesar 55,12%. Oleh karena itu, buku cerita bergambar dapat digunakan sebagai alat bantu pembelajaran karena menunjukkan adanya peningkatan hasil belajar anak setelah penggunaan media.

Berdasarkan hasil observasi selama implementasi, perkembangan yang paling menonjol terlihat pada kemampuan mengenali huruf dan membaca suku kata sederhana. Pada awal pembelajaran, beberapa anak masih memerlukan bantuan guru untuk membedakan bentuk huruf dan mengeja suku kata. Setelah menggunakan buku cerita bergambar, sebagian besar anak mampu menyebutkan huruf dengan lebih cepat, membaca suku kata secara mandiri, serta mulai menggabungkan suku kata menjadi kata sederhana. Selain itu, kemampuan anak dalam menyebutkan kosakata yang terdapat pada ilustrasi juga mengalami peningkatan dibandingkan sebelum menggunakan media.

Hasil observasi juga menunjukkan adanya perubahan perilaku belajar selama pembelajaran berlangsung. Pada pertemuan pertama, sebagian anak lebih banyak memperhatikan gambar tanpa mencoba membaca teks. Memasuki pertemuan kedua dan ketiga, anak mulai aktif menunjuk huruf, mengikuti guru membaca secara bersama-sama, menjawab pertanyaan mengenai isi cerita, serta secara spontan menyebutkan nama benda yang terdapat pada ilustrasi. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa buku cerita bergambar tidak hanya membantu meningkatkan kemampuan membaca permulaan, tetapi

juga mendukung perhatian, keterlibatan, dan motivasi anak selama proses pembelajaran.

Temuan tersebut memperlihatkan bahwa keberhasilan implementasi tidak terlepas dari kualitas media yang telah melalui proses validasi. Revisi yang dilakukan berdasarkan masukan para validator, terutama pada aspek bahasa, ilustrasi, ukuran huruf, dan kesesuaian materi dengan kurikulum, menghasilkan media yang lebih sesuai dengan karakteristik belajar anak sehingga mampu mendukung proses pembelajaran membaca permulaan secara lebih optimal.

Tahap Evaluasi

Tahap akhir penelitian adalah evaluasi. Fase ini bertujuan untuk menilai efektivitas penggunaan buku cerita bergambar sebagai alat bantu pembelajaran. Pada fase ini, peneliti meninjau hasil uji coba berdasarkan data validasi ahli dan temuan observasi untuk mengidentifikasi bagian produk yang telah memenuhi kriteria dan bagian yang masih perlu ditingkatkan. Revisi dilakukan untuk mengoptimalkan produk agar dapat dimanfaatkan secara maksimal dalam proses pembelajaran. Hasil validasi oleh ahli materi, ahli bahasa, dan ahli media, serta uji coba lapangan, menunjukkan bahwa buku cerita bergambar memberikan kontribusi positif terhadap pembelajaran anak, khususnya dalam meningkatkan keterampilan membaca permulaan.

PEMBAHASAN

Media berupa buku cerita bergambar hasil pengembangan ini dirancang secara sistematis untuk menstimulasi kemampuan membaca awal pada anak. Temuan uji coba memperlihatkan bahwa pemanfaatan media tersebut mampu mengembangkan berbagai aspek kemampuan membaca dasar, meliputi keterampilan dasar membaca, perhatian dan keterlibatan anak dalam kegiatan belajar, penguasaan bahasa dan kosakata, kesadaran fonologis serta kemampuan pra-membaca, hingga kemampuan menceritakan kembali isi cerita. Hal tersebut ditunjukkan oleh peningkatan nilai rata-rata anak dari sebelum perlakuan menuju setelah perlakuan, serta nilai N-Gain sebesar 56% yang menunjukkan bahwa media berada dalam kategori sedang dan cukup efektif. Selain data kuantitatif, hasil observasi menunjukkan bahwa anak menjadi lebih aktif mengikuti kegiatan membaca dan lebih cepat mengenali huruf.

Peningkatan tersebut menunjukkan bahwa buku cerita bergambar tidak hanya berfungsi sebagai media penyampaian informasi, tetapi juga sebagai sarana stimulasi perkembangan bahasa dan literasi anak usia dini. Secara teoritis, perkembangan literasi awal berlangsung ketika anak memperoleh pengalaman yang menghubungkan simbol visual berupa huruf dan gambar, bunyi bahasa, serta makna kata secara bersamaan. Ilustrasi yang menarik membantu anak menghubungkan gambar dengan kosakata yang telah dikenal sehingga mempermudah proses pengenalan huruf dan pemahaman makna kata. Kosakata yang disajikan secara sederhana dan berulang memberikan kesempatan kepada anak untuk memperkaya perbendaharaan kata sekaligus melatih kesadaran fonologis melalui kegiatan mengeja dan membaca suku kata. Sementara itu, alur cerita yang disusun secara kontekstual membuat anak lebih mudah mengikuti isi bacaan, mempertahankan perhatian, dan memahami hubungan antarperistiwa dalam cerita. Dengan demikian, integrasi ilustrasi, kosakata, dan alur cerita dalam buku memberikan stimulasi yang bertahap sesuai dengan karakteristik perkembangan bahasa anak usia dini sehingga kemampuan membaca permulaan dapat berkembang secara lebih optimal.

Temuan ini sejalan dengan penelitian sebelumnya yang menunjukkan bahwa penggunaan media pendidikan yang konkret dan menarik dapat memfasilitasi pengembangan keterampilan membaca dasar pada anak usia dini. Penelitian oleh Islamiati et al. (2023) menjelaskan bahwa penggunaan kartu huruf dapat meningkatkan keterampilan pengenalan huruf anak karena kegiatan pembelajaran berlangsung secara aktif dan menyenangkan. Demikian pula, penelitian yang dilakukan oleh Maulida dan Suyadi (2021) menunjukkan bahwa penggunaan media Kotak Magnet ABC dapat meningkatkan keterampilan literasi anak melalui kegiatan bermain yang berpusat pada pengenalan huruf dan kata. Kedua penelitian tersebut menunjukkan bahwa penggunaan media yang menarik dan sesuai dengan karakteristik anak usia dini dapat memfasilitasi perkembangan keterampilan literasi secara optimal.

Selain itu, hasil penelitian ini sesuai dengan penelitian sebelumnya yang menggunakan buku cerita bergambar sebagai media untuk mengajarkan membaca awal kepada anak. Studi oleh Astuti dan Ramdhani (2023) mengungkapkan bahwa buku cerita bergambar memberikan pengalaman belajar yang mengintegrasikan unsur visual dan bahasa sehingga membantu anak usia 5–6 tahun meningkatkan kemampuan membaca awal. Studi tersebut menggunakan metodologi *pretest-posttest* dan menunjukkan adanya peningkatan keterampilan membaca anak setelah menggunakan media yang dikembangkan. Temuan ini memperkuat bahwa buku cerita bergambar dapat membantu anak dalam pengenalan kata dan pemahaman bahasa melalui dukungan visual.

Penelitian oleh Sari et al. (2025) juga menunjukkan bahwa penggunaan buku cerita bergambar dapat meningkatkan keterampilan literasi anak. Media tersebut memfasilitasi pengalaman belajar yang menarik dan bermakna sehingga mendorong anak untuk terlibat dalam kegiatan membaca. Sejalan dengan temuan tersebut, penelitian Nurasyifa et al. (2025) menunjukkan bahwa penggunaan media buku cerita bergambar dapat meningkatkan kemampuan membaca dasar anak sekaligus menumbuhkan antusiasme awal mereka terhadap kegiatan membaca.

Penelitian tambahan menunjukkan bahwa penggunaan buku cerita bergambar dapat meningkatkan kemampuan linguistik anak, terutama dalam memahami narasi dan menceritakan kembali materi yang dibaca. Penggunaan buku cerita bergambar mendorong keterlibatan anak secara simultan dengan teks dan gambar sehingga dapat meningkatkan pemahaman bahasa mereka (Azizah & Widyasari, 2023).

Temuan penelitian yang didukung oleh berbagai studi tersebut memperkuat kesimpulan bahwa buku cerita bergambar yang dikembangkan dalam penelitian ini sesuai dan bermanfaat sebagai media untuk menumbuhkan keterampilan membaca permulaan pada anak usia dini. Media ini membantu anak memahami hubungan antara huruf, bunyi, kata, dan maknanya sehingga proses belajar membaca menjadi lebih bermakna dan menyenangkan.

Berdasarkan keseluruhan temuan tersebut, penelitian ini memberikan kontribusi terhadap pengembangan media literasi di PAUD. Kontribusi penelitian ini tidak hanya terletak pada pengembangan produk berupa buku cerita bergambar, tetapi juga pada pendekatan penyajian media yang mengintegrasikan pengenalan huruf, latihan membaca suku kata, pengayaan kosakata, dan alur cerita kontekstual dalam satu kesatuan pembelajaran. Integrasi tersebut memberikan stimulasi membaca permulaan secara lebih sistematis sesuai dengan tahapan perkembangan bahasa anak usia dini. Oleh karena itu, buku cerita bergambar yang dikembangkan dapat menjadi alternatif media pembelajaran literasi yang tidak hanya menarik secara visual, tetapi juga mendukung perkembangan kemampuan membaca permulaan secara bertahap dan bermakna.

Meskipun demikian, penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, penelitian hanya melibatkan 15 anak dalam satu kelompok sehingga hasil penelitian belum dapat digeneralisasikan pada populasi yang lebih luas. Kedua, implementasi media dilakukan dalam waktu yang relatif singkat sehingga efektivitas penggunaan media dalam jangka panjang belum dapat diketahui. Ketiga, penelitian ini hanya mengukur peningkatan keterampilan membaca permulaan tanpa mengkaji pengaruh media terhadap aspek perkembangan lain, seperti kemampuan berbahasa, menulis awal, maupun motivasi belajar anak. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya disarankan untuk melibatkan sampel yang lebih besar, waktu implementasi yang lebih panjang, serta mengkaji aspek perkembangan anak yang lebih beragam.

KESIMPULAN

Kajian ini berhasil menyimpulkan bahwa penerapan model ADDIE dalam menyusun buku cerita bergambar mampu menghasilkan media yang layak digunakan untuk menstimulasi kemampuan membaca permulaan anak usia dini. Media yang dikembangkan mampu mendukung perkembangan kemampuan mengenali huruf, membaca suku kata dan kata sederhana, memperkaya kosakata, meningkatkan kesadaran fonologis, serta membantu anak memahami dan menceritakan kembali isi cerita. Kontribusi penelitian ini terletak pada pengembangan media literasi yang mengintegrasikan ilustrasi, kosakata, dan alur cerita kontekstual sesuai dengan karakteristik perkembangan bahasa anak

usia dini sehingga dapat menjadi alternatif media pembelajaran yang menarik, interaktif, dan bermakna bagi kegiatan literasi di PAUD. Oleh karena itu, buku cerita bergambar ini direkomendasikan untuk dimanfaatkan oleh guru sebagai pendukung pembelajaran membaca permulaan, sedangkan penelitian selanjutnya disarankan menguji media pada jumlah subjek yang lebih besar, waktu implementasi yang lebih panjang, serta mengembangkan variasi tema dan materi agar efektivitasnya dapat dikaji secara lebih komprehensif.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis menyampaikan apresiasi dan terima kasih kepada seluruh yang telah berkontribusi dalam penyusunan artikel ini. Ucapan terima kasih secara khusus ditujukan kepada dosen pembimbing atas arahan dan bimbingan yang diberikan selama proses penelitian. Selain itu, penghargaan juga disampaikan kepada pihak sekolah TK Negeri Pembina Melati Tondo, para siswa yang terlibat dalam penelitian, serta keluarga dan rekan-rekan yang telah memberikan dukungan dan doa hingga penelitian ini dapat diselesaikan dengan baik.

PERNYATAAN KONTRIBUSI PENULIS

AB bertanggung jawab dalam perancangan desain penelitian, pelaksanaan pengumpulan data di lapangan di TK Negeri Pembina Melati Tondo, analisis data, serta penyusunan draf awal naskah dan penelaahan literatur yang relevan. SZ berperan sebagai ahli materi dalam memberikan masukan dan validasi terhadap substansi penelitian. AA dan BN berkontribusi dalam proses penyuntingan, perbaikan substansi naskah, serta verifikasi keseluruhan isi artikel hingga tahap finalisasi untuk publikasi. Seluruh penulis telah membaca dan menyetujui versi akhir naskah yang diterbitkan.

PERNYATAAN PENGGUNAAN AI

Penulis menyatakan bahwa penelitian dirancang, dilaksanakan, dianalisis, ditulis, dan disunting tanpa bantuan teknik kecerdasan buatan (*Artificial Intelligence/AI*) dalam proses ilmiah dan penulisan substantif naskah.

KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis menyatakan bahwa penelitian ini dilaksanakan tanpa adanya konflik kepentingan dalam bentuk apa pun, baik yang berkaitan dengan aspek keuangan, institusi, maupun hubungan pribadi. Seluruh proses penelitian, mulai dari perencanaan, pengumpulan dan analisis data, hingga penyusunan naskah, dilakukan secara independen, objektif, dan sesuai dengan prinsip-prinsip etika akademik. Penelitian ini juga disusun sebagai bagian dari pemenuhan tugas akhir akademik. Penulis memastikan bahwa tidak terdapat campur tangan atau pengaruh dari pihak mana pun yang dapat memengaruhi hasil penelitian maupun proses publikasi artikel ini.

DAFTAR PUSTAKA

- Afrilila, Z. A., Solifah, Y., & Puspitasari, E. (2022). Pengaruh games edukatif *Funny Food 3* berbasis Android terhadap kemampuan mengenal konsep bilangan pada anak usia 5–6 tahun. *Jurnal Pendidikan dan Konseling (JPDK)*, 4(6), 12402–12414. <https://doi.org/10.31004/jpdk.v4i6.10487>
- Akbar, S. (2015). *Instrumen perangkat pembelajaran*. PT Remaja Rosdakarya.
- Agusniatih, A., & Husnitasari, N. U. R. (2024). Penerapan metode karyawisata terhadap kemampuan literasi anak di kelompok B RA Al Istiqomah Sausu Torono Kec. Sausu Kab. Parigi Moutong. *Jurnal Bungamputi*, 12(1), 1–12. <https://www.jurnalfkipuntad.com/index.php/bgp/article/view/3595>
- Agustin, E. S., & Sari, I. W. (2023). Upaya meningkatkan kemampuan motorik halus melalui kegiatan meronce pada kelompok B RA Al Amanah Kuningan. *JAMARAT: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 1(1), 37–45. <https://sta-muafi.ac.id/journal.sta-muafi.ac.id/index.php/JAMARAT/article/view/54>

- Amini, N., & Suyadi. (2020). Media kartu kata bergambar dalam meningkatkan kemampuan kosakata anak usia dini. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(2), 119–129. <https://doi.org/10.26877/paudia.v9i2.6702>
- Anggriani, D., & Eliza, D. (2024). Pengaruh pendekatan STEAM terhadap kemampuan berpikir kritis anak usia 5–6 tahun. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 13(1), 12–27. <https://doi.org/10.26877/paudia.v13i1.17241>
- Astuti, T., & Ramdhani, L. A. (2023). Media buku cerita bergambar mengembangkan kemampuan membaca permulaan anak usia 5–6 tahun. *Journal on Teacher Education*, 5(1), 387–396.
- Azizah, S., & Widyasari, C. (2023). Analisis kemampuan anak usia 4–5 tahun dalam menceritakan kembali buku cerita bergambar yang telah dibacakan. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(3), 3498–3508. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i3.4255>
- Islamiati, R., Haryanti, D. P. D., & Pusari, R. W. (2023). Upaya meningkatkan kemampuan anak mengenal huruf melalui permainan kartu huruf. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 12(1), 155–162. <https://doi.org/10.26877/paudia.v12i1.15681>
- Khalisha, F. N., & Gustiana, A. D. (2024). Pengaruh layanan bermain bersama terhadap perkembangan sosial emosional anak di Rumah Anak SIGAP Kecamatan Koroncong. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 13(1), 127–139. <https://doi.org/10.26877/paudia.v13i1.17220>
- Khotimah, S. H., Sunaryati, T., & Suhartini, S. (2021). Penerapan media gambar sebagai upaya dalam peningkatan konsentrasi belajar anak usia dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(1), 676–685. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v5i1.683>
- Maulida, S., & Suyadi. (2021). Pengembangan literasi anak usia dini melalui media ABC Magnet Box di RA M Gandu I. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 10(1), 150–158. <https://doi.org/10.26877/paudia.v10i1.8049>
- Nirmala, B., & Sabrina, M. (2021). Pengaruh media *loose parts* terhadap pengembangan kreativitas anak. *Jurnal Bungamputi*, 7(2), 46–57.
- Nurani, N. W. S., Fitriana, F., Awalunisah, S., & Zuama, S. N. (2025). Exploring the role of contextual learning in developing the cognitive abilities of children aged 5–6 years. *Indonesian Journal of Early Childhood Educational Research*, 4(2), 385–394. <https://doi.org/10.31958/ijecer.v4i2.15869>
- Nurasyifa, T., Humaira, M. A., & Firmansyah, W. (2025). Penggunaan buku cerita bergambar dalam menumbuhkan minat baca peserta didik kelas III SDN Pamunggulan. *Jurnal Sosial Humaniora*, 3(4), 361–371.
- Sari, Y. J., Nirwana, E. S., & Lestari, D. (2025). Pengaruh buku cerita bergambar dalam meningkatkan literasi anak usia dini di TK Witri 1 Kota Bengkulu. *Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan*, 11(9.D), 275–283. <https://jurnal.peneliti.net/index.php/JIWP/article/view/12323>
- Sinamo, J., & P., J. H. (2023). Meningkatkan minat baca anak usia dini menggunakan buku cerita bergambar. *Pediaqu: Jurnal Pendidikan Sosial dan Humaniora*, 2(3), 11483–11490.
- Sindi, Z., Zulama, S. N., & Awalunisah, S. (2025). Supporting symbolic and cognitive development in early childhood through pop-up book learning media. *GENIUS: Indonesian Journal of Early Childhood Education*, 6(2), 151–164.
- Sukmawati, E., Karmila, M., Prasetyawati, D., & Hariyanti, D. (2024). Implementasi pendidikan karakter religius di TK Al-Azam Semarang. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 13(1), 160–167. <https://doi.org/10.26877/paudia.v13i1.18398>

Implementasi Pramuka Prasiaga untuk Meningkatkan Kemampuan Sosial-Emosional Anak Usia Dini

Diva Milati Hanifa^{1*}, Asep Mumung², Tetin Nurfitri³, Santi Nisfi Anggraeni⁴

^{1,2,3,4}Sekolah Tinggi Agama Islam Al Hidayah Tasikmalaya, Jawa Barat, Indonesia

Email Corresponding Author: divamilatihhanifa19@gmail.com

Artikel Info

History

Received 2026-06-10,

Revised 2026-06-22,

Accepted 2026-08-19,

Online First 2026-08-28

Keywords:

Prasiaga
Scout; Social-Emotional
Abilities; Early Childhood

Kata Kunci:

Pramuka
Prasiaga; Kemampuan
Sosial-Emosional; Anak
Usia Dini

© 2026 Diva Milati Hanifa, Asep
Mumung, Tetin Nurfitri, Santi
Nisfi Anggraeni

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



Abstract

The Socio-emotional development of early childhood students at RA Persis 421 Al Ittihad has not yet reached an optimal level; therefore, learning activities capable of providing targeted stimulation are required. This study aims to analyze the planning, implementation, and reflection of Prasiaga Scout activities in stimulating the social-emotional development of early childhood students. The research focuses comprehensively on the socio-emotional aspect as an integrated whole, contrasting with typical student on Prasiaga Scout that examine social and emotional aspects separately. A classroom action research method employing both qualitative and quantitative approaches was utilized. Data were collected through interviews, observations, field notes, and documentation. The results indicate an improvement in the children's socio-emotional development, rising from 36.5% in the pre-cycle stage to 60% in cycle I, and further increasing to 89.9% in cycle II. This improvement demonstrates the contribution of Prasiaga scout activities to socio-emotional development by providing enjoyable learning experiences.

Abstrak

Kondisi sosial-emosional anak usia dini di RA Persis 421 Al Ittihad belum berkembang secara optimal sehingga diperlukan kegiatan pembelajaran yang mampu memberikan stimulasi secara terarah. Penelitian ini bertujuan menganalisis perencanaan, pelaksanaan dan refleksi kegiatan pramuka prasiaga dalam menstimulasi perkembangan sosial-emosional anak usia dini. Penelitian yang dilakukan fokus pada aspek sosial-emosional secara komprehensif sebagai satu kesatuan karena pada umumnya penelitian mengenai pramuka prasiaga mengkaji aspek sosial dan emosional secara terpisah. Metode yang digunakan merupakan Penelitian Tindakan Kelas dengan pendekatan kualitatif dan kuantitatif. Data dikumpulkan melalui wawancara, observasi, catatan lapangan, dan dokumentasi. Hasil penelitian menunjukkan peningkatan perkembangan sosial-emosional anak dari 36,5% pada tahap prasiklus menjadi 60% pada siklus I dan meningkat menjadi 89,9% pada siklus II. Peningkatan tersebut menunjukkan kontribusi terhadap perkembangan sosial-emosional dengan memberikan pengalaman belajar yang menyenangkan melalui pramuka prasiaga.

PENDAHULUAN

Pada hakikatnya pendidikan anak usia dini (PAUD) diselenggarakan untuk menghadirkan stimulus edukatif yang selaras dengan kebutuhan serta fase perkembangan yang dilalui oleh anak. Di antara berbagai aspek perkembangan yang esensial untuk dirangsang sejak masa awal adalah aspek sosial-emosional, mengingat peran sentralnya dalam membentuk kemampuan anak untuk beradaptasi secara sosial dengan lingkungan kemasyarakatan di sekitar dan meregulasi emosi pribadinya. Landasan yuridis dari upaya tersebut tercantum dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, yang menyatakan bahwa pendidikan anak usia dini merupakan bentuk pembinaan

yang bertujuan mendukung terwujudnya tumbuh kembang anak secara menyeluruh dan maksimal (Republik Indonesia, 2003). Oleh karena itu, pengembangan sosial-emosional perlu menjadi perhatian dalam proses pembelajaran di satuan PAUD. Peningkatan perkembangan sosial-emosional anak tidak terlepas dari berbagai stimulasi yang diterimanya, baik dari orangtua di rumah maupun dari sekolah (Nurfadhilah et al., 2025).

Di Indonesia, di antara berbagai aspek perkembangan anak usia dini, perkembangan sosial-emosional menempati posisi sebagai salah satu capaian utama. Permendikbud Nomor 137 Tahun 2014 serta Capaian Pembelajaran Fase Fondasi menegaskan bahwa perkembangan sosial-emosional mencakup kesadaran diri, regulasi emosi, perilaku prososial, dan kemandirian. Keempat indikator tersebut menjadi dasar dalam menilai ketercapaian perkembangan sosial-emosional anak (Kemendikbud RI, 2014; Kemendikdasmen, 2025).

Menurut Erikson (2000), perkembangan anak tidak hanya bersifat biologis saja, tetapi juga sangat dipengaruhi oleh interaksi sosial dan pengalaman emosional. Pada periode awal kehidupan, perkembangan sosial-emosional menjadi sangat penting karena menentukan kemampuan anak dalam mengambil inisiatif, mengelola emosi, serta membangun interaksi sosial yang konstruktif. Pentingnya perkembangan kemampuan sosial-emosional juga dikemukakan dalam penelitian sebelumnya (Anggraeni & Listiana, 2023). Kedua kompetensi tersebut perlu dikembangkan sejak dini karena berperan dalam membantu anak mengembangkan hubungan yang selaras bersama lingkungan yang ada di sekitarnya.

Pramuka Prasiaga dipandang sebagai salah satu aktivitas yang berpotensi memberikan rangsangan terhadap perkembangan sosial-emosional anak. Prasiaga merupakan bentuk pengenalan nilai-nilai kepramukaan bagi anak usia dini. Pedoman Prasiaga menempatkan kegiatan dalam kelompok sebagai prinsip penyelenggaraan, dengan tema yang bersumber dari lingkungan individu, sosial, dan alam sehingga anak memperoleh kesempatan untuk belajar melalui pengalaman langsung dan interaksi dengan lingkungan sekitarnya (Kemendikbud, 2019).

Prasiaga memiliki keterkaitan dengan perkembangan sosial-emosional, karena aktivitas prasiaga tidak hanya memberikan pengalaman bermain, tetapi juga menghadapkan anak pada situasi yang menuntut keterlibatan diri, interaksi sosial, pengambilan keputusan, pemenuhan aturan, serta penyelesaian tugas bersama. Dalam konteks kesadaran diri, kesempatan untuk mengikuti kegiatan, menunjukkan kemampuan, menyampaikan pendapat dan perasaan, serta menyelesaikan tantangan memberikan pengalaman bagi anak untuk mengenali diri dan memahami kemampuan yang dimilikinya. Di samping itu, keterlibatan anak dalam permainan yang memiliki aturan, pergantian giliran, tuntutan untuk mengikuti arahan, dan situasi interaksi yang beragam memberikan pengalaman yang dapat menstimulasi regulasi emosi, karena anak perlu menyesuaikan respons, mengendalikan dorongan, serta mengelola perasaan ketika menghadapi keberhasilan, kegagalan, perbedaan pendapat, maupun konflik teman. Pada dimensi perilaku sosial, aktivitas bermain dan bekerja sama, menghargai orang lain, membantu, dan merespons kebutuhan teman selaras dengan area pengembangan sosial dalam prasiaga yang menekankan komunikasi, penghargaan terhadap orang lain, kerja sama, dan peran kelompok. Sementara itu, pemberian kesempatan kepada anak untuk melakukan tugas, mengikuti kegiatan secara aktif, mengatur dirinya, serta menyelesaikan tanggung jawab dalam rangkaian kegiatan prasiaga dapat memberikan pengalaman yang mendukung perkembangan kemandirian (Kemendikbud, 2019).

Dalam konteks pendidikan anak usia dini, penerapan permainan yang dirancang secara pedagogis berkontribusi secara signifikan terhadap pencapaian perkembangan sosial-emosional anak, melalui kegiatan bermain yang disusun dengan sistematis dapat membuka peluang bagi anak untuk menumbuhkan kecakapan interpersonal melalui interaksi langsung dengan kelompok sebayanya sekaligus melatih kemampuan mengelola emosi (Asih et al., 2025; Hasfaraini & Kusumawati, 2026; Suwandi & Riady, 2026).

Beberapa penelitian telah mengindikasikan bahwa kegiatan Prasiaga memberikan dampak positif bagi perkembangan anak. Penelitian oleh Bismillah et al. (2025) menunjukkan bahwa program prasiaga mampu menanamkan nilai kebersamaan dan meningkatkan kemampuan anak dalam berinteraksi dengan lingkungan sosialnya. Temuan serupa juga ditunjukkan oleh Aini & Wahyuni

(2023); Sunaryati (2025); Wapiroh et al. (2024) aktivitas luar kelas yang terstruktur secara sistematis dalam bentuk permainan kelompok, pemecahan masalah, dan aktivitas yang kooperatif serta memungkinkan anak untuk berinteraksi langsung dengan teman sebaya dapat meningkatkan keterampilan dan perkembangan sosial anak.

Di sisi lain, beberapa penelitian lebih menyoroti aspek emosional anak. Penelitian Susanti (2025) menemukan bahwa karakteristik dari pramuka prasiaga memberikan pengalaman belajar langsung, anak menjadi bertindak secara mandiri serta memiliki kepercayaan terhadap potensi dirinya sendiri. Turut didukung oleh Hadi (2024) yang menegaskan bahwa kegiatan prasiaga dapat melatih kedisiplinan anak.

Meskipun demikian, penelitian terdahulu yang telah dilakukan umumnya masih fokus pada pengembangan aspek sosial dan aspek emosional tertentu secara terpisah, seperti kebersamaan, kemandirian dan kedisiplinan yang ditempatkan sebagai variabel mandiri, sehingga belum memberikan gambaran mengenai bagaimana pramuka prasiaga menstimulasi perkembangan sosial-emosional secara komprehensif. Akibatnya, penelitian yang secara khusus membahas perkembangan sosial-emosional secara utuh sebagai satu kesatuan yang komprehensif masih sangat terbatas.

Secara konseptual, perkembangan sosial-emosional merupakan satu kesatuan yang saling berkaitan dan berkembang secara simultan. Kemampuan anak untuk berinteraksi, bekerja sama, berbagi serta menjalin hubungan positif dengan orang lain sangat dipengaruhi oleh kemampuan mengenali, mengendalikan dan mengekspresikan emosinya secara tepat, sebaliknya pengalaman anak dalam berinteraksi dengan lingkungan sosial juga berperan dalam membentuk kemampuan mengelola emosi, mengembangkan empati serta membangun rasa percaya diri. Sehingga perlu dipahami bahwa dua kompetensi tersebut secara bersama-sama berperan dalam proses perkembangan anak usia dini (Papalia & Martorell, 2021; Santrock, 2018).

Berdasarkan kondisi tersebut, penelitian ini berkontribusi memperluas perspektif kajian prasiaga dari fokus pada aspek perkembangan tertentu menuju pemahaman yang integratif dengan mengimplementasikan pramuka prasiaga yang dikaji dalam konteks perkembangan sosial dan emosional secara lebih komprehensif sebagai satu kesatuan. Kajian ini diharapkan dapat memberikan perbaikan terhadap peran pramuka prasiaga dalam mendukung indikator yang mencakup kesadaran diri, regulasi emosi, perilaku prososial, dan kemandirian, dengan bertujuan untuk mendeskripsikan perencanaan, pelaksanaan, dan refleksi kegiatan Pramuka Prasiaga serta menganalisis peningkatan perkembangan sosial-emosional anak usia dini setelah kegiatan tersebut diimplementasikan. Penelitian ini tidak hanya mengkaji kegiatan Pramuka Prasiaga sebagai aktivitas pembelajaran yang menggembirakan bagi anak usia dini, tetapi juga menempatkannya sebagai strategi pembelajaran berbasis pengalaman langsung untuk menstimulasi perkembangan sosial-emosional secara komprehensif. Kajian ini memberikan kontribusi terhadap pengembangan pembelajaran yang mendukung perkembangan sosial-emosional anak usia dini dengan menerapkan kegiatan yang selaras terhadap ciri khas serta keperluan tumbuh kembang anak.

METODE

Penelitian ini menerapkan model penelitian tindakan kelas (PTK) yang memadukan pendekatan kuantitatif dan kualitatif. Pemilihan model tersebut didasarkan pada tujuan penelitian, yakni untuk meningkatkan mutu pelaksanaan proses pembelajaran yang dialami oleh peserta didik khususnya dalam perkembangan sosial-emosional dengan menganalisis secara mendalam serta mengukurnya dengan statistik guna memperkuat temuan penelitian. Penelitian ini relevan dipakai dalam penelitian PAUD karena dalam prosesnya tidak hanya melibatkan peneliti saja tetapi juga berkolaborasi dengan guru. Penelitian ini mengimplementasikan model spiral Kemmis dan McTaggart dengan dua siklus, setiap siklusnya dilaksanakan menggunakan empat rangkaian tahapan yaitu: perencanaan, tindakan, observasi dan refleksi (Arikunto et al., 2007). Keempat tahapan ini dilakukan secara berulang untuk dilakukan perbaikan terhadap masalah yang diteliti.

Penelitian dilaksanakan di RA Persis 421 Al Ittihad Cipatujah Kabupaten Tasikmalaya. Subjek penelitian terdiri dari anak kelompok A dan B dengan jumlah 16 anak. Pemilihan subjek penelitian ini dilandaskan pada pertimbangan bahwa anak usia dini berada pada tahap perkembangan yang

membutuhkan stimulasi perkembangan sosial-emosional yang optimal melalui kegiatan yang terstruktur. Penelitian ini berlangsung selama sekitar empat minggu. Pertama, peneliti menyiapkan instrumen penelitian. Kemudian, wawancara untuk melihat kondisi prasiklus dilakukan. Setelah itu, peneliti dan guru menyiapkan perencanaan untuk melakukan perbaikan pada siklus I kemampuan perencanaan guru, kemampuan pelaksanaan guru dan kemampuan perkembangan sosial-emosional anak. Tindakan dilakukan dua kali selama penelitian berlangsung dengan durasi tiga jam.

Instrumen yang dipergunakan dalam mengumpulkan data berupa lembar observasi kisi-kisi instrumen, lembar observasi guru dalam merencanakan kegiatan, lembar observasi guru dalam melaksanakan kegiatan dan lembar observasi perkembangan sosial-emosional anak dengan mencakup empat dimensi utama yaitu kesadaran diri, mampu mengelola emosi, kemandirian dan perilaku prososial. Setiap dimensi dijabarkan ke dalam aspek dan indikator perilaku yang dapat diamati selama pelaksanaan kegiatan pramuka prasiaga. Kisi-kisi instrumen perkembangan sosial-emosional anak disajikan pada tabel 1.

Table 1

<i>Kisi-Kisi Instrumen Penelitian Perkembangan Sosial-Emosional Anak Usia Dini</i>	
<i>Dimensi Aspek</i>	<i>Indikator</i>
Kesadaran diri	Perkembangan sosial-emosional anak dari belum mampu mengenali perasaan diri menjadi mampu memahami dan mengekspresikan berbagai emosi secara wajar selama mengikuti kegiatan Pramuka Prasiaga.
Regulasi emosi	kemampuan anak dalam mengendalikan reaksi emosional, menahan diri, serta menyesuaikan perilaku sesuai aturan selama mengikuti kegiatan Pramuka Prasiaga
Kemandirian	Kemandirian merupakan tahap perkembangan sosial anak dalam bertanggung jawab dan menyelesaikan tugas melalui komunikasi, kerja kelompok, dan partisipasi aktif dalam kegiatan Pramuka Prasiaga.
Sikap prososial	Sikap prososial merupakan kemampuan anak untuk menunjukkan empati, kepedulian, dan perilaku menolong sebagai hasil dari pengalaman sosial dalam kegiatan Pramuka Prasiaga.

Kategori keberhasilan yang digunakan pada evaluasi penelitian ini adalah BB, MB, BSH, dan BSB untuk kategori keberhasilan anak, dan kurang, cukup, baik, dan sangat baik untuk kategori keberhasilan guru, yang didasarkan pada perkembangan anak usia dini. Indikator perkembangan pada kurikulum PAUD menjadi dasar validitas instrumen ini. Validitas instrumen dilakukan melalui validitas isi dengan teknik *expert judgment*, yaitu penilaian oleh ahli PAUD untuk memastikan kesesuaian indikator dengan tujuan penelitian dan karakteristik perkembangan anak usia dini. Validasi mencakup aspek kesesuaian indikator, kejelasan bahasa, kesesuaian butir dengan karakteristik anak, serta keterukuran perilaku yang diamati. Hasil validasi menunjukkan bahwa instrumen dapat digunakan untuk proses penelitian. Untuk meningkatkan objektivitas penilaian, observasi dilakukan dengan cara kolaborasi bersama guru untuk meminimalkan bias subjektivitas penilai.

Kredibilitas data diperkuat melalui teknik triangulasi, yaitu dengan membandingkan dan memeriksa kesesuaian data yang diperoleh. Data penelitian dikumpulkan melalui empat teknik, yaitu wawancara, observasi, dokumentasi, dan catatan refleksi pada setiap siklus. Observasi digunakan untuk memperoleh data, sedangkan dokumentasi dan catatan refleksi digunakan sebagai data pendukung untuk mengonfirmasi temuan hasil observasi (Miles et al., 2014).

Metode statistik yang digunakan adalah deskriptif, yaitu memeriksa data yang terhimpun dengan menghitung skor rata-rata, minimum, dan maksimum hingga menghasilkan persentase yang dipergunakan untuk mengkategorikan keberhasilan tindakan yang dilakukan dengan membandingkan persentase pada setiap siklus. Penskoran dilakukan pada setiap indikator observasi menggunakan skala 1-4 sesuai tingkat ketercapaian. Skor 1 menunjukkan belum berkembang, skor 2 menunjukkan mulai berkembang, skor 3 menunjukkan berkembang sesuai harapan dan skor 4 berkembang sangat baik. Skor yang diperoleh kemudian dijumlahkan dan dikonversikan ke dalam bentuk persentase menggunakan

rumus :

$$P(\%) = \frac{\text{Total Skor}}{\text{Skor Maksimum}} \times 100\%$$

Dengan persentase kategori keberhasilan guru: kurang 0-25%, cukup: 26-50%, baik: 51-75%, sangat baik 76-100%. Sedangkan persentase kategori keberhasilan anak adalah BB 0-25%, MB 26-50%, BSH 51-75%, BSB 76-100% (Arikunto, 2015).

Indikator keberhasilan tindakan ditetapkan berdasarkan ketercapaian guru dalam merencanakan pembelajaran, guru dalam melaksanakan pembelajaran dan perkembangan sosial-emosional anak. Tindakan dinyatakan berhasil apabila sekurang-kurangnya 75% mencapai kategori berkembang sesuai indikator yang ditetapkan pada masing-masing dimensi. Penghentian tindakan dilakukan pada siklus II setelah persentase ketercapaian indikator keberhasilan telah terpenuhi dan menunjukkan peningkatan dibandingkan kondisi pada siklus sebelumnya.

HASIL PENELITIAN

Tujuan penelitian ini adalah melakukan perbaikan pada kemampuan guru dalam merencanakan kegiatan pramuka prasiaga, kemampuan guru dalam melaksanakan kegiatan pramuka prasiaga, dan kemampuan perkembangan sosial-emosional anak usia dini. Kemampuan guru dalam merencanakan dan melaksanakan pembelajaran memiliki peran penting dalam mendukung perkembangan sosial-emosional anak usia dini. Perencanaan yang sesuai dengan kebutuhan dan karakteristik anak membantu guru menentukan tujuan, kegiatan dan strategi pembelajaran, sedangkan pelaksanaan yang terstruktur membantu menciptakan proses pembelajaran yang mendukung perkembangan sosial-emosional anak (Blewitt et al., 2020).

Tabel 2

Hasil Analisis Kemampuan Guru dalam Merencanakan Kegiatan Pramuka Prasiaga Siklus I

Komponen Perencanaan	Skor Siklus I
Tujuan Kegiatan	2
Pembelajaran bermakna	2
Pembukaan	3
Inti	3
Penutup	3
SKK dan TKK	3
Sarana dan Prasarana	2
Pemanfaatan Area Luar Sekolah	3
Total	21
Jumlah Skor	32
Persentase	65,63%

Observasi awal pada prasiklus kemampuan guru dalam merencanakan kegiatan pramuka prasiaga ditemukan bahwa guru belum memiliki kemampuan merencanakan program kegiatan prasiaga. Di samping prasiaga jarang dilakukan, sehingga untuk program kegiatan pramuka prasiaga guru melakukannya dengan spontan karena belum memiliki perencanaan. Selanjutnya peneliti beserta guru membuat tindakan perencanaan kegiatan pramuka prasiaga untuk siklus I dengan mengkaji dan merumuskan tujuan kegiatan, menentukan pembelajaran yang bermakna, menyusun rangkaian kegiatan pembuka, inti, dan penutup, menentukan keterkaitan kegiatan dengan SKK dan TKK pramuka prasiaga, mengkaji sarana dan prasarana serta menentukan pemanfaatan area luar ruangan guna memberikan kesempatan kepada peserta didik berinteraksi, bekerja sama, dan mengeksplorasi lingkungan. Menurut tabel 2 kemampuan guru dalam merencanakan kegiatan pramuka prasiaga berada dalam kategori cukup baik, terlihat pada kegiatan yang mulai terstruktur sesuai dengan perencanaan yang telah dibuat.

Namun, beberapa komponen masih perlu ditingkatkan khususnya dalam pemanfaatan lingkungan luar ruangan sebagai sumber belajar dalam mengembangkan aspek sosial-emosional peserta didik selama kegiatan berlangsung.

Tabel 3

Hasil Analisis Kemampuan Guru dalam Merencanakan Kegiatan Pramuka Prasiaga Siklus II

Komponen Perencanaan	Skor
Tujuan Kegiatan	4
Pembelajaran bermakna	3
Pembukaan	4
Inti	4
Penutup	4
SKK dan TKK	4
Sarana dan Prasarana	3
Pemanfaatan Area Luar Sekolah	4
Total	30
Jumlah Skor	32
Persentase	93,75%

Sebagai tindak lanjut dari hasil pada siklus I, penulis bersama pendidik melaksanakan kolaborasi untuk memperbaiki pelaksanaan kegiatan Pramuka Prasiaga pada siklus II. Perbaikan ini difokuskan pada optimalisasi pemanfaatan lingkungan luar ruangan sebagai sumber belajar serta peningkatan aspek perkembangan sosial-emosional peserta didik. Tahap perencanaan diawali dengan menganalisis capaian pembelajaran fase fondasi, area pengembangan pramuka prasiaga, serta teori perkembangan sosial-emosional anak sebagai dasar dalam penyusunan kegiatan pramuka prasiaga. Selanjutnya, peneliti menyiapkan sumber dan media pembelajaran yang relevan dengan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai. Selain itu, disiapkan pula berbagai instrumen yang akan digunakan dari tahapan perencanaan hingga pelaksanaan tindakan untuk mendukung proses pengumpulan data dan evaluasi. Tahap perencanaan diakhiri dengan mempersiapkan seluruh perlengkapan yang diperlukan dalam pelaksanaan kegiatan pramuka prasiaga agar kegiatan dapat berjalan dengan lancar dan sesuai dengan rencana yang telah disusun.

Tabel 4

Hasil Analisis Kemampuan Guru dalam Melaksanakan Kegiatan Pramuka Prasiaga Siklus I

Komponen Perencanaan	Skor
Tujuan Kegiatan	2
Pembelajaran bermakna	3
Pembukaan	2
Inti	3
Penutup	3
SKK dan TKK	2
Sarana dan Prasarana	2
Pemanfaatan Area Luar Sekolah	3
Total	20
Jumlah Skor	32
Persentase	62,5%

Berdasarkan hasil observasi awal, pelaksanaan kegiatan pembelajaran masih kurang kondusif. Kegiatan yang cenderung dilakukan di dalam ruangan secara terus-menerus membuat peserta didik kurang bersemangat serta cenderung jenuh pada saat proses pembelajaran berlangsung. Oleh karena itu, dilakukan penerapan Pramuka Prasiaga sebagai upaya meningkatkan kondusifitas pembelajaran.

Berdasarkan pengamatan pada siklus I, aktivitas guru dalam melaksanakan kegiatan Pramuka Prasiaga sebagai bentuk penerapan awal menunjukkan bahwa kegiatan sudah mulai berjalan sesuai dengan tahapan yang direncanakan, ditunjukkan dengan hasil analisis pada tabel 4 dengan skor mencapai 62,5%. Pada kegiatan pembukaan, guru telah membuka kegiatan dengan salam dan doa serta menyampaikan tujuan kegiatan kepada peserta didik. Pada kegiatan inti, guru telah melaksanakan kegiatan sesuai dengan tema dan rencana yang telah disusun serta mulai mengondisikan peserta didik selama kegiatan berlangsung. Kegiatan Pramuka Prasiaga yang diterapkan mulai memberikan pengalaman baru bagi peserta didik dan menumbuhkan ketertarikan dalam mengikuti kegiatan. Pada kegiatan penutup, guru telah melakukan *recalling* sederhana bersama peserta didik dan menutup kegiatan dengan doa.

Namun demikian, masih terdapat beberapa hal yang perlu dioptimalkan. Guru belum menggunakan atribut Pramuka secara lengkap dan belum melaksanakan pembiasaan upacara Pramuka secara maksimal. Kegiatan pembelajaran juga masih belum sepenuhnya berpusat pada peserta didik sehingga keterlibatan aktif belum merata. Selain itu, pemanfaatan media pembelajaran masih perlu dikaji agar lebih mendukung pemahaman peserta didik. Guru juga masih mengalami kesulitan dalam mengamati perkembangan peserta didik secara menyeluruh selama kegiatan berlangsung.

Tabel 5

Hasil Analisis Kemampuan Guru dalam Melaksanakan Kegiatan Pramuka Prasiaga Siklus II

Komponen Perencanaan	Skor
Tujuan Kegiatan	3
Pembelajaran bermakna	4
Pembukaan	4
Inti	4
Penutup	4
SKK dan TKK	4
Sarana dan Prasarana	3
Pemanfaatan Area Luar Sekolah	4
Total	30
Jumlah Skor	32
Persentase	93,75%

Pada siklus II, perbaikan difokuskan pada optimalisasi pemanfaatan lingkungan luar ruangan sebagai sumber belajar serta peningkatan aspek perkembangan sosial-emosional peserta didik. Pada siklus II, guru telah melaksanakan kegiatan Pramuka Prasiaga sesuai dengan perencanaan yang telah disusun. Serangkaian kegiatan yang diterapkan telah terindikasi pada pencapaian tujuan pembelajaran fase fondasi serta selaras dengan area pengembangan dalam Pramuka Prasiaga. Selain itu, guru secara optimal memanfaatkan lingkungan luar ruangan, seperti lapangan di samping sekolah, sebagai tempat pelaksanaan kegiatan, sehingga anak dapat belajar secara langsung melalui pengalaman nyata.

Pada kegiatan inti, guru membuat kegiatan berkemah dengan rangkaian kegiatan mendirikan tenda, menyusun menara dari botol bekas, dan menjelajah. Kegiatan ini dilakukan secara berkelompok dan di luar ruangan. Pemanfaatan lingkungan luar ruangan tersebut memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk berinteraksi dan bekerja sama dengan lebih leluasa selama kegiatan berlangsung. Anak juga terlihat lebih aktif dalam mengikuti kegiatan. Hal ini menunjukkan bahwa kegiatan yang dilaksanakan tidak hanya mendukung aspek fisik motorik tetapi juga perkembangan sosial-emosional

peserta didik.

Pada tabel 5 tampak terdapat peningkatan dibandingkan dengan siklus I, dengan persentase siklus II mencapai 93,75%. Angka ini menunjukkan kategori sangat baik, sehingga tidak memerlukan tindakan lanjutan lain.

Tabel 6

Hasil Analisis Kemampuan Sosial-Emosional Anak Usia Dini Prasiklus

<i>Indikator</i>	<i>Kriteria Skor</i>	<i>Jumlah Anak</i>
Anak dapat mengelola emosi dirinya	BB	15
	MB	
	BSH	
	BSB	1
Anak dapat membangun hubungan sosial secara sehat	BB	9
	MB	5
	BSH	2
	BSB	
Anak dapat menyesuaikan diri dengan lingkungan	BB	15
	MB	1
	BSH	
	BSB	
Anak memiliki perilaku positif terhadap dirinya	BB	16
	MB	
	BSH	
	BSB	
Persentase		36,53%

Pada tahap prasiklus peningkatan kemampuan sosial-emosional anak perlu dilakukan perbaikan. Tampak pada saat kegiatan inti anak saling berebut alat bermain sampai dua orang anak menangis dan satu orang anak pergi begitu saja seakan tidak terdapat kejadian signifikan yang perlu ditanggapi, anak belum memiliki kesadaran diri untuk memilih pilihannya sendiri, seperti pada kegiatan memilih ragam main pada kegiatan inti, beberapa anak memilih sesuai pilihan temannya jadi hampir semua anak memilih satu ragam main yang sama padahal terdapat tiga ragam main. Selain itu, proses pembelajaran tidak kondusif karena beberapa anak laki-laki berlari-lari di dalam ruangan sehingga anak yang lain tidak bisa fokus pada kegiatan yang seharusnya dilakukan. Hasil observasi yang dilakukan oleh penulis dituangkan pada tabel 6. Tabel 6 menunjukkan persentase kemampuan perkembangan sosial-emosional anak 36,53%, artinya kondisi pembelajaran perlu ditingkatkan yaitu melalui tindakan pada siklus I.

Tabel 7

Hasil Analisis Perkembangan Sosial-Emosional Anak Usia Dini Siklus I

<i>Indikator</i>	<i>Kriteria Skor</i>	<i>Jumlah Anak</i>
Anak dapat mengelola emosi dirinya	BB	3
	MB	10
	BSH	2
	BSB	1
Anak dapat membangun hubungan sosial secara sehat	BB	3
	MB	11
	BSH	2
	BSB	
Anak dapat menyesuaikan diri dengan lingkungan	BB	3
	MB	11
	BSH	2

<i>Indikator</i>	<i>Kriteria Skor</i>	<i>Jumlah Anak</i>
Anak memiliki perilaku positif terhadap dirinya	BSB	
	BB	3
	MB	12
	BSh	1
	BSB	
Persentase		60%

Kegiatan yang dilakukan pada siklus I merujuk pada rencana program Pramuka Prasiaga yang telah dirancang. Tema Pramuka Prasiaga pada siklus I adalah “Kecakapan Praktis” dengan subtema “Rancang Bangun”, dengan rangkaian kegiatan upacara pramuka, senam pramuka, tepuk pramuka, dan kegiatan inti estafet cup dengan pensil, ditutup dengan refleksi dan mendengarkan dongeng “Persahabatan di Hutan Riang”. Kegiatan pramuka prasiaga yang dilakukan difokuskan kepada kegiatan kelompok untuk mendorong anak saling berinteraksi dan bekerja sama. Pada saat kegiatan berlangsung terdapat satu kelompok yang cup gelasnya terjatuh tersenggol oleh MG karena terlalu bersemangat untuk memberikan semangat pada temannya. Ketika MNA yang giliran memindahkan cup gelas akan menangis, MG segera mengulurkan tangan dan berkata, “Maaf ya”. MNA tidak menangis dan melanjutkan kegiatannya.

Sebelum kegiatan inti berlangsung, guru selalu menjelaskan prosedur kegiatan yang akan dilakukan. Pada tahap penyampaian informasi terlihat anak fokus menyimak. Saat proses pembentukan kelompok main CAP terlihat kebingungan karena belum memahami cara kerjanya, namun dibantu oleh MFR untuk bergabung pada kelompoknya.

Berdasarkan hasil analisis pada tabel 7, maka dapat disimpulkan bahwa terdapat peningkatan dan keberhasilan dari strategi tindakan yang telah dilakukan dengan persentase mencapai 60%, namun indikator anak dapat menyesuaikan diri dengan lingkungan masih perlu ditingkatkan, karena terdapat anak yang kesulitan memahami informasi yang disampaikan pada proses pembelajaran. Sehingga perlu ada tindakan lanjutan untuk mencapai indikator keberhasilan yang sudah ditentukan oleh penulis dan didiskusikan dengan guru.

Tabel 8

<i>Hasil Analisis Peningkatan Kemampuan Sosial-Emosional Anak Usia Dini Siklus II</i>		
Indikator	Kriteria Skor	Jumlah Anak
Anak dapat mengelola emosi dirinya	BB	
	MB	2
	BSh	9
	BSB	5
Anak dapat membangun hubungan sosial secara sehat-	BB	
	MB	1
	BSh	1
	BSB	4
Anak dapat menyesuaikan diri dengan lingkungan	BB	
	MB	
	BSh	14
	BSB	2
Anak memiliki perilaku positif terhadap dirinya	BB	
	MB	
	BSh	15
	BSB	1
Persentase		89,9%

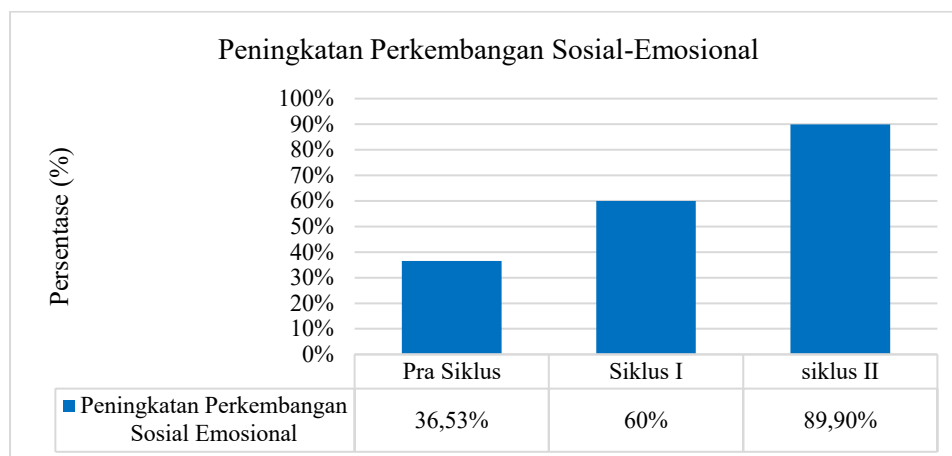
Siklus II peningkatan kemampuan sosial emosional anak usia dini dilakukan dengan tema yang

sama yaitu Kecakapan Praktis dan subtema Rancang Bangun, namun untuk mendorong kemampuan sosial-emosional anak, guru menambahkan rencana program kegiatan dengan permainan sosis donat dan berkemah serta mengganti kegiatan estafet cup dengan menyusun menara dengan botol bekas. Agar kegiatan lebih bervariasi dan menarik, juga dengan adanya tambahan kegiatan anak dapat berinteraksi dengan teman secara lebih aktif. Selanjutnya perlu diadakan sistem *reward*, guru akan menyediakan tanda kecakapan umum (TKK) sebagai bentuk apresiasi bagi anak yang berhasil mencapai indikator yang telah ditentukan. Ini bertujuan untuk meningkatkan semangat dan rasa percaya diri anak, fokus, dan aktif dalam melakukan pembelajaran.

Pada tindakan siklus II kegiatan pramuka prasiaga berjalan sesuai rencana yang telah ditentukan, anak saling bekerja sama dalam semua kegiatan, bahkan terdapat beberapa anak yang membantu anak lain ketika kebingungan menentukan posisi menyerupai donat atau sosis pada kegiatan sosis donat berlangsung.

Temuan lapangan menunjukkan kemampuan mengelola emosi diri berkembang lebih baik, ditandai dengan tidak ditemukannya lagi anak pada kategori belum berkembang, kondisi ini menunjukkan bahwa anak semakin mampu mengendalikan dan menyesuaikan respons emosinya selama mengikuti kegiatan. Kemampuan membangun hubungan sosial secara sehat juga mengalami peningkatan, yang menunjukkan bahwa pengalaman berinteraksi dan bekerja sama dalam kegiatan prasiaga memberikan kesempatan kepada anak untuk menyesuaikan perilaku, berkomunikasi, dan membangun hubungan positif dengan teman, pada kemampuan menyesuaikan diri dengan lingkungan, seluruh anak telah mencapai kategori berkembang sesuai harapan dan berkembang sangat baik. Hal ini menunjukkan bahwa kegiatan yang terstruktur dan dilakukan secara berulang membantu anak memahami aturan serta menyesuaikan perilakunya dengan lingkungan belajar. Sementara itu, perilaku positif terhadap diri sendiri menunjukkan perkembangan yang optimal, yang terlihat dari kemampuan anak menyampaikan pendapat dan ide secara lebih mandiri.

Berdasarkan hasil pengamatan pada siklus II kemampuan sosial-emosional anak meningkat signifikan. Hasil analisis pada tabel 8 menunjukkan peningkatan yang signifikan dengan persentase 89,9% dengan kategori berkembang sangat baik.



Gambar 1. Peningkatan Perkembangan Sosial-Emosional

PEMBAHASAN

Kemampuan Guru Dalam Merencanakan Pramuka Prasiaga

Perencanaan adalah keputusan yang ditempatkan di awal proses suatu aktivitas dan merupakan bagian dari tolak ukur keberhasilan suatu pembelajaran. Pada komponen kemampuan guru dalam merencanakan kegiatan pramuka prasiaga telah terjadi peningkatan dari prasiklus yang semula belum memiliki kemampuan perencanaan, diperbaiki pada siklus I dan dimaksimalkan pada siklus II dengan perbaikan pada konsep pembelajaran bermakna serta pemanfaatan area luar ruangan, sehingga

meningkat pada kategori sangat baik dengan persentase 93,75%. Pencapaian ini menunjukkan bahwa guru semakin siap dalam melaksanakan pembelajaran secara terarah. Hal ini sejalan dengan pendapat yang menyatakan bahwa perencanaan pembelajaran merupakan pedoman bagi guru dalam melaksanakan proses pembelajaran untuk mencapai tujuan yang telah ditetapkan. Dengan perencanaan yang baik, kegiatan pramuka prasiaga dapat dirancang sesuai kebutuhan dan karakteristik anak sehingga stimulasi perkembangan sosial-emosional dapat berlangsung secara optimal (Majid, 2014).

Kemampuan Guru dalam Melaksanakan Pramuka Prasiaga

Kemampuan guru dalam melaksanakan kegiatan pramuka prasiaga mengalami peningkatan dari 62,5% pada siklus I menjadi 93,75% pada siklus II. Peningkatan tersebut menunjukkan bahwa guru semakin mampu melaksanakan kegiatan pramuka prasiaga sesuai dengan perencanaan yang telah disusun. Guru mampu mengelola kegiatan secara lebih terarah, memberikan instruksi yang jelas, memanfaatkan lingkungan luar ruangan sebagai sumber belajar, serta melibatkan anak secara aktif dalam setiap kegiatan. Peningkatan ini menjadi faktor penting dalam keberhasilan pembelajaran. Secara mekanisme, kemampuan guru dalam melaksanakan rancangan pembelajaran melalui kegiatan, pemberian arahan, pendampingan dan interaksi yang responsif memungkinkan anak memperoleh pengalaman belajar secara langsung. Perpaduan antara perencanaan yang terarah dan pelaksanaan yang sesuai dengan kebutuhan anak menjadikan kegiatan prasiaga tidak sekadar sebagai aktivitas bermain, tetapi sebagai pengalaman pembelajaran yang memberikan ruang bagi anak untuk belajar dan berkembang melalui aktivitas yang dilakukan. Di samping itu, pedoman prasiaga menegaskan bahwa proses pembelajaran bertumpu pada peran pendidik, mulai dari perencanaan, pelaksanaan, hingga evaluasi (Kemendikbud, 2019).

Berdasarkan hasil refleksi yang dilakukan pada setiap siklus, kegiatan refleksi memiliki peranan penting dalam meningkatkan kualitas pembelajaran pramuka prasiaga sekaligus menjadi upaya untuk meningkatkan perkembangan sosial-emosional anak. Refleksi dilaksanakan secara kolaboratif antara guru dan penulis untuk mengevaluasi pelaksanaan kegiatan, mengidentifikasi kendala yang muncul selama pembelajaran, serta merumuskan tindakan perbaikan yang akan diterapkan pada siklus berikutnya. Melalui kegiatan refleksi, guru dapat mengetahui faktor-faktor yang menghambat perkembangan sosial-emosional anak dan menentukan solusi yang tepat untuk mengatasinya (Arikunto et al., 2007).

Hasil refleksi pada siklus I menunjukkan bahwa kegiatan masih perlu diperbaiki, terutama dalam pemanfaatan lingkungan luar ruangan dan optimalisasi keterlibatan anak selama kegiatan. Temuan tersebut kemudian digunakan sebagai dasar untuk memperbaiki perencanaan dan pelaksanaan pada siklus II, antara lain dengan mengoptimalkan lingkungan luar ruang serta merancang kegiatan berkemah. Perubahan tersebut menunjukkan bahwa refleksi tidak berhenti pada penilaian terhadap hasil pembelajaran, tetapi menjadi proses pengambilan keputusan untuk menentukan perbaikan tindakan berikutnya. Melalui proses tersebut, guru menjadi lebih mampu menyesuaikan kegiatan dengan kebutuhan dan karakteristik anak.

Kemampuan Perkembangan Sosial-Emosional Anak Usia Dini

Pada komponen kemampuan perkembangan sosial-emosional anak menunjukkan terdapat peningkatan yang signifikan dari siklus I hingga siklus II. Pada tahap prasiklus, persentase perkembangan sosial-emosional anak hanya mencapai 36,53% dengan kategori cukup. Setelah diberikan tindakan pada siklus I, persentase meningkat menjadi 60%, kemudian kembali meningkat pada siklus II menjadi 89,9% dengan kategori sangat baik. Peningkatan tersebut menunjukkan bahwa kegiatan pramuka prasiaga mampu memberikan stimulasi yang efektif terhadap perkembangan sosial-emosional anak usia dini.

Aktivitas prasiaga tidak hanya memberikan pengalaman bermain, tetapi menjadi situasi belajar yang memungkinkan anak mempraktikkan dimensi perkembangan sosial-emosional secara langsung. Kegiatan upacara, senam, dan tepuk pramuka membiasakan anak mengikuti arahan, aturan dan giliran sehingga mendukung kemampuan kesadaran diri. Kegiatan estafet cup plastik dan rancang bangun yang dilakukan secara berkelompok memberikan kesempatan pada anak untuk berkomunikasi, berbagi tugas,

bekerja sama serta menyelesaikan tantangan bersama sebagai perilaku prososial. Sedangkan kegiatan berkemah seperti mendirikan tenda, menyusun menara dari botol bekas dan menjelajah memberi kesempatan kepada anak untuk mengambil peran, menyelesaikan tugas, dan mencoba melakukan kegiatan secara mandiri.

Temuan tersebut menunjukkan bahwa penulis dan guru berhasil memberikan kegiatan yang kondusif untuk meningkatkan sosial-emosional pada anak. Peningkatan tersebut juga menunjukkan keselarasan dengan teori Psikososial Erikson (Ndari et al., 2019), bahwa anak yang memperoleh dukungan, penghargaan, dan pengalaman positif dari lingkungannya akan mengembangkan rasa percaya diri, kemampuan bekerja sama, serta rasa mampu (*industry*). Melalui kegiatan pramuka prasiaga, anak memperoleh kesempatan untuk berinteraksi, bekerja sama, mematuhi aturan, dan menyelesaikan tugas kelompok sehingga perkembangan sosial-emosionalnya meningkat. Temuan ini juga mendukung teori Vygotsky bahwa perkembangan anak terjadi melalui interaksi sosial dan bantuan dari orang dewasa maupun teman sebaya. Aktivitas kelompok dalam pramuka prasiaga memberikan ruang bagi anak untuk belajar dan berkembang melalui pengalaman sosial secara langsung (Semium, 2020).

Hasil penelitian ini berimplikasi pada praktik pembelajaran dengan menunjukkan bahwa kegiatan prasiaga dapat diintegrasikan sebagai pengalaman belajar yang mendukung perkembangan sosial-emosional anak. Penerapannya sejalan dengan prinsip kurikulum merdeka yang menekankan pembelajaran sesuai kebutuhan dan karakteristik anak, dengan guru berperan dalam merancang dan melaksanakan kegiatan secara terarah dan bermakna.

KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan keberhasilan pramuka prasiaga dalam meningkatkan perkembangan sosial-emosional anak usia dini. Peningkatan tersebut didukung oleh perbaikan dalam perencanaan dan pelaksanaan kegiatan yang dilakukan secara bertahap melalui proses refleksi dan tindak lanjut pada setiap siklus. Perencanaan pembelajaran menjadi lebih terstruktur dan komprehensif, sedangkan pelaksanaan kegiatan semakin mampu melibatkan anak secara aktif dalam berkesadaran, mengelola emosi, kemandirian dan berperilaku prososial. Hasil penelitian menunjukkan bahwa perkembangan sosial-emosional anak meningkat secara signifikan, dari 36,5% pada prasiklus menjadi 60% pada siklus I, dan mencapai 89,9% pada siklus II. Temuan ini menunjukkan kontribusi terhadap pembelajaran PAUD bahwa kegiatan pramuka prasiaga dapat menjadi salah satu strategi pembelajaran yang efektif untuk mengembangkan kemampuan mengelola emosi, membangun hubungan sosial yang positif, menyesuaikan diri dengan lingkungan dan menampilkan perilaku prososial pada anak usia dini. Secara praktis, guru dapat mengintegrasikan kegiatan pramuka prasiaga dalam pembelajaran melalui perencanaan kegiatan yang memuat tujuan perkembangan sosial-emosional. Satuan PAUD dapat mendukung penerapannya melalui penyediaan sarana, pemanfaatan lingkungan luar ruang, pengaturan program yang berkelanjutan, serta penguatan kompetensi guru dalam merancang dan melaksanakan kegiatan pramuka prasiaga. Sebagai penelitian tindakan kelas, penelitian ini terbatas pada durasi pelaksanaan yang relatif singkat. Oleh karena itu, penelitian yang selanjutnya disarankan melibatkan waktu penelitian yang lebih panjang untuk memperoleh gambaran yang lebih komprehensif serta menciptakan dampak jangka panjang program pramuka prasiaga terhadap perkembangan sosial-emosional anak usia dini.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan rasa syukur dan kerendahan diri kepada Allah SWT. Karena atas nikmat dan anugerah-Nya, penulis dapat menyelesaikan artikel ilmiah yang berjudul “Implementasi Pramuka Prasiaga untuk Meningkatkan Kemampuan Sosial-Emosional Anak Usia Dini”. Penulis menyampaikan ucapan terima kasih kepada dosen pembimbing yang telah mengarahkan penulis hingga artikel ilmiah ini selesai. Serta penulis sampaikan juga ucapan terima kasih yang setulus-tulusnya kepada seluruh pihak yang telah memberikan doa, dukungan, bantuan, serta kontribusi berharga. Setiap bentuk perhatian, sekecil apa pun, menjadi bagian yang sangat berarti dalam setiap langkah hingga karya ini dapat penulis selesaikan.

PERNYATAAN KONTRIBUSI PENULIS

DH sebagai penulis pertama berkontribusi penuh dalam merancang konsep penelitian, melaksanakan pengumpulan data di lapangan, melakukan pengolahan data, serta menyusun draft keseluruhan naskah. AM dan TN sebagai penulis kedua dan ketiga berkontribusi untuk memberikan arahan strategis terkait konseptualisasi teori, validasi metodologi serta melakukan penelaahan kritis terhadap substansi analisis hasil penelitian. SA berkontribusi dalam penyesuaian format naskah. Semua pihak yang bertindak sebagai penulis telah memeriksa, membaca dan menyetujui versi akhir naskah yang diajukan.

PERNYATAAN PENGGUNAAN AI

Penulis menyatakan penelitian ini menggunakan teknologi kecerdasan buatan untuk menerjemahkan naskah dari bahasa Inggris ke dalam Bahasa Indonesia beberapa kalimat dan membantu untuk memastikan ketepatan terminologi akademik. Dengan ini, penulis menyatakan, verifikasi dan penyuntingan terhadap seluruh materi publikasi ini telah dilakukan secara tuntas dan kontekstual. Tanggung jawab penuh atas keakuratan, integritas, serta substansi isinya sepenuhnya diemban oleh penulis.

KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis menyatakan dengan ini bahwa dalam studi ini tidak terdapat konflik kepentingan dalam bentuk apapun dalam seluruh rangkaian penelitian, penulis bertanggung jawab penuh atas keabsahan dan integritas artikel ilmiah ini.

DAFTAR PUSTAKA

- Aini, Z. Q., & Wahyuni, A. (2023). Pramuka prasiaga mengasah keterampilan sosial anak usia 5–6 tahun. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(2), 2148–2162. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i2.4390>
- Anggraeni, S. N., & Listiana, A. (2023). Kajian pendekatan Reggio Emilia dalam membangun kompetensi sosial-emosional anak usia dini. *CERIA (Cerdas Energik Responsif Inovatif Adaptif)*, 6(3), 297–306. <https://doi.org/10.22460/ceria.v6i3.17710>
- Arikunto, S. (2015). *Dasar-dasar evaluasi pendidikan*. Bumi Aksara.
- Arikunto, S., Suhardjono, & Supardi. (2007). *Penelitian tindakan kelas*. Bumi Aksara.
- Asih, B. L. P., Syaodih, E., Gustiana, A. D., & Zakir, N. (2025). Fostering socio emotional development through inclusive service learning projects for IECE students. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(4), 840–853. <https://doi.org/10.26877/paudia.v14i4.2389>
- Bismillah, A., Muzakki, M., Arumawati, N. S., & Nurwie. (2025). Implementasi Pramuka Prasiaga: Menanamkan nilai-nilai kebersamaan di RA Al-Azhar Palangka Raya. *Beujroh: Jurnal Pemberdayaan dan Pengabdian pada Masyarakat*, 3(3), 645–655. <https://doi.org/10.61579/beujroh.v3i3.691>
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), Article 1049. <https://doi.org/10.3390/ijerph17031049>
- Erikson, E. H. (2000). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.
- Hadi, E. P. (2024). *Penerapan kegiatan ekstrakurikuler Pramuka Prasiaga CERIA untuk melatih kedisiplinan anak usia 5–6 tahun di RA Dewi Masyithoh Muslimat NU Kecamatan Puger Kabupaten Jember* [Undergraduate thesis, UIN Kiai Haji Achmad Siddiq Jember]. Digital Library UIN Kiai Haji Achmad Siddiq Jember. <https://digilib.uinkhas.ac.id/38886/>
- Hasfaraini, A. R., & Kusumawati. (2026). Development of a snakes and ladders game media to enhance social skills and emotional regulation in early childhood. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 15(2), 413–423. <https://doi.org/10.26877/paudia.v15i2.3229>

- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2019a). *Buku saku pedoman Prasiaga PAUD sebagai wahana pengembangan karakter kebangsaan*.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2019b). *Pedoman Prasiaga pendidikan anak usia dini sebagai wahana penanaman karakter kebangsaan*.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. (2014). *Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 137 Tahun 2014 tentang Standar Nasional Pendidikan Anak Usia Dini*.
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2025). *Panduan capaian pembelajaran fase fondasi: Edisi revisi 2025*.
- Majid, A. (2014). *Perencanaan pembelajaran: Mengembangkan standar kompetensi guru*. PT Remaja Rosdakarya.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Ndari, S. S., Vinayastri, A., & Masykuroh, K. (2019). *Metode perkembangan sosial emosi anak usia dini*. Edu Publisher.
- Nurfadhilah, S. R., Nurfitri, T., & Rifa'i, A. B. (2025). Optimalisasi perkembangan sosial emosional anak usia dini melalui kolaborasi orang tua dan guru (Penelitian studi kasus di RA Al Islam Panumbangan Kabupaten Ciamis). *JP2PAUD: Jurnal Peneliti dan Praktisi Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(2), 116–123. <https://doi.org/10.21009/JP2PAUD.042.0>
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2021). *Experience human development* (14th ed.). McGraw-Hill Education.
- Republik Indonesia. (2003). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*.
- Santrock, J. W. (2018). *Life-span development*. McGraw-Hill Education.
- Semiun, Y. (2020). *Behavioristik: Teori-teori kepribadian*. PT Kanisius.
- Suwandi, R. C., & Riady, S. (2026). Early childhood teachers' use of role-play to enhance social-emotional learning: A qualitative study. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 15(2), 382–391. <https://doi.org/10.26877/paudia.v15i2.3540>
- Sunaryati, E. R. (2025). Mengasah keterampilan sosial anak melalui kegiatan Pramuka Prasiaga di Kelompok B TK Harapan Cijulang. *Edu Happiness: Jurnal Ilmiah Perkembangan Anak Usia Dini*, 4(1), 13–25. <https://doi.org/10.62515/eduhappiness.v4i1.579>
- Susanti, T. (2025). *Pengaruh kegiatan Pramuka Prasiaga terhadap kemandirian dan rasa percaya diri anak usia dini* [Master's thesis, UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta]. Institutional Repository UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta. <https://digilib.uin-suka.ac.id/id/eprint/69886/>
- Wapiroh, W., Jannah, M., & Purwani, A. (2024). Pengaruh model pembelajaran ditempat latihan Pramuka usia Prasiaga terhadap perkembangan sosial anak usia 5–6 tahun (Penelitian pre-eksperimen di RA Al-Hidayah Pondokslam Kabupaten Purwakarta). *PIJAR: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 2(3), 211–223. <https://doi.org/10.58540/pijar.v2i3.605>

Efektivitas Penggunaan *Loose Part* terhadap Numerasi dan HOTS Anak di Pendidikan Anak Usia Dini

Nisa Tsabitah^{1*}, Sri Yuliawati²; Amelia Vinayastri³

^{1,2,3}Universitas Muhammadiyah Prof. Dr. Hamka, DKI Jakarta, Indonesia

Email Corresponding Author: tsabitahnisa13@gmail.com

Artikel Info

History

Received 2026-04-18,

Revised 2026-06-09,

Accepted 2026-08-18,

Online First 2026-08-28

Keywords: Loose Parts;
Numeracy; HOTS, Early
Childhood Education

Kata Kunci: Loose Parts;
Numerasi; Keterampilan
Berpikir Tingkat Tinggi;
Pendidikan Anak Usia
Dini

© 2026 Nisa Tsabitah, Sri
Yuliawati, Amelia Vinayastri

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



Abstract

Numeracy and higher-order thinking skills are important foundations for cognitive development in early childhood. This study aimed to analyze the effect of using loose parts media on the numeracy and higher-order thinking skills of children aged 5–6 years. The study employed a mixed-method approach involving 15 children. Data were collected through pretests, posttests, observations, and interviews, and were analyzed quantitatively and qualitatively. The results showed an increase in numeracy scores from 78.00 to 94.00 and higher-order thinking scores from 75.00 to 96.00, with a strong effect category. Qualitative findings indicated increased children's engagement and exploration during learning activities. The study concludes that loose parts media are effective in improving children's numeracy and higher-order thinking skills. The novelty of this study lies in integrating the development of both skills through a single loose parts-based intervention and examining changes in these abilities using a mixed-method approach. Practically, loose parts provide a flexible and exploratory learning alternative that encourages children to use concrete objects, explore various possibilities, and develop their cognitive abilities.

Abstrak

Kemampuan numerasi dan berpikir tingkat tinggi merupakan fondasi penting bagi perkembangan kognitif anak usia dini. Penelitian ini bertujuan menganalisis pengaruh penggunaan media *loose parts* terhadap kemampuan numerasi dan berpikir tingkat tinggi anak usia 5–6 tahun. Penelitian menggunakan pendekatan campuran (*mixed method*) dengan melibatkan 15 anak. Data dikumpulkan melalui tes awal, tes akhir, observasi, dan wawancara, kemudian dianalisis secara kuantitatif dan kualitatif. Hasil menunjukkan peningkatan skor numerasi dari 78,00 menjadi 94,00 dan berpikir tingkat tinggi dari 75,00 menjadi 96,00 dengan kategori pengaruh kuat. Hasil kualitatif menunjukkan peningkatan keterlibatan dan eksplorasi anak selama pembelajaran. Penelitian menyimpulkan bahwa media *loose parts* efektif meningkatkan kemampuan numerasi dan berpikir tingkat tinggi anak. Kebaruan penelitian terletak pada pengintegrasian kedua kemampuan melalui satu intervensi berbasis *loose parts* serta penggunaan pendekatan campuran. Secara praktis, *loose parts* menjadi alternatif pembelajaran fleksibel dan eksploratif yang mendorong anak menggunakan benda konkret, mengeksplorasi berbagai kemungkinan, dan mengembangkan kemampuan kognitif.

PENDAHULUAN

Anak usia dini merupakan individu yang berada pada fase perkembangan fundamental yang menjadi dasar bagi perkembangan kognitif dan kesiapan belajar pada tahap pendidikan berikutnya. Perkembangan kognitif pada masa ini berperan dalam pembentukan kemampuan berpikir logis, analitis, dan pemecahan masalah (Cankaya et al., 2025; Duncan et al., 2014; Kementerian Pendidikan, 2022). Salah satu kemampuan kognitif yang penting dikembangkan sejak usia dini adalah numerasi. Numerasi

tidak hanya berkaitan dengan kemampuan berhitung, tetapi juga mencakup kemampuan memahami pola, kuantitas, klasifikasi, hubungan, dan representasi simbolik (Endang et al., 2025; Mardia, 2023; Suraya et al., 2024). Selain numerasi, kemampuan berpikir tingkat tinggi (*Higher Order Thinking Skills/HOTS*), yang meliputi kemampuan menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta, juga perlu distimulasi sejak usia dini melalui pengalaman belajar yang bermakna (Fullan & Langworthy, 2014; Purnamasari et al., 2020). Oleh karena itu, pembelajaran PAUD perlu memberikan pengalaman yang dapat mengembangkan kemampuan numerasi sekaligus memberikan kesempatan kepada anak untuk berpikir, mengeksplorasi, dan memecahkan masalah.

Dalam praktiknya, pembelajaran numerasi pada anak usia dini masih menghadapi berbagai permasalahan. Aktivitas pembelajaran masih sering menggunakan lembar kerja dan kegiatan yang terstruktur sehingga kesempatan anak untuk mengeksplorasi dan menggunakan berbagai strategi penyelesaian masalah menjadi terbatas (Adawiyah & Priyanti, 2023; Mardia, 2023). Kondisi tersebut menyebabkan pembelajaran lebih banyak berorientasi pada penyelesaian tugas dibandingkan pemberian pengalaman konkret yang memungkinkan anak membangun pemahaman melalui aktivitas langsung. Pembelajaran yang kurang memberikan ruang eksplorasi juga dapat membatasi kesempatan anak untuk mengembangkan kemampuan berpikir tingkat tinggi. Dengan demikian, diperlukan kegiatan pembelajaran yang lebih fleksibel dan memberikan kesempatan kepada anak untuk terlibat secara aktif dalam proses menemukan dan membangun pengetahuan.

Salah satu media yang dapat digunakan untuk memberikan pengalaman belajar yang konkret dan eksploratif adalah *loose parts*. *Loose parts* merupakan bahan atau objek yang dapat dipindahkan, dikombinasikan, dan digunakan secara bebas oleh anak dalam kegiatan bermain (Irmade, 2022). Karakteristik tersebut memungkinkan anak memanipulasi benda secara langsung sesuai dengan tujuan kegiatan maupun gagasan yang dimilikinya. Dalam pembelajaran numerasi, *loose parts* dapat dimanfaatkan untuk kegiatan menghitung, mengelompokkan, membandingkan, mengurutkan, menyusun pola, dan merepresentasikan jumlah secara konkret (Mardia, 2023; Suraya et al., 2024). Penggunaan media yang terbuka juga memberikan kesempatan kepada anak untuk mencoba berbagai cara, melakukan eksplorasi, dan menyelesaikan masalah sehingga relevan untuk mendukung pengembangan numerasi dan HOTS secara bersamaan.

Penelitian terdahulu telah menunjukkan bahwa *loose parts* memiliki potensi dalam mendukung berbagai kemampuan anak usia dini. Adawiyah dan Priyanti (2023) serta Mardia (2023) menunjukkan bahwa penggunaan *loose parts* dapat mendukung peningkatan kemampuan numerasi anak melalui aktivitas bermain yang konkret dan eksploratif. Penelitian terdahulu juga menunjukkan bahwa penggunaan *loose parts* dapat membantu anak memahami konsep numerasi melalui aktivitas manipulatif (Ali, 2021; Adawiyah & Priyanti, 2023; Mardia, 2023; Suraya et al., 2024). Sementara itu, Cankaya et al. (2025) menunjukkan bahwa aktivitas manipulatif dan eksploratif berkaitan dengan perkembangan fleksibilitas kognitif dan fungsi eksekutif anak, sedangkan Endang menekankan pentingnya pengalaman belajar yang memberikan kesempatan eksplorasi bagi perkembangan kemampuan kognitif anak (Heong et al., 2011; Cankaya et al., 2025; Endang et al., 2025). Temuan-temuan tersebut menunjukkan bahwa *loose parts* telah banyak dikaji dalam kaitannya dengan numerasi dan perkembangan kognitif, tetapi fokus penelitian masih cenderung melihat masing-masing kemampuan secara terpisah.

Berdasarkan penelitian terdahulu tersebut, masih terdapat kesenjangan dalam kajian yang secara khusus mengintegrasikan kemampuan numerasi dan keterampilan berpikir tingkat tinggi dalam satu intervensi pembelajaran berbasis *loose parts*. Penelitian sebelumnya lebih banyak berfokus pada peningkatan numerasi atau aspek perkembangan kognitif tertentu, sedangkan kajian yang mengamati kemampuan numerasi dan HOTS secara simultan pada anak usia 5–6 tahun masih terbatas. Selain itu, penelitian yang tidak hanya mengukur perubahan kemampuan anak secara kuantitatif tetapi juga menggambarkan proses keterlibatan dan eksplorasi anak selama penggunaan *loose parts* masih perlu dikembangkan. Kesenjangan tersebut menunjukkan pentingnya penelitian yang mengkaji penggunaan *loose parts* sebagai media pembelajaran yang dapat memberikan pengalaman konkret sekaligus membuka ruang bagi anak untuk menggunakan kemampuan numerasi dan berpikir tingkat tinggi.

Kebaruan penelitian ini terletak pada pengintegrasian kemampuan numerasi dan HOTS dalam

satu intervensi pembelajaran berbasis *loose parts* pada anak usia 5–6 tahun serta penggunaan pendekatan *mixed methods* untuk melihat perubahan kemampuan dan proses pembelajaran yang berlangsung. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis pengaruh penggunaan media *loose parts* terhadap kemampuan numerasi dan HOTS anak usia 5–6 tahun serta mendeskripsikan proses penerapannya dalam pembelajaran di taman kanak-kanak. Secara praktis, penelitian ini diharapkan dapat memberikan alternatif bagi guru PAUD dalam merancang pembelajaran numerasi yang lebih konkret dan eksploratif, dengan memberikan kesempatan kepada anak untuk memanipulasi benda, mencoba berbagai cara, mengeksplorasi kemungkinan, dan menyelesaikan masalah melalui pengalaman bermain.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan *mixed methods* dengan desain *one-group pretest-posttest*. Data kuantitatif dikumpulkan terlebih dahulu melalui *pretest* dan *posttest* untuk mengetahui perubahan kemampuan numerasi dan keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) anak sebelum dan sesudah diberikan intervensi menggunakan media *loose parts*, sedangkan data kualitatif digunakan untuk melengkapi gambaran proses pembelajaran (Creswell, 2009). Subjek penelitian terdiri dari 15 anak usia 5–6 tahun. Dalam penelitian ini, media *loose parts* merupakan variabel independen, sedangkan kemampuan numerasi dan HOTS merupakan variabel dependen. Data kuantitatif diperoleh melalui tes dan observasi menggunakan instrumen yang telah divalidasi oleh ahli. Analisis regresi sederhana digunakan untuk mengetahui pengaruh penggunaan media *loose parts* terhadap kemampuan numerasi dan HOTS, sedangkan perbandingan hasil *pretest* dan *posttest* digunakan untuk melihat perubahan kemampuan anak setelah intervensi.

Intervensi pembelajaran menggunakan media *loose parts* dilakukan melalui kegiatan bermain yang konkret dan eksploratif. Guru menyiapkan bahan *loose parts* yang sesuai dengan tujuan pembelajaran, kemudian memberikan stimulasi melalui pertanyaan atau permasalahan sederhana. Anak diberikan kesempatan untuk memanipulasi, mengelompokkan, menghitung, membandingkan, mengurutkan, dan menyusun pola menggunakan bahan yang tersedia. Kegiatan juga diarahkan untuk memberikan kesempatan kepada anak mengamati, memilih strategi, mencoba berbagai cara, memberikan alasan, dan menemukan penyelesaian. Selama proses pembelajaran, guru berperan sebagai fasilitator dengan memberikan pertanyaan pemantik dan bantuan seperlunya. Pada akhir kegiatan, anak diberikan kesempatan untuk menunjukkan dan menjelaskan hasil atau strategi yang digunakan.

Data kualitatif diperoleh melalui observasi selama proses pembelajaran dan wawancara mendalam dengan kepala sekolah serta guru. Data tersebut digunakan untuk memperoleh gambaran mengenai pelaksanaan intervensi, keterlibatan anak, bentuk eksplorasi, dan pengalaman guru selama penggunaan media *loose parts*. Analisis data kualitatif dilakukan menggunakan model Miles dan Huberman yang meliputi reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan (Miles et al., 2014). Hasil analisis kualitatif digunakan untuk melengkapi temuan kuantitatif dan memberikan gambaran mengenai proses pembelajaran menggunakan media *loose parts*.

HASIL PENELITIAN

Penelitian menunjukkan bahwa ada peningkatan kemampuan numerasi dan HOTS pada anak berusia lima sampai enam tahun setelah perlakuan menggunakan media *loose parts*. Ini dapat dilihat dari perbandingan nilai rata-rata antara *pretest* dan *posttest*.

Tabel 1.

Rata-rata Skor Pretest dan Posttest Kemampuan Anak

<i>Variabel</i>	<i>Pretest</i>	<i>Posttest</i>
Kemampuan Numerasi	78,00	94,00
Berpikir Tingkat Tinggi (HOTS)	75,00	96,00

Skor rata-rata kemampuan numerasi meningkat dari 78,00 pada *pretest* menjadi 94,00 pada *posttest*, dengan selisih peningkatan sebesar 16,00 poin. Sementara itu, skor rata-rata HOTS meningkat

dari 75,00 menjadi 96,00, dengan selisih sebesar 21,00 poin. Secara deskriptif, peningkatan tersebut menunjukkan bahwa setelah mengikuti pembelajaran menggunakan *loose parts*, kemampuan anak pada kedua aspek mengalami perkembangan. Peningkatan skor HOTS yang lebih besar dibandingkan numerasi menunjukkan bahwa kegiatan pembelajaran tidak hanya memberikan kesempatan kepada anak untuk memahami konsep bilangan, tetapi juga mendorong anak untuk mengeksplorasi, mencoba berbagai cara, dan menemukan penyelesaian terhadap tugas yang diberikan.

Selanjutnya, untuk mengetahui perbedaan hasil sebelum dan sesudah perlakuan, dilakukan uji *Wilcoxon Signed-Rank*. Hasil uji disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2.

Hasil Uji Wilcoxon Signed-Rank			
Variabel	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Keterangan
Kemampuan Numerasi	-3,408	< 0,001	Signifikan
HOTS	-3,408	< 0,001	Signifikan

Berdasarkan Tabel 2, disimpulkan besarnya perubahan yang terjadi setelah intervensi, dilakukan analisis *effect size*. Berdasarkan nilai $Z = -3,408$ dan jumlah subjek sebanyak 15 anak, perhitungan *effect size* menggunakan rumus $r = |Z|/\sqrt{N}$ menghasilkan nilai $r = 0,88$. Nilai tersebut menunjukkan efek yang kuat (*strong effect*). Hasil ini menunjukkan bahwa perubahan yang terjadi setelah penggunaan media *loose parts* tidak hanya signifikan secara statistik, tetapi juga memiliki besaran efek yang kuat terhadap kemampuan numerasi dan HOTS anak.

Untuk mengetahui besar pengaruh perlakuan, dilakukan perhitungan *effect size*. Hasilnya disajikan pada Tabel 3.

Tabel 3.

Nilai Effect Size		
Variabel	Effect Size (r)	Kategori
Kemampuan Numerasi	0,88	Strong effect
HOTS	0,88	Strong effect

Berdasarkan hasil perhitungan *effect size* menggunakan rumus $r = |Z|/\sqrt{N}$, dengan nilai $Z = -3,408$ dan jumlah subjek sebanyak 15 anak, diperoleh nilai *effect size* sebesar 0,88. Nilai tersebut termasuk dalam kategori *strong effect*. Hasil ini menunjukkan bahwa perubahan kemampuan numerasi dan berpikir tingkat tinggi setelah penerapan media *loose parts* memiliki efek yang kuat.

Hasil data kualitatif melalui wawancara dengan kepala sekolah dan guru memperlihatkan adanya perubahan dalam proses dan dinamika pembelajaran setelah penggunaan media *loose parts*. Sebelum penerapan media, pembelajaran cenderung berlangsung satu arah dan anak lebih banyak mengikuti instruksi guru. Setelah penggunaan *loose parts*, anak mulai menunjukkan inisiatif dengan memilih bahan, mencoba berbagai cara, dan mengembangkan ide tanpa harus selalu mendapatkan arahan secara rinci. Temuan tersebut menunjukkan bahwa penggunaan media *loose parts* memberikan ruang yang lebih besar bagi anak untuk terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran.

Pada kemampuan numerasi, guru mengamati bahwa penggunaan benda konkret membantu anak memahami konsep bilangan melalui pengalaman langsung. Anak tidak hanya menyebutkan angka, tetapi mulai menghubungkan simbol angka dengan jumlah benda, mengelompokkan benda berdasarkan jumlah tertentu, membandingkan banyak dan sedikit, serta menyusun pola sederhana. Temuan ini menunjukkan bahwa peningkatan kemampuan numerasi tidak hanya terlihat dalam skor *posttest*, tetapi juga tercermin dalam perubahan cara anak memahami dan menggunakan konsep numerasi selama kegiatan pembelajaran.

Pada aspek HOTS, guru mengamati bahwa anak mulai menunjukkan kemampuan dalam mencari alternatif ketika menghadapi kesulitan, memperbaiki hasil pekerjaannya, mengemukakan

pendapat, serta menjelaskan alasan atas pilihan yang dibuat. Anak juga mulai menunjukkan kemampuan untuk merencanakan, mencoba, dan mengevaluasi hasil meskipun masih dalam bentuk sederhana sesuai dengan tahap perkembangannya. Temuan tersebut memberikan gambaran bahwa peningkatan HOTS yang ditunjukkan melalui data kuantitatif sejalan dengan perubahan perilaku anak selama proses pembelajaran.

Selain perubahan pada kemampuan anak, hasil wawancara menunjukkan adanya perubahan pada peran guru. Guru tidak lagi menjadi pusat informasi, tetapi lebih berperan sebagai fasilitator yang memberikan stimulasi dan pendampingan melalui pertanyaan terbuka. Kondisi tersebut membuat interaksi pembelajaran menjadi lebih dialogis dan partisipatif. Dari sisi suasana kelas, pembelajaran juga menjadi lebih hidup dan fleksibel. Anak terlihat lebih fokus, menunjukkan ketertarikan terhadap kegiatan, serta terlibat dalam interaksi sosial seperti bekerja sama, berbagi bahan, dan berdiskusi sederhana dalam kelompok kecil.

Secara keseluruhan, temuan kualitatif menunjukkan bahwa penggunaan *loose parts* tidak hanya berkaitan dengan peningkatan skor numerasi dan HOTS, tetapi juga dengan perubahan kualitas proses pembelajaran. Anak menjadi lebih aktif dalam mengeksplorasi bahan, mengambil keputusan, mencoba berbagai alternatif, dan berinteraksi selama kegiatan. Dengan demikian, data kualitatif memberikan penjelasan terhadap hasil kuantitatif bahwa penggunaan *loose parts* memberikan pengalaman belajar yang lebih aktif, eksploratif, dan berpusat pada anak.

PEMBAHASAN

Temuan penelitian menunjukkan adanya peningkatan kemampuan numerasi dan berpikir tingkat tinggi (HOTS) setelah penerapan pembelajaran menggunakan media *loose parts*. Peningkatan tersebut tidak hanya terlihat dari perubahan skor *pretest* dan *posttest*, tetapi juga didukung oleh perubahan perilaku belajar anak selama proses pembelajaran. Karakteristik *loose parts* yang dapat dipindahkan, dikombinasikan, disusun, dan digunakan dengan berbagai cara memberikan kesempatan kepada anak untuk terlibat secara langsung dalam proses pembelajaran. Berbeda dengan media yang memiliki satu cara penggunaan atau satu jawaban yang telah ditentukan, *loose parts* memungkinkan anak menentukan sendiri cara menggunakan bahan sesuai dengan tujuan kegiatan. Kondisi tersebut menciptakan pengalaman belajar yang bersifat terbuka, manipulatif, dan eksploratif (Nicholson, 1971; Daly & Beloglovsky, 2015; Awan & Hasibuan, 2020).

Pada kemampuan numerasi, karakteristik *loose parts* memungkinkan konsep yang bersifat abstrak direpresentasikan melalui benda yang dapat dilihat dan dimanipulasi secara langsung. Anak dapat menghitung jumlah benda, mengelompokkan berdasarkan karakteristik tertentu, membandingkan jumlah, menyusun urutan, serta membuat pola. Melalui aktivitas tersebut, anak tidak hanya menghafalkan simbol bilangan, tetapi mulai menghubungkan simbol dengan kuantitas dan memahami hubungan antarkuantitas melalui pengalaman konkret. Proses manipulasi benda secara berulang juga memberikan kesempatan kepada anak untuk mengamati hubungan antara tindakan yang dilakukan dengan hasil yang diperoleh. Hal ini sejalan dengan pandangan bahwa pembelajaran matematika pada anak usia dini berkembang melalui pengalaman konkret dan aktivitas yang memungkinkan anak membangun pemahaman secara bertahap (Clements & Sarama, 2014; OECD, 2019; NCTM, 2000). Temuan ini juga mendukung penelitian bahwa penggunaan *loose parts* dapat mendukung perkembangan kemampuan numerasi anak melalui aktivitas bermain yang konkret dan eksploratif (Adawiyah & Priyanti, 2023; Mardia, 2023; Suraya et al., 2024).

Peningkatan numerasi dalam penelitian ini dapat dijelaskan melalui proses eksplorasi yang memungkinkan anak memperoleh pengalaman langsung terhadap konsep kuantitas. Ketika anak diminta mengelompokkan, menghitung, membandingkan, atau menyusun benda, mereka secara tidak langsung melakukan proses berpikir matematis melalui aktivitas yang bermakna. Anak dapat melihat hasil pengelompokan atau perbandingan secara langsung sehingga konsep banyak-sedikit, urutan, jumlah, dan pola menjadi lebih mudah dipahami. Dengan demikian, *loose parts* tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu untuk membuat kegiatan numerasi lebih menarik, tetapi juga menjadi sarana yang memungkinkan anak membangun hubungan antara pengalaman konkret dengan konsep matematika yang dipelajari. Mekanisme tersebut sejalan dengan pendekatan konstruktivistik yang menempatkan

anak sebagai individu yang aktif membangun pengetahuannya melalui pengalaman dan interaksi dengan lingkungan (Piaget dalam Sulyandari, 2021; Vygotsky, 1978).

Pada aspek HOTS, peningkatan kemampuan anak berkaitan dengan sifat terbuka dari aktivitas *loose parts*. Anak tidak selalu diarahkan untuk menghasilkan satu bentuk atau satu jawaban yang sama, tetapi diberikan kesempatan untuk menentukan bahan, cara, dan strategi yang digunakan. Situasi tersebut mendorong anak untuk mempertimbangkan berbagai kemungkinan, mengambil keputusan, mencoba solusi, dan melakukan perubahan ketika hasil yang diperoleh belum sesuai dengan tujuan. Proses tersebut memberikan pengalaman awal dalam melakukan analisis, evaluasi, dan kreasi yang merupakan bagian dari keterampilan berpikir tingkat tinggi (Anderson & Krathwohl, 2001; Brookhart, 2010; Hasbi et al., 2022; Desniwati, 2026). Dengan demikian, kontribusi *loose parts* terhadap HOTS tidak hanya berasal dari keberadaan medianya, tetapi terutama dari jenis aktivitas pembelajaran yang memungkinkan anak berpikir dan bertindak secara mandiri.

Aktivitas eksploratif juga memberikan kesempatan kepada anak untuk menghadapi permasalahan yang tidak selalu memiliki satu cara penyelesaian. Ketika anak mencoba menyusun benda, membuat pola, menentukan jumlah, atau memperbaiki hasil pekerjaan, anak perlu mengamati kondisi, menentukan tindakan, mencoba alternatif, dan menilai kembali hasil yang diperoleh. Proses tersebut menjelaskan bagaimana kegiatan menggunakan *loose parts* dapat menghubungkan pengalaman bermain dengan perkembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi. Temuan ini sejalan dengan penelitian yang menunjukkan bahwa permainan *loose parts* dapat mendukung perkembangan kognitif, fungsi eksekutif, kreativitas, dan kemampuan pemecahan masalah anak (Cankaya et al., 2025; Endang et al., 2025; Uyun & Diana, 2023). Aktivitas bermain yang terbuka juga memberikan ruang bagi anak untuk menghasilkan berbagai kemungkinan dan mengembangkan kreativitas (Craft, 2005; Resnick, 2017; Azizah et al., 2021).

Temuan kualitatif memperkuat penjelasan mengenai mekanisme tersebut. Guru mengamati bahwa setelah penggunaan *loose parts*, anak lebih aktif memilih bahan, mencoba berbagai cara, mengembangkan ide, serta tidak selalu menunggu instruksi guru secara rinci. Anak juga menunjukkan keberanian untuk mengemukakan pendapat, menjelaskan alasan atas pilihan yang dibuat, serta mencoba kembali ketika mengalami kesulitan. Perubahan tersebut menunjukkan bahwa peningkatan skor HOTS tidak berdiri sendiri, tetapi berkaitan dengan perubahan pola keterlibatan anak selama proses pembelajaran. Anak memperoleh kesempatan untuk mengambil keputusan dan mengontrol sebagian proses belajarnya sehingga aktivitas berpikir berlangsung bersamaan dengan aktivitas bermain.

Selain karakteristik media, peran guru menjadi bagian penting dalam menjelaskan bagaimana *loose parts* dapat memberikan dampak terhadap perkembangan kemampuan anak. Dalam pembelajaran berbasis *loose parts*, guru tidak menjadi satu-satunya sumber jawaban, tetapi berperan sebagai fasilitator yang memberikan pertanyaan terbuka, stimulasi, dan pendampingan. Pertanyaan terbuka memberikan kesempatan kepada anak untuk menjelaskan alasan, membandingkan pilihan, dan memikirkan kemungkinan lain daripada sekadar mengikuti jawaban yang diberikan guru. Dengan demikian, media dan strategi pendampingan guru bekerja secara bersama-sama dalam menciptakan lingkungan belajar yang mendorong eksplorasi dan proses berpikir. Perubahan peran guru tersebut sejalan dengan prinsip pembelajaran yang berpusat pada anak dan memberikan kesempatan kepada anak untuk membangun pengetahuan melalui interaksi dengan lingkungan (Fullan & Langworthy, 2014; Vygotsky, 1978).

Interaksi sosial yang muncul selama kegiatan juga menjadi bagian dari proses pembelajaran. Anak tidak hanya berinteraksi dengan benda, tetapi juga bekerja sama, berbagi bahan, dan berdiskusi dengan teman. Interaksi tersebut memberikan kesempatan kepada anak untuk menjelaskan gagasan, mendengarkan gagasan orang lain, dan menyesuaikan tindakan berdasarkan situasi yang dihadapi. Dalam perspektif sosiokultural, interaksi dengan lingkungan sosial dapat mendukung perkembangan proses berpikir anak (Vygotsky, 1978; Rogoff, 2003; Berk, 2013). Dengan demikian, pengalaman menggunakan *loose parts* berlangsung melalui kombinasi antara manipulasi benda, eksplorasi, interaksi sosial, dan pendampingan guru. Kombinasi inilah yang dapat membantu menjelaskan perubahan kemampuan numerasi dan HOTS yang ditemukan dalam penelitian.

Temuan penelitian ini memiliki perbedaan dengan penelitian terdahulu karena tidak hanya

melihat penggunaan *loose parts* dari sisi peningkatan kemampuan numerasi, tetapi mengkaji numerasi dan HOTS secara bersamaan dalam satu intervensi pembelajaran. Penelitian sebelumnya lebih banyak membahas efektivitas *loose parts* terhadap kemampuan numerasi, literasi, atau perkembangan kognitif secara umum (Adawiyah & Priyanti, 2023; Mardia, 2023; Suraya et al., 2024). Sementara itu, penelitian ini menunjukkan bahwa aktivitas yang sama dapat memberikan ruang bagi anak untuk membangun pemahaman numerasi sekaligus mengembangkan proses berpikir melalui eksplorasi, pengambilan keputusan, pemecahan masalah, dan kreativitas. Penggunaan *mixed methods* juga memungkinkan perubahan skor dijelaskan melalui perubahan proses dan perilaku belajar anak. Dengan demikian, kontribusi penelitian ini tidak hanya terletak pada temuan bahwa *loose parts* dapat meningkatkan dua kemampuan tersebut, tetapi juga pada penjelasan mengenai hubungan antara karakteristik media, aktivitas eksploratif, dan proses perkembangan numerasi serta HOTS.

Secara teoretis, temuan penelitian memperkuat pandangan konstruktivistik dan sosiokultural bahwa anak membangun pengetahuan melalui pengalaman langsung, manipulasi objek, dan interaksi dengan lingkungan. Penggunaan *loose parts* membuat konsep numerasi yang abstrak menjadi lebih konkret, sementara sifat media yang terbuka memungkinkan anak terlibat dalam proses berpikir yang lebih kompleks. Dengan demikian, pengalaman konkret tidak hanya membantu anak memahami konsep bilangan, tetapi juga menyediakan konteks bagi anak untuk menganalisis, mencoba, mengevaluasi, dan menghasilkan berbagai kemungkinan. Temuan ini memperkuat pemahaman bahwa pembelajaran numerasi dan HOTS pada anak usia dini dapat dikembangkan secara terpadu melalui aktivitas bermain yang eksploratif (Piaget dalam Sulyandari, 2020; Vygotsky, 1978; Clements & Sarama, 2014; Daly & Beloglovsky, 2015).

Secara praktis, hasil penelitian menunjukkan bahwa *loose parts* dapat digunakan sebagai media pembelajaran yang fleksibel untuk mengintegrasikan numerasi dan HOTS dalam kegiatan bermain. Guru tidak harus menggunakan bahan khusus karena berbagai benda yang tersedia di lingkungan dapat digunakan selama aman dan sesuai dengan tujuan pembelajaran. Namun, efektivitas penggunaannya bergantung pada bagaimana guru merancang aktivitas dan memberikan stimulasi. Kegiatan perlu memberikan ruang bagi anak untuk mengeksplorasi, mencoba berbagai kemungkinan, serta menjelaskan proses berpikirnya. Oleh karena itu, guru perlu mengembangkan pertanyaan terbuka dan lingkungan belajar yang memungkinkan anak mengambil keputusan serta menemukan solusi secara mandiri (Daly & Beloglovsky, 2015; Nicholson, 1971; Fullan & Langworthy, 2014).

Secara keseluruhan, penelitian ini menunjukkan bahwa penggunaan *loose parts* dapat menjadi pendekatan yang relevan untuk mengintegrasikan pengembangan numerasi dan HOTS dalam pembelajaran anak usia dini. Peningkatan kemampuan tidak semata-mata berkaitan dengan penggunaan benda konkret, tetapi terjadi melalui rangkaian proses yang melibatkan manipulasi, eksplorasi, pengambilan keputusan, pemecahan masalah, interaksi sosial, dan pendampingan guru. Mekanisme tersebut menjelaskan mengapa aktivitas *loose parts* dapat membantu anak memahami konsep numerasi sekaligus memberikan pengalaman untuk mengembangkan kemampuan berpikir tingkat tinggi. Dengan demikian, kontribusi utama penelitian ini terletak pada pengintegrasian kedua kemampuan tersebut dalam satu pengalaman pembelajaran yang terbuka, kontekstual, dan berpusat pada anak.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian, dapat disimpulkan bahwa penggunaan media *loose parts* memberikan pengaruh yang signifikan terhadap peningkatan kemampuan numerasi dan keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) pada anak usia lima sampai enam tahun. Peningkatan tersebut ditunjukkan melalui perubahan hasil *pretest* dan *posttest* yang diperkuat oleh hasil analisis statistik. Penggunaan *loose parts* membantu anak memahami konsep numerasi melalui pengalaman konkret dan aktivitas manipulatif, seperti menghitung, mengelompokkan, membandingkan, dan menyusun pola. Selain itu, karakteristik media yang terbuka memberikan kesempatan kepada anak untuk mengeksplorasi, mencoba berbagai alternatif, memecahkan masalah, dan mengembangkan ide. Dengan demikian, *loose parts* dapat menjadi media pembelajaran yang mendukung pengembangan numerasi dan HOTS melalui kegiatan bermain yang aktif, eksploratif, dan berpusat pada anak. Secara praktis, guru PAUD dapat memanfaatkan *loose parts* untuk mengintegrasikan numerasi dan HOTS dalam kegiatan bermain melalui aktivitas terbuka yang memungkinkan anak memilih bahan, menentukan cara,

mencoba berbagai kemungkinan, serta menjelaskan hasil kegiatannya. Guru berperan sebagai fasilitator dengan memberikan pertanyaan terbuka dan stimulus yang mendorong anak berpikir, bukan hanya memberikan instruksi atau jawaban. Pemilihan bahan perlu memperhatikan keamanan, ketersediaan, dan karakteristik perkembangan anak. Untuk penelitian selanjutnya, disarankan melibatkan jumlah subjek dan lembaga yang lebih beragam, menggunakan durasi intervensi yang lebih panjang, serta mengembangkan instrumen pengukuran HOTS yang lebih spesifik untuk anak usia dini. Penelitian berikutnya juga dapat membandingkan penggunaan *loose parts* dengan media atau pendekatan pembelajaran lain untuk memperoleh pemahaman yang lebih luas mengenai efektivitasnya dalam mengembangkan kemampuan anak.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan terima kasih yang sebesar-besarnya kepada dosen pembimbing yang telah memberikan arahan, bimbingan serta masukan yang konstruktif selama proses pelaksanaan penelitian dan penyusunan manuskrip ini. Dukungan akademik yang diberikan sangat membantu penulis dalam menyelesaikan penelitian ini dengan baik.

PERNYATAAN KONTRIBUSI PENULIS

NT berkontribusi dalam konseptualisasi penelitian, pengumpulan data, analisis data, serta penyusunan draf awal. SY dan AV berperan sebagai pembimbing yang memberikan arahan, supervisi, serta peninjauan dan penyuntingan naskah. Semua penulis telah membaca dan menyetujui versi akhir manuskrip ini.

PERNYATAAN PENGGUNAAN AI

Penulis menyatakan bahwa penggunaan kecerdasan buatan (*Artificial Intelligence/AI*), yaitu ZeroGPT, dilakukan secara terbatas dalam proses penyusunan manuskrip ini, khususnya untuk membantu memparafrasekan beberapa kalimat yang memiliki kemiripan redaksi. Setelah penggunaan alat tersebut, penulis telah meninjau, memverifikasi, serta mengedit seluruh isi naskah secara menyeluruh sesuai kebutuhan. Penulis bertanggung jawab penuh atas keakuratan, integritas, dan substansi keseluruhan isi publikasi ini.

KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis menyatakan bahwa penelitian ini dilakukan tanpa adanya konflik kepentingan, baik bersifat finansial, kelembagaan, maupun pribadi, yang dapat mempengaruhi pelaksanaan penelitian, analisis, dan interpretasi data, penyusunan manuskrip, serta proses publikasi. Pernyataan ini disampaikan secara transparan sebagai bentuk komitmen terhadap integritas dan etika ilmiah.

DAFTAR PUSTAKA

- Adawiyah, R., & Priyanti, N. (2023). Pemanfaatan media *loose part* untuk meningkatkan kemampuan literasi dan numerasi anak di TK Dharma Wanita Persatuan Bawean. *Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 6(11), 8789–8795. <https://doi.org/10.54371/jiip.v6i11.2411>
- Akbar, E. (2020). *Metode belajar anak usia dini*. Kencana.
- Ali, M. (2021). Pengaruh permainan teka-teki angka dan huruf terhadap kecerdasan logika matematika anak. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 10(2). <https://doi.org/10.26877/paudia.v10i2.8737>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Awan, V., & Hasibuan, M. (2020). Penggunaan media kartu angka dalam upaya meningkatkan kemampuan mengenal angka pada anak usia dini. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(2), 62–70. <https://doi.org/10.26877/paudia.v9i2.6736>
- Azizah, S., Munawar, M., & Chandra DS, A. (2021). Analisis *metaphorming* melalui media *loose parts* pada anak usia dini kelompok B PAUD Unggulan Taman Belia Candi Semarang. *PAUDIA:*

- Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 10(1), 107–116.
<https://doi.org/10.26877/paudia.v10i1.5745>
- Berk, L. E. (2013). *Child development* (9th ed.). Pearson.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Cankaya, O., Martin, M., & Haugen, D. (2025). The relationship between children's indoor loose parts play and cognitive development: A systematic review. *Journal of Intelligence*, 13(5), 52.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence13050052>
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (2nd ed.). Routledge.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Loose parts: Inspiring play in young children*. Redleaf Press.
- Desniwati, D., Mustapa, N., Tatminingsih, S., & Zakirman. (2026). Tinjauan literatur sistematis: Pengaruh media edukatif untuk meningkatkan literasi numerasi anak usia dini. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 15(1), 189–203.
<https://doi.org/10.26877/paudia.v15i1.2970>
- Duncan, G. J., Magnuson, K., & Votruba-Drzal, E. (2014). Boosting family income to promote child development. *The Future of Children*, 24(1), 99–120.
- Endang, E., Dewi, D. A. L., Wahjusaputri, S., & Vinayasri, A. (2025). The utilization of loose parts play media in early childhood pre-mathematics learning. *Indonesian Journal of Early Childhood Educational Research*, 4(2). <https://doi.org/10.31958/ijecer.v4i2.15957>
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson.
- Hasbi, M., Nurani, Y., Aminah, A., Adriani, V., Murtiningsih, Donatirin, S., & Rahayu, I. (2022). *Pengembangan keterampilan berpikir tingkat tinggi (HOTS) di PAUD*. Direktorat Pendidikan Anak Usia Dini.
- Heong, Y. M., Othman, W. B., Yunos, J. B. M., Kiong, T. T., Hassan, R. B., & Mohamad, M. M. B. (2011). The level of Marzano higher order thinking skills among technical education students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1(2), 121–125.
<https://doi.org/10.7763/IJSSH.2011.V1.20>
- Irmade, O. (2022). *Media dan sumber belajar anak usia dini*. Pradina Pustaka.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. (2022). *Kurikulum Merdeka pada pendidikan anak usia dini*.
- Mardia, R. (2023). Efektivitas penggunaan media *loose parts* dalam meningkatkan kemampuan literasi numerasi anak usia dini se-Kecamatan Cipedes Kota Tasikmalaya. *Al Ma'rifah: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 2(1), 95–102. <https://doi.org/10.70143/almarifah.v2i1.144>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*.
- Nicholson, S. (1971). How not to cheat children: The theory of loose parts. *Landscape Architecture*, 62(1), 30–34.
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing.
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning*. Battelle for Kids.
- Purnamasari, I., Handayani, D., & Formen, A. (2020). Stimulasi keterampilan HOTS dalam PAUD melalui pembelajaran STEAM. *Prosiding Seminar Nasional Pascasarjana*, 3(1), 506–516.
- Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Sulyandari, A. K. (2020). Perkembangan aspek kognitif dan bahasa anak usia dini. *Jurnal Edukasi Anak Usia Dini*, 5(1), 15–22.
- Sulyandari, A. K. (2021). *Perkembangan kognitif dan bahasa anak usia dini*. Guepedia.
- Suraya, L., Rini, R. Y., & Ayuningtyas, V. (2024). Implementasi *loose part* dalam pengenalan bentuk bilangan 1–10 pada anak usia dini di PAUD Taam Iqra. *DZURRIYAT: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 2(2). <https://doi.org/10.61104/dz.v2i2.350>

- Uyun, H. A., & Diana, D. (2023). Implementasi kegiatan project-based learning menggunakan media *loose parts* pada anak usia 5–6 tahun. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 12(2), 238–250. <https://doi.org/10.26877/paudia.v12i2.16510>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Madrasatul Ula dan Epistemologi Tubuh Islami: Strategi Pembinaan Fisik Anak dalam Keluarga Muhammadiyah

Zainal Muttaqin¹, Rahmat Permana^{2*}, Nina Pamela Sari³, Nurcholis Salman⁴

^{1,2,3,4}Universitas Muhammadiyah Tasikmalaya, Jawa Barat, Indonesia

Email Corresponding Author: rahmat.pgsd@umtas.ac.id

Artikel Info

History

Received 2026-05-13,

Revised 2026-06-16,

Accepted 2026-08-18,

Online First 2026-08-18

Keywords: Childhood;
Physical Development;
Muhammadiyah Family;
Epistemology

Kata Kunci: Anak;
Pembinaan Fisik; Keluarga
Muhammadiyah;
Epistemologi

© 2026 Zainal Muttaqin, Rahmat
Permana, Nina Pamela Sari,
Nurcholis Salman

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



Abstract

Mothers play a central role as *madrasatul ula* (the first school). However, many Aisyiyah cadres do not yet understand children's motor development amid rising nutritional issues caused by a lack of physical activity among children in Tasikmalaya. This study aims to examine cadres' perceptions and formulate physical development strategies within Muhammadiyah families in Tasikmalaya. Employing a qualitative phenomenological approach, data were gathered from 15 informants through in-depth interviews, observations, and document reviews. The results reveal a gap between the understanding of religious values and physical practices, and yield an "Islamic Bodily Epistemology" model that positions children's physical activity as an act of worship (*ibadah*). In conclusion, the integration of Al-Islam and *Kemuhammadiyah* (AIK) values into physical education significantly strengthens the mother's parenting role. The novelty of this study lies in merging the Islamic epistemic dimension with early childhood physical development. This research provides a strategic contribution by offering a practical parenting module framework for the Aisyiyah organization.

Abstrak

Ibu berperan sentral sebagai *madrasatul ula* (sekolah pertama), namun banyak kader Aisyiyah belum memahami perkembangan motorik anak di tengah maraknya masalah gizi akibat kurangnya aktivitas fisik anak di Tasikmalaya. Penelitian ini bertujuan mengkaji persepsi kader dan merumuskan strategi pembinaan fisik dalam keluarga Muhammadiyah di Tasikmalaya. Menggunakan pendekatan kualitatif fenomenologis, data dihimpun dari 15 informan melalui wawancara mendalam, observasi, dan studi dokumen. Hasil penelitian mengungkap adanya kesenjangan antara pemahaman nilai keagamaan dan praktik jasmani, serta menghasilkan model "Epistemologi Tubuh Islami". Model ini merupakan sebuah kerangka pikir yang memosisikan aktivitas fisik anak sebagai bentuk ibadah dan perwujudan ketauhidan, bukan sekadar gerak biologis. Kesimpulannya, integrasi nilai Al-Islam dan *Kemuhammadiyah* (AIK) dalam pendidikan jasmani secara nyata memperkuat peran pengasuhan ibu. Kebaruan penelitian ini terletak pada pengonsepsian Epistemologi Tubuh Islami tersebut sebagai landasan pembinaan fisik anak usia dini. Riset ini berkontribusi strategis dalam menyediakan kerangka modul *parenting* praktis bagi organisasi Aisyiyah.

PENDAHULUAN

Peran ibu sebagai *madrasatul ula* atau sekolah pertama bagi anak-anak diakui sangat fundamental bagi pembentukan karakter, akhlak, dan kesehatan jasmani anak sejak usia dini (Wirakusuma, 2024). Ibu tidak hanya memegang tanggung jawab penuh atas perkembangan kognitif dan emosional buah hatinya, melainkan juga harus menjadi garda terdepan dalam menjaga kebugaran fisik serta mengenalkan pola hidup sehat kepada anak.

Organisasi perempuan Muhammadiyah, Aisyiyah, secara aktif menghidupkan konsep tersebut untuk mengemban misi strategis membina keluarga Islami yang ideal di berbagai daerah (Koestanti et al., 2024). Kader-kader Aisyiyah di Kota Tasikmalaya terus berupaya menjadi pelopor gerakan dakwah yang menyeimbangkan antara pembinaan spiritual dan pembiasaan perilaku positif di lingkungan rumah tangga.

Kesenjangan serius antara konsep ideal tersebut dengan praktik pengasuhan fisik anak pada kenyataannya masih banyak terjadi di tengah masyarakat saat ini. Hal ini terkonfirmasi melalui survei pendahuluan yang dilakukan peneliti pada Januari 2025 menggunakan kuesioner terstruktur berbasis digital terhadap 30 kader Aisyiyah di Kota Tasikmalaya. Hasil pengukuran terhadap pemahaman indikator tumbuh kembang motorik anak tersebut secara mengejutkan menunjukkan bahwa hanya 27% responden yang memahami tahapan perkembangan fisik serta kebutuhan gerak anak secara tepat. Sebanyak 43% kader mengaku pernah mendengar istilah motorik tetapi keliru dalam mengidentifikasi indikatornya, sedangkan 30% sisanya menyerahkan pembinaan jasmani anak sepenuhnya kepada sekolah. Validitas temuan awal ini juga diperkuat oleh laporan evaluasi berkala Pimpinan Daerah Aisyiyah Kota Tasikmalaya yang mencatat minimnya program literasi fisik. Kondisi ini menggambarkan lemahnya pemahaman mengenai pentingnya pembinaan jasmani anak di tingkat keluarga.

Dampak dari rendahnya aktivitas fisik dan pengasuhan yang kurang seimbang ini tercermin nyata dari data Dinas Kesehatan Kota Tasikmalaya yang mencatat 18% anak usia lima sampai sepuluh tahun mengalami masalah gizi kurang atau obesitas ringan (Wikayah & Sulistyoningasih, 2023). Kondisi tersebut memiliki kaitan yang sangat erat dengan minimnya aktivitas fisik harian serta pola asuh orang tua yang kurang memperhatikan keseimbangan asupan dan gerak motorik anak.

Aktivitas fisik pada anak usia dini sayangnya masih sering dipandang oleh sebagian besar masyarakat sebagai kegiatan biologis semata, bukan sebagai bagian integral dari ibadah yang diamanahkan oleh nilai-nilai Al-Islam dan Kemuhammadiyahan (AIK). Islam sebenarnya menempatkan tubuh manusia sebagai amanah suci yang harus dijaga sebaik mungkin, namun pemaknaan mendalam ini belum sepenuhnya terinternalisasi dengan baik oleh para pengasuh.

Kajian mengenai pendidikan jasmani anak selama ini masih sangat didominasi oleh pendekatan pedagogik modern yang menitikberatkan perhatian pada aspek fisik, motorik, dan kesehatan biologis semata (Bronikowska *et al.*, 2024). Perspektif keagamaan, khususnya nilai-nilai Islam, sangat jarang dilibatkan secara serius untuk menjadi dasar atau pijakan dalam menyusun kerangka konseptual pendidikan jasmani anak usia dini.

Penelitian internasional menunjukkan bahwa integrasi nilai dan konteks keagamaan dalam aktivitas jasmani dapat mendukung keterlibatan dalam aktivitas fisik mampu meningkatkan kepatuhan anak terhadap rutinitas olahraga harian (Robinson, 2019; Safi et al., 2025; Tanfidiyah & Sirait, 2025). Sayangnya, riset-riset tersebut masih bersifat sangat umum dan belum pernah dikaitkan secara spesifik dengan konteks gerakan Islam modern ataupun pola pengasuhan keluarga Muhammadiyah.

Kebaruan penelitian ini secara eksplisit terletak pada hadirnya model "Epistemologi Tubuh Islami" yang memandang tubuh sebagai amanah Ilahi yang pembinaannya bernilai ibadah (Muhammad et al., 2024). Melalui kerangka baru tersebut, dimensi gerak fisik anak tidak lagi dipisahkan dari pendidikan karakter dan nilai spiritualitas yang ditanamkan ibu di rumah (Lubis & Harahap, 2025).

Pendekatan kualitatif fenomenologis sengaja diterapkan untuk menggali secara tuntas pengalaman subjektif serta makna mendalam dari praktik pengasuhan yang dijalankan para kader sehari-hari (Alase, 2017). Tujuan akhir dari penelitian ini adalah memetakan tingkat pemahaman kader, menganalisis berbagai hambatan lapangan, serta menghasilkan sebuah draf model konseptual "Epistemologi Tubuh Islami" yang dapat diimplementasikan dalam program pengasuhan keluarga.

METODE

Pendekatan kualitatif dengan metode fenomenologis diterapkan untuk menggali pengalaman hidup, pemaknaan subjektif, serta praktik langsung para kader Aisyiyah secara mendalam. Metode

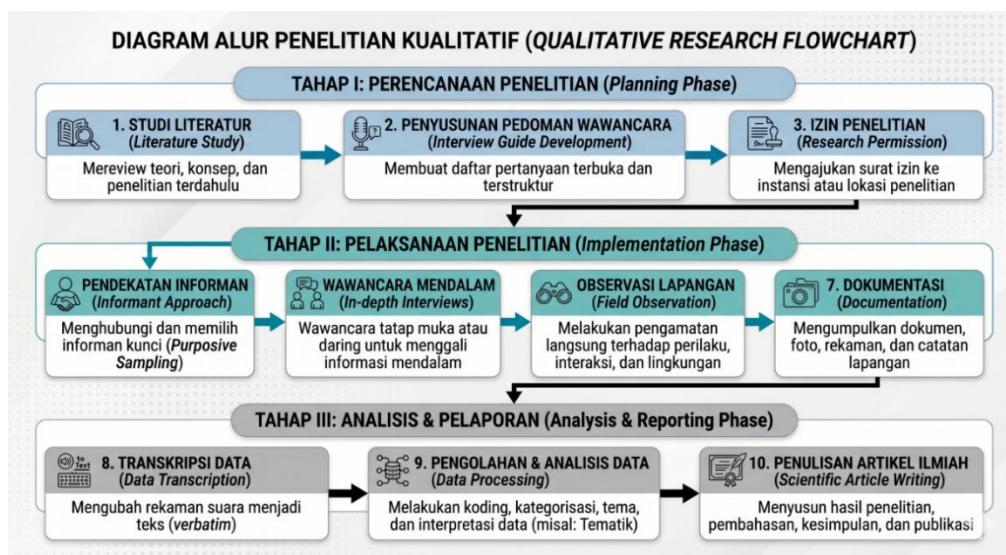
fenomenologi dipilih karena sangat relevan untuk memahami esensi pengalaman manusia terhadap suatu fenomena tertentu (Alase, 2017). Peneliti berupaya mengeksplorasi kesadaran dan tindakan nyata para ibu dalam membina kondisi fisik anak berbasis nilai Al-Islam dan Kemuhammadiyah (AIK).

Lokasi pelaksanaan penelitian ditetapkan di wilayah kerja Pimpinan Daerah Aisyiyah (PDA) Kota Tasikmalaya. Subjek penelitian dipilih menggunakan teknik *purposive sampling* berdasarkan kriteria keterlibatan langsung dalam pengasuhan anak usia dini dan aktivitas persyarikatan. Total informan berjumlah 15 orang yang terbagi secara proporsional ke dalam tiga kelompok utama. Kelompok pertama mencakup lima orang kader aktif pengurus PDA yang terlibat langsung pada program pembinaan keluarga sakinah. Kelompok kedua melibatkan lima orang guru TK ABA sebagai representasi pendidik anak usia dini di bawah binaan institusi Aisyiyah. Kelompok ketiga diisi oleh lima orang ibu muda Muhammadiyah yang memiliki anak usia dini di rumah mereka.

Peneliti bertindak sebagai instrumen utama atau *human instrument* untuk mengumpulkan, menginterpretasi, dan menyimpulkan data secara utuh langsung di lapangan. Pengumpulan data dilakukan melalui tiga teknik utama yang saling melengkapi guna menjaga validitas temuan secara komprehensif. Teknik pertama adalah wawancara mendalam yang digunakan untuk menggali persepsi, pemahaman nilai AIK, serta hambatan psikologis maupun praktis para ibu. Wawancara tersebut dipandu menggunakan pertanyaan semi-terstruktur agar pembicaraan tetap fokus namun tetap berjalan fleksibel.

Teknik kedua adalah observasi partisipatif di mana peneliti mengamati secara langsung aktivitas jasmani anak pada kegiatan keluarga sehari-hari serta program motorik terstruktur di lingkungan TK ABA. Teknik ketiga berupa studi dokumen yang dilakukan terhadap bahan ajar TK ABA, panduan pengasuhan (*parenting*) Aisyiyah, serta catatan program Lembaga Pembinaan dan Pengembangan Keluarga (LPPK) setempat. Pengumpulan seluruh data tersebut dilaksanakan secara intensif selama kurun waktu empat bulan penuh pada pertengahan tahun 2025.

Tahapan penelitian dijalankan secara runtut dan sistematis melalui tiga fase utama yang berkesinambungan. Fase pertama adalah perencanaan yang meliputi studi literatur mendalam, penyusunan draf instrumen wawancara, serta pengurusan izin penelitian formal kepada PDA Aisyiyah Kota Tasikmalaya. Fase kedua adalah pelaksanaan di mana peneliti melakukan pendekatan awal kepada para informan, melaksanakan wawancara mendalam yang direkam secara digital, melakukan observasi lapangan, serta menghimpun berbagai dokumen pendukung yang relevan. Fase ketiga adalah analisis dan pelaporan di mana data yang telah terkumpul kemudian ditranskrip secara utuh untuk diolah hingga menghasilkan draf akhir artikel ilmiah. Alur kerja pelaksanaan penelitian ini disusun secara sistematis untuk memberikan gambaran visual yang jelas mengenai tahapan yang dilalui. Gambar 1 menyajikan rangkaian prosedur penelitian mulai dari tahap persiapan hingga dihasilkan luaran akhir secara berurutan.



Gambar 1. Diagram Alir Prosedur Penelitian

Visualisasi prosedur pada Gambar 1 tersebut menegaskan bahwa setiap tahapan penelitian saling mengikat dan tidak dapat dipisahkan. Kejelasan alur ini berfungsi sebagai panduan operasional sekaligus instrumen untuk menjaga konsistensi pengerjaan naskah di lapangan.

Data dianalisis menggunakan teknik analisis tematik dengan pendekatan induktif untuk menemukan pola-pola bermakna dari data lapangan (Braun & Clarke, 2023). Proses pengolahan data ini meliputi tiga langkah utama yang saling terikat. Langkah pertama adalah reduksi data di mana peneliti melakukan pengodean atau *coding* awal untuk meringkas dan mengelompokkan informasi penting dari transkrip wawancara. Langkah kedua adalah kategorisasi di mana kode-kode yang sejenis dipetakan ke dalam tema-tema besar seperti tingkat pemahaman nilai AIK, praktik aktivitas fisik harian, dan tantangan pengasuhan anak. Langkah ketiga adalah sintesis di mana tema-tema yang saling berkaitan diintegrasikan secara utuh untuk merumuskan draf model konseptual "Epistemologi Tubuh Islami" sebagai luaran utama penelitian.

Keabsahan data dijamin melalui teknik triangulasi sumber dan metode guna memastikan kebenaran informasi dari berbagai sudut pandang. Peneliti juga melakukan diskusi mendalam dengan rekan sejawat atau *peer debriefing* untuk meminimalkan subjektivitas penelitian. Konfirmasi ulang hasil kepada para informan atau *member check* juga dilakukan pada tahap akhir untuk memastikan tingkat kesepakatan interpretasi data minimal mencapai batas 80%.

HASIL PENELITIAN

Tingkat pemahaman para kader Aisyiyah mengenai pentingnya pembinaan jasmani berbasis nilai Al-Islam dan Kemuhammadiyahan (AIK) menjadi fokus temuan pertama yang diidentifikasi secara mendalam. Hasil wawancara mengungkap fakta bahwa sebagian besar kader masih memahami konsep kesehatan fisik anak secara parsial dan belum mengaitkannya secara utuh dengan nilai-nilai spiritual keislaman. Informan mengakui bahwa mereka selama ini memandang aktivitas olahraga anak sebatas kebutuhan biologis untuk tumbuh kembang yang bersifat duniawi semata. Pemahaman tersebut mengakibatkan minimnya dorongan moral keagamaan dari pihak orang tua untuk membiasakan anak beraktivitas fisik secara disiplin di rumah. Meskipun demikian, seluruh informan sepakat bahwa tubuh manusia merupakan amanah dari Allah yang harus dijaga dengan baik, walaupun realisasinya belum menyentuh aspek motorik anak usia dini secara terprogram. Karakteristik lengkap serta pengelompokan kelima belas informan yang terlibat disajikan secara transparan pada Tabel 1.

Tabel 1

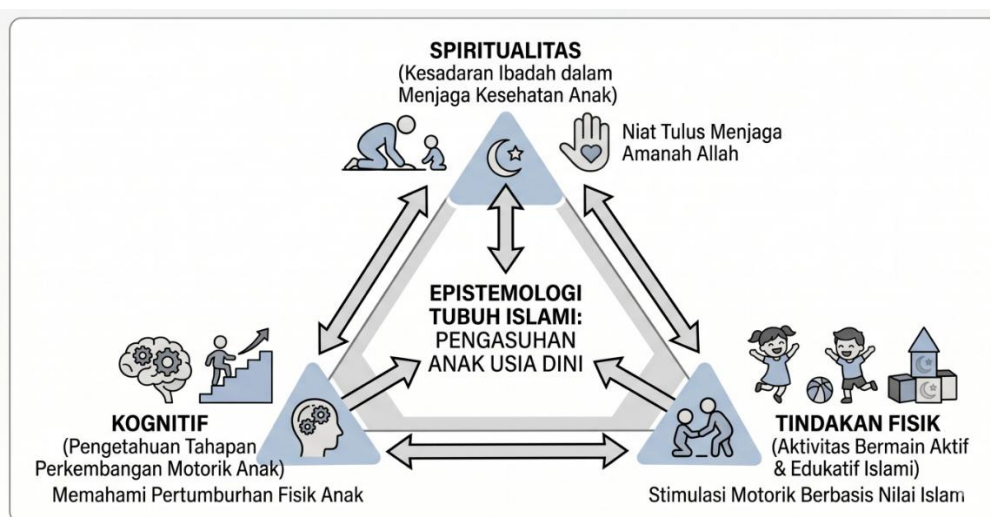
Karakteristik Informan Penelitian

<i>Kode Informan</i>	<i>Kelompok Informan</i>	<i>Pengalaman Organisasi / Peran</i>	<i>Fokus Pemaknaan Awal</i>
INF-01 s.d. INF-05	Pengurus Cabang/Daerah Aisyiyah	(>5) Tahun / Penggerak Program	Tubuh sebagai amanah teologis, belum aplikatif ke motorik anak.
INF-06 s.d. INF-10	Guru TK ABA	3–10 Tahun / Pendidik PAUD	Gerak fisik sebagai kurikulum sekolah, bukan bagian pengasuhan rumah.
INF-11 s.d. INF-15	Ibu Muda Muhammadiyah	Anggota Nasyiatul Aisyiyah	Aktivitas fisik dimaknai sebatas bermain bebas tanpa stimulasi.

Hambatan lapangan serta bentuk praktik nyata aktivitas fisik anak dalam keluarga Muhammadiyah menjadi ranah temuan penting berikutnya yang digali oleh peneliti. Praktik aktivitas fisik yang dilakukan anak sehari-hari di rumah pada umumnya masih bersifat spontan, tidak terstruktur, dan sangat bergantung pada kemauan anak itu sendiri tanpa adanya stimulasi terencana dari ibu. Para ibu mengeluhkan keterbatasan waktu pengasuhan akibat beban ganda pekerjaan domestik serta kurangnya fasilitas ruang bermain yang aman bagi anak di sekitar lingkungan tempat tinggal mereka.

Hambatan psikologis berupa kecemasan berlebih orang tua terhadap risiko cedera fisik juga menjadi faktor dominan yang membuat ibu cenderung membatasi ruang gerak aktif anak. Akibatnya, anak-anak lebih banyak menghabiskan waktu luang mereka dengan aktivitas minim gerak seperti menonton televisi atau berinteraksi dengan gawai secara pasif.

Perumusan draf model konseptual "Epistemologi Tubuh Islami" berhasil disintesis sebagai strategi penguatan peran ibu dalam pengasuhan anak usia dini berdasarkan pemetaan masalah tersebut. Model baru ini menawarkan sebuah kerangka berpikir yang mengintegrasikan secara utuh tiga pilar utama berupa aspek spiritualitas, pemahaman kognitif pengasuhan, dan tindakan fisik motorik anak. Pilar spiritualitas menekankan penanaman kesadaran bahwa menjaga kesehatan raga anak merupakan bentuk ketaatan harian kepada Sang Pencipta yang bernilai pahala ibadah. Pilar kognitif berfokus pada pembekalan pengetahuan praktis bagi para ibu mengenai indikator serta tahapan emas perkembangan motorik anak sesuai usianya. Pilar tindakan fisik mendorong penciptaan aktivitas bermain yang aktif, menyenangkan, dan bernilai edukatif Islami di lingkungan keluarga secara konsisten. Kerangka visual integrasi tiga pilar pengasuhan yang melahirkan model konseptual baru ini dapat dicermati pada Gambar 2.



Gambar 2. Kerangka Model Konseptual Epistemologi Tubuh Islami

Proses ekstraksi data dari hasil wawancara mendalam yang mendasari pembentukan kode-kode serta pilar utama pada model tersebut dirangkum secara ringkas pada Tabel 2.

Tabel 2

Hasil Wawancara

Pilar Temuan	Kode Sub-Tema	Kutipan Transkrip Wawancara
Spiritualitas	Konsep Amanah Raga	"Kami tahu olahraga itu baik dan tubuh itu titipan Allah, tapi sejauhnyanya kami menganggap porsi ibadah itu hanya di salat dan mengaji saja."
Kognitif Pengasuhan	Keterbatasan Pengetahuan	"Saya tahu anak harus aktif bergerak, tetapi saya tidak paham indikator motorik apa yang pas untuk anak umur 4 atau 5 tahun."
Tindakan Fisik	Hambatan Domestik & Gawai	"Pekerjaan rumah tangga sangat padat. Akhirnya jalan pintasnya memberikan HP ke anak biar anteng, daripada mereka lari-larian lalu jatuh."

Setiap data yang disajikan tersebut saling terikat secara logis untuk menjawab seluruh rangkaian pertanyaan penelitian yang telah diajukan sejak awal naskah. Narasi ini menyajikan fakta lapangan secara objektif berdasarkan hasil transkrip wawancara informan serta catatan observasi mendalam tanpa melibatkan interpretasi berlebihan dari kacamata peneliti. Penemuan adanya

kesenjangan antara kesadaran nilai teologis dengan realitas tindakan motorik ini menjadi dasar kuat untuk melakukan pembahasan mendalam pada bagian artikel selanjutnya. Model "Epistemologi Tubuh Islami" yang dilahirkan dari sintesis data kualitatif ini diposisikan sebagai kontribusi ilmiah utama untuk memecahkan persoalan pengasuhan fisik anak pada keluarga Muslim.

PEMBAHASAN

Interpretasi Hasil dan Komparasi Temuan

Pemahaman para kader Aisyiyah mengenai pembinaan jasmani anak yang masih bersifat parsial memberikan gambaran teologis yang belum tuntas. Peran ibu sebagai pengasuh utama tidak hanya terbatas pada aspek kognitif, tetapi juga mencakup seluruh stimulasi dasar yang dilakukan secara konsisten di rumah tangga (Formen et al., 2025). Hasil penelitian menunjukkan bahwa mayoritas kader memandang tubuh anak sebagai amanah biologis semata untuk dijaga kesehatannya, bukan sebagai sarana ibadah yang harus distimulasi gerakan motoriknya secara aktif. Pemaknaan yang sempit ini bertentangan dengan prinsip dasar teologi Islam yang memandang kesehatan raga sebagai penunjang utama ketaatan spiritual manusia (Defifa et al., 2025). Kader belum menyadari secara penuh bahwa gerakan motorik anak usia dini merupakan bagian dari penyiapan fisik generasi Muslim yang kuat dan mandiri. Fakta empiris ini memperkuat temuan sebelumnya yang menyatakan bahwa literasi orang tua Muslim terhadap pentingnya pendidikan jasmani bagi anak usia dini masih tergolong rendah. Meskipun demikian, penelitian ini memperluas cakupan tersebut dengan menemukan adanya potensi besar berupa kesadaran nilai-nilai Al-Islam dan Kemuhammadiyah (AIK) yang sebenarnya sudah mengakar kuat pada diri kader, namun belum diarahkan pada aktivitas fisik anak. Pengarahan teologi yang tepat akan mengubah paradigma pasif menjadi kesadaran aktif yang menggerakkan ibu untuk menyusun agenda gerak fisik bagi buah hati mereka di rumah.

Hambatan Domestik dan Paparan Gawai

Praktik pengasuhan fisik anak pada keluarga Muhammadiyah di Kota Tasikmalaya menghadapi tantangan berat akibat beban ganda pekerjaan domestik dan kecemasan orang tua. Hasil penelitian mengungkap bahwa para ibu cenderung memilih memberikan gawai kepada anak agar tetap tenang di rumah daripada membiarkan mereka bergerak aktif dengan risiko cedera fisik yang membayangi. Kondisi lingkungan yang minim akan ruang bermain ramah anak juga memperparah kebiasaan minim gerak (*sedentary behavior*) tersebut. Masalah gizi pada anak di lokasi penelitian sejalan dengan temuan Widyaningsih et al. (2024) yang menyatakan bahwa perilaku ibu memiliki pengaruh signifikan terhadap pola makan anak, yang dalam konteks ini diperparah oleh minimnya aktivitas fisik. Kecemasan yang berlebihan ini membentuk pola asuh protektif yang secara tidak sengaja membatasi eksplorasi fisik dan kematangan fungsi motorik kasar anak. Fenomena ini konsisten dengan hasil studi yang menyebutkan bahwa beban domestik ibu yang tinggi berbanding lurus dengan peningkatan durasi paparan layar (*screen time*) pada anak usia dini di wilayah perkotaan (Sen & Gredebäck, 2025). Adanya perbedaan akses fasilitas fisik antara wilayah urban dan rural dinilai menjadi faktor utama yang membedakan temuan ini dengan riset terdahulu yang dilakukan pada subjek masyarakat pedesaan. Faktor lingkungan perkotaan yang padat memaksa para ibu mencari jalan pintas untuk mengontrol aktivitas anak dengan memanfaatkan media digital sebagai pengasuh elektronik pengganti gerak motorik bebas.

Model Epistemologi Tubuh Islami

Kehadiran model "Epistemologi Tubuh Islami" yang berhasil disintesis menawarkan solusi segar untuk memecahkan kebuntuan pola asuh fisik berbasis agama. Kerangka baru ini secara cerdas menggabungkan dimensi spiritualitas, kognitif, dan tindakan fisik guna merekonstruksi cara pandang ibu terhadap tubuh anak. Stimulasi motorik melalui bermain aktif dalam keluarga dapat mengadopsi prinsip kegiatan terstruktur seperti senam irama yang terbukti efektif meningkatkan kemampuan fisik motorik kasar anak usia empat sampai lima tahun (Dewi et al., 2024). Aktivitas fisik tidak lagi diposisikan sebagai olahraga sekuler semata, melainkan diubah menjadi rutinitas ibadah harian yang menyehatkan raga titipan Tuhan. Model ini secara mendalam mengeksplorasi mekanisme bagaimana pemahaman tauhid diinternalisasikan ke dalam pembiasaan gerak manipulatif dan lokomotorik harian

anak secara sadar. Penyelarasan tersebut sejalan dengan teori perkembangan motorik anak yang menekankan bahwa stimulasi fisik terbaik bersumber dari lingkungan keluarga yang positif dan konsisten (Widyaningsih et al., 2024; Formen et al., 2025). Keunggulan model ini dibandingkan dengan pendekatan pengasuhan umum terletak pada dorongan moral spiritualnya yang mampu memberikan motivasi intrinsik jangka panjang bagi para ibu pengasuh. Hasil penggabungan aspek fisik dan spiritual ini menghasilkan konsep utuh bahwa mengasuh dan melatih ketangkasan fisik anak bernilai setara dengan mengajarkan materi keagamaan di atas sajadah.

Rangkaian temuan yang didapatkan melalui proses penggalian data kualitatif ini menghasilkan beberapa implikasi yang sangat penting bagi pengembangan keilmuan maupun praktisi lapangan. Penelitian ini memiliki tiga implikasi mendasar yang dijabarkan secara runtut. (1) Hasil penelitian menunjukkan adanya kebutuhan mendesak untuk memperluas kajian pendidikan anak usia dini Islam yang tidak hanya berfokus pada kecerdasan kognitif dan akhlak, melainkan juga harus menyentuh ranah kecerdasan kinestetik anak (Nursiti et al., 2020). (2) Studi ini mengungkapkan bahwa organisasi perempuan seperti Aisyiyah perlu segera merumuskan modul pelatihan pengasuhan praktis berbasis model "Epistemologi Tubuh Islami" untuk meningkatkan literasi motorik para kadernya di tingkat keluarga. (3) Temuan riset ini mengonfirmasi bahwa stimulasi fisik anak di rumah tangga Muslim tidak akan berjalan efektif tanpa adanya dekonstruksi pemahaman teologis ibu mengenai makna merawat tubuh anak sebagai bentuk ibadah nyata. Implikasi-implikasi tersebut menuntut adanya rekonstruksi kurikulum keorganisasian agar memasukkan porsi kesehatan jasmani anak sebagai salah satu indikator keberhasilan program keluarga sakinah Aisyiyah (Sormin, 2019).

Kejujuran akademis menuntut peneliti untuk menyampaikan beberapa batasan penelitian yang melekat pada pengerjaan naskah ini secara proporsional. Keterbatasan utama riset ini terletak pada pemilihan lokasi yang hanya berfokus di wilayah Kota Tasikmalaya sehingga hasil interpretasinya belum tentu dapat digeneralisasikan secara mutlak pada kader Aisyiyah di daerah lain yang memiliki karakteristik geografis berbeda (Sugiyono, 2020). Durasi pengumpulan data yang hanya berjalan selama empat bulan juga membuat peneliti belum dapat melihat efektivitas penerapan model "Epistemologi Tubuh Islami" ini secara berkelanjutan dalam perilaku harian keluarga. Penggunaan instrumen wawancara subjektif juga membuka peluang adanya bias jawaban dari para informan yang cenderung memberikan tanggapan ideal sesuai dengan norma organisasi mereka. Faktor-faktor eksternal seperti tingkat pendapatan keluarga dan ketersediaan waktu luang ayah yang tidak dikontrol secara ketat juga berpotensi memengaruhi bias dalam menilai kemurnian efektivitas pola asuh ibu yang digali.

Rekomendasi terfokus diajukan untuk memandu arah penelitian berikutnya berdasarkan keterbatasan serta luaran model yang telah dihasilkan. Peneliti selanjutnya disarankan untuk menguji efektivitas model konseptual "Epistemologi Tubuh Islami" ini melalui desain penelitian eksperimen kuantitatif pada skala populasi yang lebih luas (Arikunto, 2010). Penggunaan instrumen observasi terstruktur dengan melibatkan pengukuran kebugaran fisik anak secara klinis juga sangat direkomendasikan untuk menghasilkan data yang lebih akurat dan objektif (Permana *et al.*, 2024). Pelibatan variabel kontrol berupa tingkat pendidikan ibu dan status ekonomi keluarga juga dinilai penting untuk dikaji lebih dalam guna melihat faktor-faktor dominan yang memengaruhi keberhasilan pola asuh fisik Islami di era modern. Penelitian masa depan juga diharapkan mampu mengeksplorasi peran ayah secara paralel guna menguji tingkat keberhasilan pembinaan fisik anak secara kolaboratif dalam rumah tangga Muslim perkotaan.

KESIMPULAN

Penelitian ini bertujuan menganalisis peran ibu sebagai *madrasatul ula* dalam pembinaan fisik anak pada keluarga Muhammadiyah di Kota Tasikmalaya serta merumuskan strategi penguatan pola asuh berbasis nilai Islam. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pembinaan fisik anak masih menghadapi tantangan berupa dikotomi pemahaman antara kesehatan fisik dan nilai Al-Islam dan Kemuhammadiyahan (AIK), yang berdampak pada rendahnya stimulasi motorik terencana dan meningkatnya ketergantungan anak terhadap gawai. Sebagai kontribusi penelitian, dirumuskan model "Epistemologi Tubuh Islami" yang mengintegrasikan dimensi spiritualitas (tubuh sebagai amanah), kognitif (literasi motorik), dan praktik fisik sebagai pendekatan baru dalam pengasuhan anak usia dini

berbasis nilai Islam. Implementasi hasil penelitian direkomendasikan melalui integrasi literasi kecerdasan kinestetik dalam program pembinaan keluarga sakinah oleh Aisyiyah melalui modul parenting yang aplikatif, sehingga pembinaan fisik anak menjadi bagian dari pendidikan karakter dan ibadah (Lubis & Harahap, 2025). Penelitian lanjutan disarankan untuk menguji efektivitas model ini pada kelompok keluarga yang lebih luas serta mengembangkan instrumen pengukuran pembinaan fisik anak berbasis pendekatan Islam.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis menyampaikan terima kasih kepada Majelis Pendidikan Tinggi Penelitian dan Pengembangan (Diktilitbang) Pimpinan Pusat Muhammadiyah atas dukungan pendanaan yang diberikan melalui program hibah penelitian di Universitas Muhammadiyah Tasikmalaya. Apresiasi juga disampaikan kepada Pimpinan Daerah Aisyiyah (PDA) Kota Tasikmalaya serta seluruh informan yang telah memfasilitasi jalannya pengambilan data lapangan. Dukungan ini sangat berarti dalam upaya pengembangan model pengasuhan fisik anak berbasis nilai-nilai Al-Islam dan Kemuhammadiyahan.

PERNYATAAN KONTRIBUSI PENULIS

ZM berperan dalam merumuskan konsep utama, desain metodologi, serta sintesis model konseptual. RP bertanggung jawab dalam manajemen lapangan, pengurusan administratif, dan pengumpulan data primer. NPS berkontribusi pada tinjauan literatur, observasi lapangan, dan pengolahan data dokumen. NS melakukan analisis data tematik, penyusunan draf naskah, serta validasi temuan. Seluruh penulis telah meninjau, memverifikasi, dan menyetujui naskah akhir ini.

PERNYATAAN PENGGUNAAN AI

Penulis menyatakan bahwa AI di Google Search dan Gemini digunakan selama persiapan naskah ini untuk kepentingan brainstorming ide, pencarian referensi pendukung yang relevan, serta pembuatan ilustrasi gambar visual model. Setelah menggunakan alat-alat tersebut, penulis telah meninjau, memverifikasi, dan menyunting seluruh konten secara menyeluruh, serta bertanggung jawab penuh atas keakuratan, integritas, dan substansi ilmiah dari hasil publikasi ini.

KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis menyatakan bahwa penelitian ini dilakukan tanpa adanya konflik kepentingan, baik secara finansial, institusional, maupun pribadi yang dapat memengaruhi pelaksanaan, analisis, dan publikasi hasil penelitian ini.

DAFTAR PUSTAKA

- Alase, A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(2), 9–19. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9>
- Arikunto, S. (2010). *Prosedur penelitian: Suatu pendekatan praktik* (Edisi revisi). Rineka Cipta.
- Braun, V., & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Bronikowska, M., Mouratidou, K., Ludwiczak, M., Karamavrou, S., McKeel, C., & Bronikowski, M. (2024). Systematic review on social/moral competence interventions in physical education. *Biomedical Human Kinetics*, 16(1), 55–77. <https://doi.org/10.2478/bhk-2024-0007>
- Defifa, A., Dalimunthe, K. Z., Apendi, R. N., Indra, M. P. A., Nur Rahmah, A. P., & Nisha, K. (2025). Kesehatan dalam perspektif Islam: Tubuh sehat untuk ibadah yang sempurna. *Tashdiq: Jurnal Kajian Agama dan Dakwah*, 16(1), 141–150. <https://doi.org/10.3783/tashdiqv2i9.2461>
- Dewi, D. S., Nurjaman, I., & Fitria, E. (2024). Peningkatan motorik kasar anak usia dini usia 4–5 tahun melalui kegiatan senam irama. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 13(2), 289–302. <https://doi.org/10.26877/paudia.v13i2.776>

- Formen, A., Pranoto, Y. K. S., & Wahidah. (2025). Early childhood literacy stimulation by parents (Systematic literature review). *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(2), 376–392. <https://doi.org/10.26877/paudia.v14i2.1380>
- Koestanti, M., Kurahman, O. T., & Rusmana, D. (2024). Peran ibu sebagai madrasatul ula terhadap perkembangan karakter anak. *Symfonia: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 4(2), 132–141. <https://doi.org/10.53649/symfonia.v4i2.101>
- Lubis, M., & Harahap, S. (2025). *Pendidikan karakter berbasis Pancasila dan kearifan lokal*. Edu Publisher.
- Muhammad, D. H., Romelah, & Nurhakim, M. (2024). Islamic education reform from the Muhammadiyah perspective. *Al-Afkar: Journal for Islamic Studies*, 7(2), 182–193. <https://doi.org/10.31943/afkarjournal.v7i2.932>
- Nursiti, D., Hamid, L., & Nurhidayah, N. (2020). Efektivitas metode gerak dan lagu untuk meningkatkan kecerdasan kinestetik pada anak usia dini. *Al-Urwatul Wutsqo: Jurnal Ilmu Keislaman dan Pendidikan*, 1(2), 27–44. <https://doi.org/10.62285/alurwatulwutsqo.v1i2.12>
- Permana, R., Winarno, M. E., Rahayu, S., & Hadi. (2024). *Literasi fisik di sekolah dasar: Teori dan praktik menilai literasi fisik usia 8–12 tahun*. Edu Publisher.
- Robinson, D. B. (2019). Religion as an other(ed) identity within physical education: A scoping review of relevant literature and suggestions for practice and inquiry. *European Physical Education Review*, 25(2), 491–511. <https://doi.org/10.1177/1356336X17747860>
- Safi, A., Hossain, M., & Myers, T. (2025). Faith, health and well-being: A qualitative study exploring Islamic perspectives on physical activity and the role of Imams (scholars). *Discover Social Science and Health*, 5, 95. <https://doi.org/10.1007/s44155-025-00236-y>
- Sen, U., & Gredebäck, G. (2025). Urbanization and child development. *Human Development*, 69(1), 20–47. <https://doi.org/10.1159/000541773>
- Sormin, D. (2019). Program ‘Aisyiyah dalam mewujudkan keluarga sakinah menuju Islam berkemajuan. *Intiqad: Jurnal Agama dan Pendidikan Islam*, 11(1), 155–170. <https://doi.org/10.30596/intiqad.v11i1.3142>
- Sugiyono. (2020). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif dan R&D* (Edisi ke-2). Alfabeta.
- Tanfidiyah, N., & Sirait, S. (2025). Hexis of the body and the project of active piety in Islamic early childhood education in Solo. *Al-Athfal: Jurnal Pendidikan Anak*, 11(1), 195–211. <https://doi.org/10.14421/al-athfal.2025.111-12>
- Widyaningsih, B., Liftiah, L., & Cahyati, W. H. (2024). Pengaruh perilaku makan ibu terhadap perilaku picky eater anak usia prasekolah. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 13(2), 180–191. <https://doi.org/10.26877/paudia.v13i2.421>
- Wikayah, R., & Sulistyoningsih, H. (2023). Gambaran faktor penyebab balita stunting di Kampung Parakan Honje Sukamaju Kaler Kecamatan Indihiang Kota Tasikmalaya tahun 2023. *Journal of Midwifery and Public Health*, 5(2), 48–63. <https://doi.org/10.25157/jmph.v5i2.12713>
- Wirakusuma, A. N. (2024). Peran ibu pekerja sebagai madrasatul ula dalam mendampingi belajar anak pada pembelajaran PAI. *Cendekia: Jurnal Pengembangan Kurikulum dan Pendidikan*, 1(1), 16–23. <https://doi.org/10.64683/cendekia.v1i1.3>

Persepsi Orang Tua di Desa To'lemo Terhadap Pendidikan Taman Kanak-Kanak

Nirwana Binti David R.^{1*}, Wahyuni Ulpi², Hajeni³

^{1,2,3}Universitas Muhammadiyah Palopo, Sulawesi Selatan, Indonesia

Email Corresponding Author: nirwanadavitrahman@gmail.com

Artikel Info

History

Received 2026-05-12,

Revised 2026-06-09,

Accepted 2026-08-18,

Online First 2026-08-29

Keywords: Parental Perception; Early Childhood Education; Kindergarten; Rural Community

Kata Kunci: Persepsi Orang Tua; Pendidikan Anak Usia Dini; Taman Kanak-Kanak; Masyarakat Pedesaan

© 2026 Nirwana Binti David R.,

Wahyuni Ulpi, Hajeni

This is an open access article

under the [CC-BY-NC-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) license.



Abstract

Kindergarten is an important part of Early Childhood Education (ECE) that supports children's development. Although previous studies indicate that parents generally have positive perceptions of ECE, limited research explains why these perceptions do not always lead to decisions to enroll children in kindergarten, particularly in rural communities. This study aimed to analyze parents' perceptions of kindergarten education and the factors influencing their decisions in To'lemo Village. A qualitative descriptive approach was employed with five parents selected through purposive sampling. Data were collected through observation, semi-structured interviews, and documentation, then analyzed through data reduction, data display, and conclusion drawing. The findings showed that most parents had positive perceptions of kindergarten education; however, these perceptions did not always result in enrollment decisions due to economic conditions, limited educational access, school distance, transportation constraints, and limited parental time. The findings demonstrate that parental decisions are influenced not only by perceptions but also by contextual factors, enriching the literature on ECE in rural communities.

Abstrak

Pendidikan Taman Kanak-Kanak (TK) merupakan salah satu bentuk layanan Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) yang mendukung perkembangan anak. Meskipun penelitian menunjukkan bahwa orang tua umumnya memiliki persepsi positif terhadap PAUD, masih terbatas penelitian yang menjelaskan mengapa persepsi tersebut belum selalu diikuti keputusan menyekolahkan anak, khususnya di masyarakat pedesaan. Penelitian ini bertujuan menganalisis persepsi orang tua terhadap pendidikan TK dan faktor yang memengaruhi keputusan tersebut di Desa To'lemo. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan lima orang tua sebagai informan yang dipilih melalui *purposive sampling*. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara semi-terstruktur, dan dokumentasi, kemudian dianalisis melalui reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil menunjukkan bahwa sebagian besar orang tua memiliki persepsi positif, tetapi keputusan menyekolahkan anak dipengaruhi kondisi ekonomi, akses pendidikan, jarak sekolah, transportasi, dan keterbatasan waktu. Temuan menunjukkan bahwa keputusan orang tua tidak hanya dipengaruhi persepsi, tetapi juga faktor kontekstual, sehingga memperkaya kajian pendidikan anak usia dini di masyarakat pedesaan.

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan salah satu aspek fundamental dalam membentuk kualitas sumber daya manusia. Melalui pendidikan, individu tidak hanya memperoleh pengetahuan, tetapi juga mengembangkan kemampuan berpikir, sikap, dan karakter yang akan menentukan keberhasilan di masa depan. Dalam konteks pendidikan, tahap awal kehidupan manusia, yaitu masa anak usia dini, menjadi periode yang sangat krusial karena pada fase ini terjadi perkembangan yang sangat pesat, baik dari segi

kognitif, sosial, emosional, maupun fisik. Anak usia dini sering disebut berada pada masa emas (*golden age*), yaitu periode ketika perkembangan otak berlangsung sangat pesat sehingga memerlukan stimulasi yang tepat agar seluruh aspek perkembangan dapat berkembang secara optimal. Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD), termasuk Taman Kanak-Kanak (TK), memiliki peran penting dalam memberikan pengalaman belajar yang sesuai dengan karakteristik perkembangan anak. Melalui kegiatan belajar sambil bermain, anak memperoleh kesempatan untuk mengembangkan kemampuan kognitif, sosial, emosional, bahasa, motorik, serta nilai-nilai karakter sebagai bekal dalam memasuki jenjang pendidikan selanjutnya (Sutarto, 2019).

Namun demikian, realitas di lapangan menunjukkan bahwa tidak semua orang tua memiliki pemahaman yang sama mengenai pentingnya pendidikan di Taman Kanak-Kanak. Sebagian orang tua masih beranggapan bahwa pendidikan formal pada usia dini belum diperlukan karena anak dianggap masih terlalu kecil untuk belajar di sekolah. Selain itu, ada pula yang berpendapat bahwa pendidikan di lingkungan keluarga sudah cukup untuk memenuhi kebutuhan perkembangan anak. Perbedaan persepsi tersebut berdampak terhadap keputusan orang tua dalam memberikan akses pendidikan kepada anak sehingga memengaruhi tingkat partisipasi anak dalam mengikuti pendidikan TK (Pratiwi & Kristanto, 2015).

Berbagai penelitian terdahulu telah membahas persepsi orang tua terhadap pendidikan anak usia dini dari berbagai sudut pandang. Penelitian-penelitian tersebut menunjukkan bahwa persepsi orang tua dipengaruhi oleh tingkat pendidikan, kondisi ekonomi keluarga, lingkungan sosial, serta pengalaman dalam mendampingi tumbuh kembang anak. Hasil penelitian juga memperlihatkan bahwa sebagian besar orang tua memiliki pandangan positif terhadap PAUD, namun implementasi dalam bentuk partisipasi menyekolahkan anak masih dipengaruhi oleh berbagai kendala yang bersifat ekonomi maupun sosial. Temuan-temuan tersebut menunjukkan bahwa persepsi orang tua merupakan faktor penting dalam menentukan akses pendidikan anak usia dini.

Sejumlah penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa persepsi orang tua terhadap pendidikan anak usia dini dipengaruhi oleh berbagai faktor, seperti tingkat pendidikan, kondisi ekonomi, lingkungan sosial, serta pengalaman pribadi. Rahmatia et al. (2023) menjelaskan bahwa pola pengasuhan dan pemahaman orang tua berpengaruh terhadap pemberian stimulasi pendidikan pada anak usia dini. Selanjutnya, Muthie dan Sugito (2023) mengemukakan bahwa keterlibatan orang tua dalam proses pendidikan anak dipengaruhi oleh kondisi keluarga, khususnya kemampuan orang tua dalam mendampingi kegiatan belajar anak. Penelitian Maria Magdalena Bui et al. (2023) juga menunjukkan bahwa lingkungan sosial dan karakteristik masyarakat turut memengaruhi keputusan orang tua dalam memberikan pendidikan anak usia dini. Selain itu, Ulfadilah dan Setiasih (2024) menyatakan bahwa tingkat pengetahuan orang tua mengenai manfaat pendidikan anak usia dini menjadi faktor penting yang mendorong partisipasi anak dalam mengikuti pendidikan PAUD. Meskipun sebagian besar orang tua memiliki pandangan positif terhadap PAUD, masih terdapat kesenjangan antara pemahaman dan praktik dalam menyekolahkan anak ke TK. Hal ini menunjukkan adanya *research gap* antara kesadaran akan pentingnya pendidikan usia dini dengan realitas partisipasi pendidikan di masyarakat.

Berdasarkan hasil observasi awal yang dilakukan peneliti di Desa To'lemo, ditemukan bahwa masih terdapat perbedaan pandangan orang tua terhadap pentingnya pendidikan Taman Kanak-Kanak. Sebagian orang tua telah menyadari bahwa TK berperan dalam mempersiapkan anak sebelum memasuki sekolah dasar, namun sebagian lainnya masih beranggapan bahwa pendidikan di rumah sudah cukup sehingga anak tidak perlu mengikuti pendidikan TK. Selain itu, peneliti juga mengamati bahwa terdapat beberapa anak usia 3–6 tahun yang belum mengikuti pendidikan Taman Kanak-Kanak, yang dipengaruhi oleh berbagai faktor, seperti keterbatasan ekonomi keluarga, jarak menuju sekolah yang relatif jauh, minimnya sarana transportasi, serta kesibukan orang tua dalam bekerja. Temuan awal tersebut menunjukkan bahwa masih terdapat kesenjangan antara pemahaman orang tua mengenai pentingnya pendidikan anak usia dini dengan praktik pemberian akses pendidikan kepada anak, sehingga Desa To'lemo menjadi lokasi yang relevan untuk mengkaji secara lebih mendalam persepsi orang tua terhadap pendidikan Taman Kanak-Kanak. Berdasarkan hasil telaah penelitian terdahulu, sebagian besar penelitian masih berfokus pada faktor-faktor yang memengaruhi persepsi orang tua terhadap pendidikan anak usia dini, seperti tingkat pendidikan, kondisi ekonomi, dan lingkungan sosial.

Namun, penelitian tersebut belum banyak menjelaskan bagaimana persepsi positif orang tua berinteraksi dengan kondisi sosial ekonomi, akses pendidikan, serta lingkungan dalam membentuk keputusan menyekolahkan anak, khususnya pada masyarakat pedesaan. Berdasarkan kondisi tersebut, penelitian ini difokuskan untuk menganalisis persepsi orang tua terhadap pendidikan Taman Kanak-Kanak serta mengidentifikasi faktor-faktor yang memengaruhi keputusan orang tua dalam menyekolahkan anak di Desa To'lemo.

Kebaruan (*novelty*) penelitian ini terletak pada fokus kajian yang mengintegrasikan persepsi orang tua dengan faktor-faktor kontekstual yang memengaruhi keputusan pendidikan anak pada masyarakat pedesaan di Desa To'lemo. Penelitian ini tidak hanya menggambarkan pandangan orang tua mengenai pentingnya pendidikan Taman Kanak-Kanak, tetapi juga menganalisis bagaimana kondisi ekonomi, akses pendidikan, lingkungan sosial, dan keterlibatan orang tua saling berinteraksi dalam membentuk keputusan pendidikan anak usia dini. Pendekatan tersebut diharapkan mampu memberikan gambaran yang lebih komprehensif dibandingkan penelitian sebelumnya. Berdasarkan kondisi tersebut, diperlukan penelitian yang dapat menggambarkan secara lebih mendalam mengenai persepsi orang tua terhadap pendidikan Taman Kanak-Kanak serta faktor-faktor yang memengaruhinya. Penelitian ini diharapkan dapat memberikan pemahaman yang komprehensif mengenai bagaimana orang tua memandang pendidikan anak usia dini, sehingga dapat menjadi dasar dalam merumuskan strategi untuk meningkatkan partisipasi pendidikan di tingkat usia dini.

Kontribusi penelitian ini diharapkan dapat memperkaya kajian mengenai persepsi orang tua terhadap pendidikan anak usia dini, khususnya pada masyarakat pedesaan yang masih memiliki berbagai keterbatasan dalam mengakses layanan pendidikan. Secara praktis, hasil penelitian dapat menjadi bahan pertimbangan bagi pemerintah daerah, pengelola PAUD, serta pemangku kepentingan lainnya dalam menyusun program sosialisasi, meningkatkan akses pendidikan, serta memperkuat kolaborasi antara sekolah dan keluarga guna meningkatkan partisipasi anak dalam pendidikan Taman Kanak-Kanak (Lestari et al., 2022). Dengan demikian, tujuan penelitian ini adalah untuk mengetahui persepsi orang tua terhadap pendidikan Taman Kanak-Kanak serta mengidentifikasi faktor-faktor yang memengaruhi persepsi tersebut. Hasil penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi bagi pengembangan pendidikan anak usia dini, khususnya dalam meningkatkan kesadaran dan keterlibatan orang tua dalam mendukung pendidikan anak sejak dini. Selain itu, penelitian ini diharapkan dapat menjadi bahan pertimbangan bagi pemerintah dan lembaga pendidikan dalam merumuskan kebijakan yang mendukung perluasan akses pendidikan anak usia dini (Fitria, 2024).

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian deskriptif. Pendekatan ini dipilih karena penelitian bertujuan untuk memahami secara mendalam persepsi orang tua terhadap pendidikan Taman Kanak-Kanak berdasarkan pengalaman, pandangan, serta kondisi nyata yang terjadi di lingkungan masyarakat. Melalui pendekatan kualitatif, peneliti dapat menggali informasi secara lebih mendalam melalui interaksi langsung dengan informan sehingga diperoleh pemahaman yang komprehensif mengenai fenomena yang diteliti (Fitria, 2024). Penelitian dilaksanakan di Desa To'lemo yang dipilih sebagai lokasi penelitian karena masih terdapat variasi persepsi orang tua terhadap pendidikan anak usia dini serta rendahnya partisipasi anak dalam mengikuti pendidikan Taman Kanak-Kanak. Pengumpulan data dihentikan setelah mencapai kejenuhan data (*data saturation*), yaitu ketika wawancara dengan informan terakhir tidak lagi menghasilkan informasi atau tema baru yang berkaitan dengan fokus penelitian sehingga data yang diperoleh dinilai telah memadai untuk menjawab tujuan penelitian.

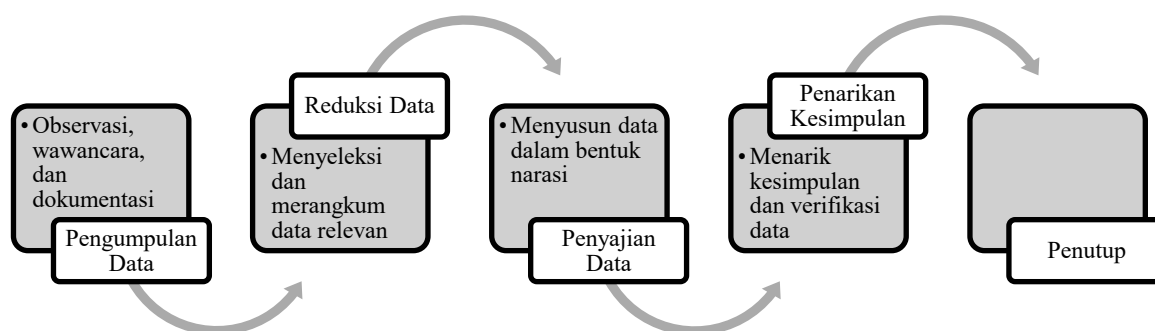
Subjek penelitian adalah orang tua yang memiliki anak berusia 3–6 tahun, baik yang menyekolahkan maupun yang belum menyekolahkan anaknya di Taman Kanak-Kanak. Penentuan informan dilakukan menggunakan teknik *purposive sampling* dengan mempertimbangkan beberapa kriteria, yaitu berdomisili di Desa To'lemo, memiliki pengalaman langsung dalam pengambilan keputusan terkait pendidikan anak, serta bersedia memberikan informasi secara terbuka. Informan dalam penelitian ini berjumlah lima orang tua yang memiliki anak berusia 3–6 tahun. Informan dipilih berdasarkan variasi karakteristik, meliputi usia, tingkat pendidikan, pekerjaan, serta status anak, yaitu orang tua yang menyekolahkan maupun yang belum menyekolahkan anaknya di Taman Kanak-Kanak.

Variasi karakteristik tersebut bertujuan untuk memperoleh data yang lebih beragam sehingga mampu menggambarkan berbagai persepsi orang tua terhadap pendidikan Taman Kanak-Kanak di Desa To'lemo. Selain itu, status anak informan juga bervariasi, yaitu terdiri atas orang tua yang anaknya telah bersekolah di Taman Kanak-Kanak maupun yang belum mengikuti pendidikan TK.

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi. Observasi dilakukan untuk mengamati secara langsung perilaku serta keterlibatan orang tua dalam mendukung pendidikan anak usia dini di lingkungan masyarakat. Wawancara dilakukan secara semi-terstruktur dengan menggunakan pedoman wawancara sehingga peneliti tetap memiliki keleluasaan untuk menggali informasi yang berkembang selama proses penelitian. Dokumentasi digunakan sebagai data pendukung berupa foto kegiatan, catatan lapangan, serta rekaman hasil wawancara yang berkaitan dengan fokus penelitian. Kombinasi ketiga teknik tersebut dilakukan untuk memperoleh data yang lebih lengkap dan saling melengkapi. Observasi dilakukan dengan mengamati keterlibatan orang tua dalam mendukung pendidikan anak, interaksi orang tua dengan lingkungan pendidikan, serta kondisi akses menuju lembaga Taman Kanak-Kanak. Wawancara dilakukan berdasarkan beberapa tema utama, yaitu pemahaman orang tua mengenai pendidikan Taman Kanak-Kanak, pandangan terhadap pentingnya pendidikan anak usia dini, faktor-faktor yang memengaruhi keputusan menyekolahkan anak, kendala yang dihadapi, serta bentuk keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak.

Instrumen penelitian yang digunakan meliputi pedoman wawancara dan pedoman observasi. Pedoman wawancara disusun berdasarkan indikator persepsi orang tua, meliputi pemahaman mengenai pendidikan Taman Kanak-Kanak, pandangan terhadap pentingnya pendidikan anak usia dini, manfaat pendidikan TK, serta kendala yang dihadapi dalam menyekolahkan anak. Instrumen penelitian terlebih dahulu dikonsultasikan kepada dosen pembimbing guna memastikan kesesuaian indikator dengan tujuan penelitian. Data yang telah diperoleh kemudian dianalisis menggunakan tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan sesuai model Miles dan Huberman. Keabsahan data diuji melalui triangulasi sumber, triangulasi teknik, dan triangulasi waktu dengan membandingkan hasil observasi, wawancara, serta dokumentasi untuk memastikan konsistensi data yang diperoleh. Keabsahan data dilakukan melalui triangulasi sumber, triangulasi teknik, dan *member checking*, yaitu dengan mengonfirmasi kembali hasil wawancara kepada informan agar sesuai dengan maksud yang disampaikan. Selain itu, peneliti juga melakukan *peer debriefing* bersama dosen pembimbing untuk mendiskusikan proses analisis dan interpretasi data sehingga meningkatkan kredibilitas hasil penelitian.

Analisis data dilakukan melalui tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Pada tahap reduksi, hasil wawancara ditranskripsikan, kemudian dilakukan proses pengkodean (*coding*) untuk mengidentifikasi informasi yang relevan dengan fokus penelitian. Kode-kode yang memiliki kesamaan makna selanjutnya dikelompokkan ke dalam beberapa tema, yaitu persepsi orang tua terhadap pendidikan TK, faktor-faktor yang memengaruhi persepsi, manfaat pendidikan TK, kendala yang dihadapi orang tua, serta keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak. Tema-tema tersebut kemudian diinterpretasikan untuk memperoleh makna yang menjelaskan fenomena penelitian.



Gambar 1. Alur penelitian

HASIL PENELITIAN

Hasil penelitian ini diperoleh melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi terhadap lima orang tua di Desa To'lemo yang memiliki anak usia Taman Kanak-Kanak. Berdasarkan data yang diperoleh, persepsi orang tua terhadap pendidikan Taman Kanak-Kanak dapat diklasifikasikan ke dalam beberapa aspek, yaitu pemahaman tentang pendidikan TK, pandangan terhadap pentingnya TK, manfaat yang dirasakan, serta kendala yang dihadapi.

Tabel 1.

Ringkasan Hasil Wawancara Persepsi Orang Tua

<i>No</i>	<i>Informan</i>	<i>Persepsi</i>	<i>Kendala</i>
1	I1	TK penting	Biaya
2	I2	TK membantu mandiri	Jarak
3	I3	Cukup belajar di rumah	Waktu
4	I4	Penting sebelum SD	Transportasi
5	I5	Tempat bermain sambil belajar	Ekonomi

Pemahaman Orang Tua tentang Pendidikan Taman Kanak-Kanak

Berdasarkan hasil wawancara, sebagian besar orang tua memahami Taman Kanak-Kanak sebagai lembaga pendidikan yang berperan dalam mempersiapkan anak sebelum memasuki jenjang sekolah dasar. Orang tua memandang bahwa kegiatan pembelajaran di TK lebih menekankan pada aktivitas bermain sambil belajar yang disesuaikan dengan tahap perkembangan anak. Melalui kegiatan tersebut, anak tidak hanya memperoleh pengalaman belajar, tetapi juga memiliki kesempatan untuk mengembangkan kemampuan berkomunikasi, bekerja sama, dan berinteraksi dengan teman sebaya (Dewi, 2017). Hal tersebut juga diperkuat oleh pernyataan salah satu informan yang menyampaikan:

"Menurut saya, TK itu penting supaya anak belajar sebelum masuk SD. Di sana anak bukan hanya bermain, tetapi juga belajar mengenal huruf, angka, dan cara bergaul dengan teman-temannya." (Informan I2)

Sebagian besar informan juga berpendapat bahwa pendidikan di Taman Kanak-Kanak memberikan manfaat dalam membentuk kemandirian dan kebiasaan positif pada anak sejak usia dini. Menurut mereka, lingkungan sekolah membantu anak mengenal aturan sederhana, membangun rasa percaya diri, serta melatih kemampuan untuk beradaptasi dengan lingkungan baru. Pemahaman tersebut menunjukkan bahwa orang tua mulai menyadari pentingnya pendidikan anak usia dini sebagai fondasi bagi perkembangan anak pada tahap berikutnya.

Meskipun demikian, hasil penelitian menunjukkan bahwa tidak semua orang tua memiliki pemahaman yang sama mengenai fungsi pendidikan Taman Kanak-Kanak. Beberapa informan masih menganggap bahwa TK hanya berfungsi sebagai tempat penitipan anak atau sekadar tempat bermain sehingga belum memberikan pengaruh yang berarti terhadap perkembangan anak. Pandangan tersebut menyebabkan sebagian orang tua belum menjadikan pendidikan TK sebagai kebutuhan yang harus diprioritaskan sebelum anak memasuki sekolah dasar (Suryaningsih & Imelisa, 2024).

Perbedaan pemahaman tersebut menunjukkan bahwa tingkat pengetahuan orang tua mengenai pendidikan anak usia dini masih bervariasi. Variasi pemahaman ini dipengaruhi oleh berbagai faktor, seperti pengalaman, tingkat pendidikan, akses terhadap informasi, serta lingkungan sosial tempat mereka tinggal. Kondisi tersebut mengindikasikan bahwa masih diperlukan upaya sosialisasi dan edukasi kepada masyarakat mengenai fungsi, tujuan, dan manfaat pendidikan Taman Kanak-Kanak agar semakin banyak orang tua memiliki pemahaman yang tepat tentang pentingnya pendidikan anak usia dini (Aulia et al., 2022).

Pandangan Orang Tua terhadap Pentingnya Pendidikan TK

Sebagian besar informan menyatakan bahwa pendidikan Taman Kanak-Kanak merupakan tahap pendidikan yang penting bagi anak usia dini. Orang tua yang memiliki persepsi positif

berpendapat bahwa TK tidak hanya menjadi tempat belajar sambil bermain, tetapi juga berperan dalam membentuk kemandirian, kedisiplinan, kemampuan bersosialisasi, serta kesiapan anak untuk memasuki jenjang sekolah dasar. Menurut mereka, pengalaman belajar di TK membantu anak lebih mudah beradaptasi dengan lingkungan sekolah dan meningkatkan kepercayaan diri dalam berinteraksi dengan guru maupun teman sebaya (Rahmatia et al., 2023). Salah seorang informan mengungkapkan:

"Kalau anak masuk TK, dia lebih siap waktu masuk SD. Sudah tahu aturan, sudah berani bicara dengan guru dan teman-temannya." (Informan I4)

Meskipun demikian, hasil wawancara menunjukkan bahwa masih terdapat beberapa orang tua yang menganggap pendidikan Taman Kanak-Kanak belum menjadi kebutuhan utama bagi anak. Mereka berpendapat bahwa anak masih dapat memperoleh pembelajaran dasar di rumah melalui pendampingan orang tua tanpa harus mengikuti pendidikan formal di TK. Pandangan tersebut umumnya dipengaruhi oleh kebiasaan, pengalaman keluarga, serta pola pikir masyarakat yang menganggap bahwa pendidikan formal baru diperlukan ketika anak memasuki sekolah dasar.

Perbedaan pandangan tersebut menunjukkan bahwa pemahaman orang tua mengenai pentingnya pendidikan anak usia dini masih beragam. Orang tua yang memiliki pengetahuan lebih baik mengenai manfaat pendidikan TK cenderung memberikan dukungan terhadap keikutsertaan anak dalam pendidikan usia dini, sedangkan orang tua yang memiliki pemahaman terbatas masih memandang TK sebagai pilihan, bukan kebutuhan. Kondisi ini menunjukkan pentingnya peningkatan sosialisasi mengenai manfaat pendidikan Taman Kanak-Kanak agar semakin banyak orang tua memahami bahwa pendidikan usia dini merupakan fondasi penting bagi perkembangan dan kesiapan belajar anak pada jenjang pendidikan berikutnya (Anggraeni et al., 2024).

Manfaat Pendidikan TK bagi Anak

Orang tua yang menyekolahkan anaknya di TK merasakan adanya berbagai perubahan positif pada perkembangan anak. Perubahan tersebut terlihat dari meningkatnya kemampuan anak dalam berinteraksi dengan teman sebaya, berkomunikasi dengan guru, serta menyesuaikan diri dengan lingkungan baru. Hal ini menunjukkan bahwa lingkungan belajar di TK memberikan pengalaman sosial yang penting bagi perkembangan anak sejak usia dini. Pernyataan tersebut didukung oleh hasil wawancara dengan salah satu orang tua:

"Sebelum masuk TK anak saya pemalu, sekarang sudah berani bicara sama orang lain dan bisa makan sendiri tanpa disuruh." (Informan II)

Di sisi lain perkembangan sosial, orang tua juga mengamati adanya peningkatan rasa percaya diri pada anak setelah mengikuti pendidikan di Taman Kanak-Kanak. Anak menjadi lebih berani menyampaikan pendapat, mengikuti kegiatan kelompok, serta berpartisipasi dalam berbagai aktivitas pembelajaran di sekolah. Pengalaman belajar yang menyenangkan melalui pendekatan bermain sambil belajar membantu anak mengembangkan kemampuan sosial dan emosional secara bertahap sesuai dengan usianya. Anak juga menunjukkan perkembangan dalam hal kemandirian, seperti mampu melakukan aktivitas sederhana tanpa bantuan orang tua, misalnya merapikan perlengkapan belajar, memakai sepatu sendiri, serta mengikuti aturan yang berlaku di sekolah. Beberapa orang tua juga menyatakan bahwa anak menjadi lebih teratur dalam menjalankan aktivitas sehari-hari setelah mengikuti pendidikan di TK. Perkembangan tersebut menunjukkan bahwa pendidikan di TK turut berperan dalam membentuk kebiasaan positif, kedisiplinan, dan tanggung jawab sejak usia dini.

Temuan penelitian ini memperlihatkan bahwa manfaat pendidikan Taman Kanak-Kanak tidak hanya berkaitan dengan kesiapan akademik, tetapi juga mencakup perkembangan sosial, emosional, dan pembentukan karakter anak. Berbagai perubahan positif yang dirasakan orang tua memperkuat pentingnya pendidikan anak usia dini sebagai fondasi dalam mempersiapkan anak menghadapi jenjang pendidikan berikutnya serta kehidupan sosial di lingkungan masyarakat (Azizi, 2024).

Motivasi Orang Tua dalam Menyekolahkan Anak ke TK

Motivasi orang tua dalam menyekolahkan anak ke TK dipengaruhi oleh beberapa faktor. Orang tua yang memiliki kesadaran tinggi terhadap pendidikan cenderung memasukkan anaknya ke TK karena

ingin memberikan bekal awal sebelum memasuki sekolah dasar. Selain itu, dorongan untuk melihat anak berkembang lebih baik dibandingkan dengan anak seusianya juga menjadi alasan penting bagi orang tua. Harapan agar anak memiliki kesiapan akademik dan sosial yang lebih baik turut memperkuat keputusan tersebut (Ulfadilah & Setiasih, 2024). Sebagaimana disampaikan oleh salah satu informan:

"Saya ingin anak saya masuk TK supaya nanti waktu SD tidak kaget dan bisa mengikuti pelajaran dengan baik." (Informan I5)

Pengaruh lingkungan sosial juga menjadi salah satu faktor yang mendorong orang tua. Keberadaan teman sebaya yang telah bersekolah di TK turut memengaruhi keputusan orang tua untuk menyekolahkan anaknya. Hal ini menunjukkan bahwa interaksi sosial dalam masyarakat memiliki peran penting dalam membentuk pola pikir dan keputusan orang tua terkait pendidikan anak (Pratiwi & Kristanto, 2015).

Kendala yang Dihadapi Orang Tua

Berdasarkan hasil penelitian, terdapat beberapa kendala yang dihadapi orang tua dalam menyekolahkan anak ke Taman Kanak-Kanak. Kendala tersebut meliputi faktor ekonomi, jarak sekolah yang cukup jauh, serta keterbatasan waktu orang tua dalam mengantar dan menjemput anak. Kondisi ini menyebabkan sebagian orang tua mengalami kesulitan dalam memberikan akses pendidikan yang optimal bagi anaknya meskipun mereka menyadari pentingnya pendidikan anak usia dini. Salah satu informan menjelaskan:

"Sebenarnya saya ingin menyekolahkan anak ke TK, tetapi sekolahnya jauh dan setiap hari harus diantar. Saya juga bekerja sehingga sulit membagi waktu." (Informan I3)

Di sisi lain faktor ekonomi dan keterbatasan waktu, kurangnya fasilitas transportasi juga menjadi hambatan bagi sebagian orang tua. Akses jalan yang terbatas serta minimnya sarana transportasi menuju lembaga pendidikan membuat beberapa orang tua memilih untuk tidak menyekolahkan anaknya di TK. Akibatnya, partisipasi anak dalam pendidikan usia dini masih belum maksimal karena akses terhadap layanan pendidikan belum dapat dijangkau secara merata oleh seluruh masyarakat (Ulfadilah & Setiasih, 2024; Azizi, 2024).

Keterlibatan Orang Tua dalam Pendidikan Anak

Hasil observasi menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dalam kegiatan pendidikan anak masih tergolong rendah. Hal ini terlihat dari minimnya komunikasi antara orang tua dengan pihak sekolah serta kurangnya perhatian terhadap aktivitas belajar anak di rumah. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa peran orang tua dalam mendukung proses pendidikan anak belum terlaksana secara optimal. Sebagian orang tua masih menyerahkan sepenuhnya proses pendidikan kepada pihak sekolah tanpa memberikan pendampingan yang memadai di lingkungan keluarga. Orang tua beranggapan bahwa tanggung jawab utama dalam mendidik anak berada di tangan guru, sehingga keterlibatan mereka dalam memantau perkembangan belajar anak menjadi relatif terbatas. Akibatnya, proses pembelajaran yang seharusnya berlangsung secara berkesinambungan antara sekolah dan rumah belum dapat berjalan secara maksimal.

Keterlibatan orang tua sebenarnya memiliki peran penting dalam mendukung keberhasilan pendidikan anak usia dini. Pendampingan selama belajar di rumah, komunikasi yang baik dengan guru, serta pemberian motivasi kepada anak dapat membantu meningkatkan perkembangan kognitif, sosial, emosional, dan kemandirian anak. Kolaborasi yang baik antara keluarga dan sekolah juga mampu menciptakan lingkungan belajar yang lebih kondusif sehingga perkembangan anak dapat berlangsung secara optimal. Hal tersebut sesuai dengan pernyataan salah satu informan berikut:

"Kalau anak sudah pulang sekolah biasanya saya langsung bekerja lagi, jadi jarang mendampingi belajar. Saya lebih banyak percaya sama gurunya." (Informan I2)

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa peningkatan kualitas pendidikan anak usia dini tidak hanya bergantung pada lembaga pendidikan, tetapi juga memerlukan partisipasi aktif dari orang tua. Oleh karena itu, diperlukan upaya untuk meningkatkan kesadaran orang tua mengenai pentingnya keterlibatan dalam proses pendidikan anak melalui komunikasi yang lebih intensif antara sekolah dan

keluarga serta berbagai program edukasi bagi orang tua (Nafisah et al., 2024).

PEMBAHASAN

Persepsi Orang Tua terhadap Pendidikan Taman Kanak-Kanak

Hasil penelitian menunjukkan bahwa sebagian besar orang tua di Desa To'lemo memiliki persepsi positif terhadap pendidikan Taman Kanak-Kanak. Orang tua memandang TK sebagai tempat yang mampu membantu perkembangan sosial, emosional, dan kemandirian anak sebelum memasuki jenjang sekolah dasar. Pendidikan di TK dianggap penting karena anak memperoleh kesempatan belajar sambil bermain melalui kegiatan yang sesuai dengan tahap perkembangan usia dini.

Pandangan positif tersebut terlihat dari keyakinan orang tua bahwa pendidikan TK dapat membantu anak lebih percaya diri, disiplin, serta mampu berinteraksi dengan lingkungan sekitar. Anak yang mengikuti pendidikan TK juga dinilai lebih siap dalam menghadapi proses pembelajaran di sekolah dasar karena telah terbiasa dengan kegiatan belajar dan aturan sederhana di lingkungan sekolah. Kondisi ini menunjukkan bahwa sebagian orang tua telah memahami pentingnya stimulasi pendidikan sejak usia dini (Hidayati & Lestari, 2014).

Temuan tersebut menunjukkan bahwa persepsi positif orang tua terhadap pendidikan Taman Kanak-Kanak belum secara otomatis diwujudkan dalam bentuk partisipasi pendidikan anak. Kondisi ini mengindikasikan bahwa pemahaman mengenai pentingnya pendidikan anak usia dini merupakan faktor yang diperlukan, tetapi belum cukup untuk mendorong keputusan menyekolahkan anak. Keputusan tersebut juga dipengaruhi oleh kondisi nyata yang dihadapi keluarga, seperti kemampuan ekonomi, kemudahan akses terhadap layanan pendidikan, dan dukungan lingkungan sekitar (Mulia & Kurniati, 2023; Ulfa & Djamaluddin, 2023). Dengan demikian, persepsi positif perlu diikuti oleh tersedianya kondisi yang memungkinkan orang tua merealisasikan keinginannya untuk memberikan pendidikan sejak usia dini kepada anak. Temuan ini memperlihatkan bahwa peningkatan partisipasi PAUD tidak dapat hanya dilakukan melalui peningkatan kesadaran masyarakat, tetapi juga harus disertai upaya memperluas akses layanan pendidikan yang mudah dijangkau oleh masyarakat pedesaan (Mari Esterilita & Utami, 2024).

Faktor yang Memengaruhi Persepsi Orang Tua

Persepsi orang tua terhadap pendidikan Taman Kanak-Kanak dipengaruhi oleh berbagai faktor, baik yang berasal dari dalam diri orang tua maupun lingkungan sekitar. Tingkat pemahaman orang tua mengenai manfaat pendidikan anak usia dini menjadi salah satu faktor utama yang memengaruhi keputusan dalam menyekolahkan anak ke TK. Orang tua yang memiliki pengetahuan lebih baik mengenai pentingnya pendidikan usia dini cenderung memberikan dukungan yang lebih besar terhadap pendidikan anak. Kondisi ekonomi keluarga juga memberikan pengaruh yang cukup besar terhadap keputusan orang tua. Biaya pendidikan, kebutuhan transportasi, dan pengeluaran harian menjadi pertimbangan bagi sebagian orang tua dalam menentukan akses pendidikan anak.

Situasi tersebut menyebabkan beberapa orang tua belum mampu menyekolahkan anaknya meskipun memiliki pandangan positif terhadap pendidikan TK. Jarak sekolah dan keterbatasan fasilitas transportasi turut menjadi kendala dalam partisipasi pendidikan anak usia dini. Orang tua yang tinggal jauh dari lokasi sekolah mengalami kesulitan dalam mengantar dan menjemput anak setiap hari. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa akses pendidikan masih menjadi permasalahan yang perlu mendapat perhatian, khususnya di wilayah pedesaan.

Hasil penelitian ini didukung oleh penelitian Ulfadilah & Setiasih (2024) yang menyatakan bahwa persepsi orang tua terhadap pendidikan anak usia dini dipengaruhi oleh tingkat pendidikan, kondisi ekonomi, dan lingkungan sosial masyarakat. Faktor-faktor tersebut saling berkaitan dalam membentuk keputusan orang tua terhadap pendidikan anak (Nilapancuran et al., 2025). Hasil penelitian menunjukkan bahwa faktor-faktor tersebut tidak bekerja secara terpisah, melainkan saling memengaruhi dalam proses pengambilan keputusan orang tua. Sebagai contoh, orang tua yang memiliki persepsi positif terhadap pendidikan TK tetap dapat menunda atau bahkan tidak menyekolahkan anak apabila menghadapi keterbatasan ekonomi maupun akses transportasi. Sebaliknya, orang tua dengan

kondisi ekonomi yang lebih baik cenderung lebih mudah merealisasikan persepsi positif tersebut dalam bentuk tindakan nyata. Hal ini menunjukkan bahwa keputusan menyekolahkan anak merupakan hasil interaksi antara faktor internal berupa persepsi dan faktor eksternal berupa kondisi sosial ekonomi serta ketersediaan layanan pendidikan.

Pengaruh Lingkungan Sosial terhadap Keputusan Orang Tua

Lingkungan sosial memiliki pengaruh yang cukup besar terhadap pola pikir dan keputusan orang tua dalam menyekolahkan anak ke TK. Orang tua cenderung terdorong untuk menyekolahkan anak ketika melihat anak-anak lain di lingkungan sekitar telah mengikuti pendidikan TK. Interaksi sosial antarmasyarakat secara tidak langsung membentuk pandangan bersama mengenai pentingnya pendidikan anak usia dini. Pengaruh lingkungan sosial juga terlihat dari adanya dorongan antarorang tua untuk memberikan pendidikan yang lebih baik bagi anak. Kehadiran lembaga pendidikan anak usia dini di lingkungan masyarakat dapat meningkatkan kesadaran orang tua mengenai manfaat pendidikan TK. Situasi tersebut menunjukkan bahwa lingkungan sosial dapat menjadi faktor pendukung dalam meningkatkan partisipasi pendidikan anak usia dini di masyarakat.

Penelitian Bui et al. (2023) menjelaskan bahwa persepsi dan partisipasi orang tua terhadap lembaga PAUD dipengaruhi oleh kondisi lingkungan sosial dan pengalaman masyarakat terhadap pendidikan anak usia dini. Lingkungan yang memiliki kesadaran pendidikan tinggi cenderung membentuk partisipasi pendidikan yang lebih baik (Hidayati & Lestari, 2014).

Lingkungan sosial dalam masyarakat pedesaan memiliki fungsi yang tidak hanya sebagai sumber informasi, tetapi juga sebagai pembentuk norma sosial mengenai penting atau tidaknya pendidikan anak usia dini. Ketika sebagian besar masyarakat belum menganggap pendidikan TK sebagai kebutuhan utama, persepsi tersebut cenderung memengaruhi keputusan keluarga lain. Sebaliknya, apabila lingkungan telah memiliki kesadaran yang tinggi terhadap manfaat PAUD, maka partisipasi pendidikan anak juga akan meningkat.

Keterlibatan Orang Tua dalam Pendidikan Anak

Penelitian ini menunjukkan bahwa sebagian besar orang tua di Desa To'lemo memiliki persepsi positif terhadap pendidikan Taman Kanak-Kanak. Namun, persepsi tersebut belum selalu diwujudkan dalam keputusan untuk menyekolahkan anak ke TK. Kondisi ini terjadi karena keputusan orang tua tidak hanya dipengaruhi oleh pemahaman mengenai pentingnya pendidikan anak usia dini, tetapi juga oleh berbagai kendala yang mereka hadapi, seperti keterbatasan ekonomi, jarak sekolah yang cukup jauh, minimnya sarana transportasi, serta keterbatasan waktu akibat pekerjaan. Dengan demikian, meskipun orang tua menyadari manfaat pendidikan TK bagi perkembangan anak, kondisi tersebut menjadi hambatan dalam memberikan akses pendidikan kepada anak (Ambarita et al., 2022).

Temuan ini sejalan dengan penelitian Bui et al. (2023) dan Muthie & Sugito (2023) yang menyatakan bahwa keputusan orang tua dalam menyekolahkan anak dipengaruhi oleh kombinasi faktor pengetahuan, kondisi ekonomi, dan lingkungan sosial. Namun, penelitian ini memberikan gambaran yang lebih spesifik pada masyarakat pedesaan, yaitu bahwa persepsi positif belum cukup untuk meningkatkan partisipasi pendidikan apabila belum didukung oleh akses layanan pendidikan yang memadai.

Secara teoritis, penelitian ini memperkuat bahwa persepsi orang tua terhadap pendidikan anak usia dini tidak selalu berbanding lurus dengan keputusan menyekolahkan anak karena adanya pengaruh faktor sosial ekonomi dan akses pendidikan. Sementara itu, secara praktis, hasil penelitian ini dapat menjadi masukan bagi pemerintah, pengelola PAUD, dan pemerintah desa untuk tidak hanya meningkatkan sosialisasi mengenai pentingnya pendidikan anak usia dini, tetapi juga memperbaiki akses layanan pendidikan, menyediakan fasilitas pendukung, serta memperkuat kerja sama antara sekolah dan orang tua agar partisipasi anak dalam pendidikan Taman Kanak-Kanak dapat meningkat, khususnya di wilayah pedesaan.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu menjadi perhatian dalam menginterpretasikan hasil penelitian. Jumlah informan yang terlibat dalam penelitian ini masih terbatas,

yaitu hanya lima orang tua, sehingga hasil penelitian belum dapat menggambarkan secara menyeluruh persepsi masyarakat pada wilayah yang lebih luas. Selain itu, penelitian hanya dilaksanakan di Desa To'lemo, sehingga karakteristik sosial, budaya, dan ekonomi masyarakat yang menjadi lokasi penelitian belum tentu mewakili kondisi masyarakat di wilayah pedesaan lainnya. Dengan demikian, hasil penelitian ini memiliki keterbatasan dalam hal generalisasi.

Di samping itu, penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif yang berfokus pada pengalaman dan pandangan informan, sehingga hasil penelitian sangat dipengaruhi oleh tingkat keterbukaan informan selama proses wawancara berlangsung. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya disarankan untuk melibatkan jumlah responden yang lebih banyak, memperluas cakupan wilayah penelitian, serta mengombinasikan pendekatan kualitatif dan kuantitatif melalui metode campuran (*mixed methods*) agar diperoleh gambaran yang lebih komprehensif mengenai persepsi orang tua terhadap pendidikan anak usia dini.

KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa sebagian besar orang tua di Desa To'lemo memiliki persepsi positif terhadap pendidikan Taman Kanak-Kanak sebagai sarana yang mendukung perkembangan sosial, emosional, kemandirian, dan kesiapan anak memasuki sekolah dasar. Namun, persepsi positif tersebut belum selalu diikuti oleh keputusan menyekolahkan anak karena dipengaruhi oleh kondisi ekonomi keluarga, keterbatasan akses pendidikan, jarak sekolah, transportasi, serta keterlibatan orang tua dalam mendampingi pendidikan anak. Secara ilmiah, penelitian ini memperkaya kajian mengenai persepsi orang tua terhadap pendidikan anak usia dini dengan menunjukkan bahwa keputusan menyekolahkan anak tidak hanya ditentukan oleh persepsi orang tua, tetapi juga oleh interaksi antara faktor sosial ekonomi, akses pendidikan, lingkungan sosial, dan keterlibatan orang tua. Temuan ini memberikan pemahaman bahwa partisipasi pendidikan anak usia dini di wilayah pedesaan dipengaruhi oleh berbagai faktor yang saling berkaitan sehingga persepsi positif saja belum cukup untuk meningkatkan partisipasi pendidikan. Berdasarkan temuan tersebut, pemerintah daerah perlu meningkatkan pemerataan dan aksesibilitas layanan PAUD, termasuk penyediaan sarana pendukung bagi masyarakat di wilayah pedesaan. Penyelenggara PAUD diharapkan memperkuat komunikasi dan kemitraan dengan orang tua melalui kegiatan sosialisasi dan *parenting education*, sedangkan masyarakat diharapkan mendukung terciptanya lingkungan yang mendorong partisipasi anak dalam pendidikan sejak usia dini. Dengan demikian, upaya peningkatan partisipasi pendidikan anak usia dini dapat dilakukan secara lebih menyeluruh melalui sinergi antara pemerintah, lembaga pendidikan, orang tua, dan masyarakat.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan terima kasih kepada seluruh pihak yang telah membantu pelaksanaan penelitian ini, khususnya kepada orang tua di Desa To'lemo yang telah bersedia menjadi informan penelitian. Ucapan terima kasih juga disampaikan kepada pihak desa serta dosen pembimbing Program Studi Pendidikan Guru PAUD Universitas Muhammadiyah Palopo atas arahan, dukungan, dan masukan selama proses penelitian hingga penyusunan artikel ini.

PERNYATAAN KONTRIBUSI PENULIS

ND berkontribusi dalam penyusunan konsep penelitian, pengumpulan data, analisis data, dan penulisan naskah. WU berperan dalam validasi data, penyempurnaan metodologi penelitian, dan revisi artikel. HJ berkontribusi dalam supervisi penelitian, evaluasi hasil penelitian, serta penyuntingan akhir naskah.

PERNYATAAN PENGGUNAAN AI

Penulis menyatakan bahwa ChatGPT digunakan secara terbatas selama proses penyusunan manuskrip ini untuk membantu perbaikan tata bahasa, penyusunan kalimat akademik, dan penyesuaian format penulisan artikel sesuai template jurnal. Setelah menggunakan layanan tersebut, penulis telah meninjau, memverifikasi, dan menyunting seluruh isi naskah secara menyeluruh serta bertanggung

jawab penuh atas keakuratan, integritas, dan substansi ilmiah publikasi ini.

KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis menyatakan bahwa penelitian ini dilakukan tanpa adanya konflik kepentingan, baik yang bersifat finansial, kelembagaan, maupun pribadi yang dapat memengaruhi pelaksanaan penelitian, analisis data, penyusunan naskah, dan proses publikasi artikel ilmiah ini.

DAFTAR PUSTAKA

- Ambarita, J., Yuniati, E., & Purnamasari, I. (2022). Problematika orang tua dalam menjalankan perannya sebagai guru bagi anak usia dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(3), 1819–1833. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i3.1358>
- Anggraeni, V., Sephiana, R. S., Mauluddia, Y., & Agustin, M. (2024). Apakah guru PAUD mampu beradaptasi pada setiap perubahan kurikulum yang terjadi? *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 13(1), 115–126. <https://doi.org/10.26877/paudia.v13i1.17459>
- Aulia, A., Diana, D., & Setiawan, D. (2022). Pentingnya pembelajaran musik untuk anak usia dini. *Jurnal Golden Age*, 6(1), 160–168. <https://doi.org/10.29408/goldenage.v6i01.4693>
- Azizi, N. R. (2024). Pengaruh pola asuh terhadap perkembangan anak: Peran orang tua dalam pembentukan karakter. *Circle Archive*, 1(4).
- Bui, M. M., Puspitasari, I., Hastuti, D., & Sofyan, I. (2023). Strategi ibu bekerja dalam menanamkan kemandirian pada anak usia 5–6 tahun. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 6(3), 372–385. <https://doi.org/10.31004/aulad.v6i3.542>
- Dewi, K. (2017). Pentingnya media pembelajaran untuk anak usia dini. *Raudhatul Athfal: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 1(1), 81–96. <https://doi.org/10.19109/ra.v1i1.1489>
- Fitria, A. (2024). Penggunaan media audio visual dalam pembelajaran anak usia dini. *Jurnal Visual*, 57–62.
- Hidayati, R., & Lestari, I. (2014). Permainan tradisional Jawa Tengah dalam meningkatkan kemampuan motorik anak usia dini. *Jurnal PAUD*, 14–24.
- Lestari, G. D., Roesminingsih, M. V., Widodo, W., & Sari, D. P. (2022). Learning at home anak usia dini terdampak Covid-19: Peran orang tua dalam pendampingannya. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(4), 3601–3612. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i4.1229>
- Mari Esterilita, M. E., & Utami, N. N. (2024). Father involvement in early childhood care from the mother's perspective. *Journal of Social and Economics Research*, 6(2), 13–24.
- Mulia, P. S., & Kurniati, E. (2023). Partisipasi orang tua dalam pendidikan anak usia dini di wilayah pedesaan Indonesia. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(3), 3663–3674. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i3.4628>
- Muthie, I., & Sugito, S. (2023). Pola pendampingan orang tua dalam pembelajaran anak usia dini selama Covid-19. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(1), 895–903. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i1.2271>
- Nafisah, A. D., Dhafet, N. A. M., & Rachman, H. (2024). Perkembangan psikologis anak usia dini pada keluarga broken home. *RAJULA: Journal of Early Childhood Education Studies*, 1(3), 180–191.
- Nilapancuran, M., Ruspanah, N., Ratuhanrasa, J., Siahaya, C., & Kolatlana, E. P. (2025). Konsep pembelajaran anak usia dini di era digital dan peran orang tua dalam menghadapi tantangannya. *CARONG: Jurnal Pendidikan, Sosial dan Humaniora*, 2(2), 880–893. <https://doi.org/10.62710/qvvp7f84>
- Pratiwi, Y., & Kristanto, M. (2015). Upaya meningkatkan kemandirian anak melalui media pilar karakter 2 pada TK B di RA Pelangi Nusantara 02 Semarang tahun ajaran 2013/2014. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 3(2), 18–39.
- Rahmatia, R., Nurhayati, N., & Awalunisah, S. (2023). Identifikasi pola asuh penanaman nilai keagamaan dan etika pada masa golden age. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(5), 5993–6004. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i5.5259>
- Suryaningsih, C., & Imelisa, R. (2024). Kesehatan mental dan perkembangan anak usia pra sekolah saat transisi pandemik Covid-19. *Journal of Education Research*, 5(1), 902–913.
- Sutarto, J. (2019). Pentingnya pembelajaran multikultural pada pendidikan anak usia dini. *PERNIK*.

- Ulfa, Y. B., & Djamaluddin, S. (2023). The correlation between parents' education and early childhood education enrolment decisions. *Golden Age: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(1), 53–70. <https://doi.org/10.29313/ga:jpaud.v7i1.11828>
- Ulfadilah, N., & Setiasih, O. (2024). Kegiatan jurnal pagi sebagai upaya mengembangkan kemampuan pra literasi anak usia dini. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 13(2), 351–358. <https://doi.org/10.26877/paudia.v13i2.1062>

Enhancing Early Childhood Creativity Through the Use of Loose Parts Media

Fizianingsih¹, Susi Susanti², Marsumi³, Reni Sukamti⁴, Nila Kusumaningtyas^{5*}

^{1,2,3,4,5}Universitas PGRI Semarang, Central Java, Indonesia

Corresponding Author Email: nilakusumaningtyas@upgris.ac.id

Artikel Info

History

Received 2026-06-17,

Revised 2026-07-05,

Accepted 2026-08-06,

Online First 2026-08-29

Keywords: Loose Parts;
Creativity; Early
Childhood Education;
Classroom Action
Research; Exploratory
Play

© 2026 Fizianingsih, Susi Susanti,
Marsumi, Reni Sukamti, Nila
Kusumaningtyas

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



Abstract

Creativity is an important aspect of early childhood development that requires meaningful and exploratory learning experiences. However, evidence on improving creativity through classroom action research in rural early childhood settings remains limited. This study aimed to improve the creativity of 10 children in the Nakula Group at KB Nusa Harapan through loose parts media. The study employed classroom action research based on the Kemmis and McTaggart model, comprising planning, action, observation, and reflection. Data were collected through observations, interviews, and documentation using an observation sheet covering fluency, flexibility, originality, and elaboration. The findings showed progressive improvement in creativity, with children achieving the expected developmental levels increasing from 20% in the pre-cycle to 70% in Cycle I and 90% in Cycle II. The study concludes that iterative loose parts activities supported children's creativity. This approach offers a practical contribution to child-centered, creativity-oriented learning in rural early childhood education.

INTRODUCTION

Creativity is one of the essential aspects of early childhood development that should be stimulated from an early age because it enables children to think flexibly, generate original ideas, solve problems, and adapt to various situations encountered in everyday life. During the golden age period, children possess enormous potential to develop creative thinking through meaningful learning experiences and environments that encourage exploration and active engagement. Creativity extends beyond the ability to produce artistic works; it also encompasses children's capacity to generate ideas, identify alternative solutions, and express imagination in original and meaningful ways (Faizah, 2019; Russ, 2003).

The importance of fostering creativity in early childhood has received increasing attention from researchers because creativity contributes not only to children's cognitive development but also to their social-emotional competence and higher-order thinking skills required in the twenty-first century. Children who demonstrate higher levels of creativity tend to express their ideas more confidently, show greater curiosity, and generate multiple alternative solutions when confronted with problems (Imamah & Muqowim, 2020). Therefore, early childhood education should provide learning environments that encourage exploration, experimentation, and independent knowledge construction, enabling children to

actively develop their creative potential.

Despite the recognized importance of creativity, its development in early childhood education continues to face several challenges. Learning activities remain predominantly teacher-centered, instructional media are often limited, and children are frequently required to produce uniform products that restrict opportunities for divergent thinking and self-expression (Kafolamau & Rahardjo, 2022). Consequently, children tend to imitate examples provided by teachers rather than explore their own ideas and imagination, resulting in less optimal creativity development.

Similar conditions were identified at KB Nusa Harapan, Binangun Village, Karanggayam District, Kebumen Regency. Preliminary observations indicated that most children demonstrated low levels of creativity, as reflected in their limited ability to express ideas independently, low curiosity toward new experiences, and tendency to imitate their peers' work rather than produce original creations. These findings suggest that existing learning practices have not yet provided sufficient opportunities for exploration and creative expression. Therefore, an instructional approach that allows children to explore materials freely and construct their own ideas is required to support creativity development.

One instructional approach considered suitable for fostering children's creativity is the use of loose parts media. Loose parts are open-ended materials that can be moved, combined, separated, redesigned, and reused in various ways according to children's imagination (Flannigan & Dietze, 2018). These materials may consist of natural objects or recycled materials available in children's surrounding environments, including stones, twigs, leaves, seeds, bottle caps, wooden blocks, and other reusable objects. Their open-ended characteristics allow children to determine how materials are used, assign functions, and create diverse products based on their own ideas and experiences.

From a theoretical perspective, the potential of loose parts to enhance children's creativity can be explained through the characteristics of open-ended play. Loose parts encourage children to manipulate, combine, redesign, and reinterpret materials according to their own ideas, thereby creating opportunities for exploration, experimentation, and problem-solving (Flannigan & Dietze, 2018). These exploratory experiences stimulate divergent thinking, enabling children to generate multiple ideas (fluency), use materials in different ways (flexibility), produce unique creations (originality), and refine their ideas into more detailed products (elaboration) (Russ, 2003). Within the context of Classroom Action Research, these opportunities are expected to become progressively stronger through iterative cycles of planning, action, observation, and reflection, allowing teachers to continuously refine learning strategies that support children's creative development.

Numerous studies have demonstrated the potential of loose parts to support various aspects of early childhood development. A systematic review by Gibson et al. (2017) concluded that loose parts play positively contributes to children's cognitive, social, and emotional development. Similarly, Flannigan & Dietze (2018) emphasized that the open-ended characteristics of loose parts encourage children to explore, collaborate, and develop creative thinking through self-directed play experiences. Focusing specifically on preschool children, Cankaya et al. (2023) found that loose parts activities support cognitive development by promoting problem-solving, decision-making, and independent exploration of ideas. These findings were further strengthened by the systematic review of Cankaya et al. (2025), which confirmed that sustained engagement with loose parts enhances divergent thinking and cognitive flexibility. Collectively, these international studies suggest that loose parts provide meaningful learning experiences that support children's holistic development through active exploration.

Similar findings have been reported in the Indonesian context. Previous studies consistently indicate that loose parts support meaningful and child-centered learning while facilitating the development of creativity and higher-order thinking skills. Rahardjo (2019) demonstrated that loose parts effectively support the implementation of STEAM learning through open-ended learning experiences. Likewise, Imamah & Muqowim (2020) and Maarang et al. (2023) found that integrating loose parts into STEAM learning promotes children's creativity through exploratory and constructive activities. Beyond creativity, Dewi et al. (2023) reported that loose parts also contribute significantly to children's cognitive development. These findings collectively demonstrate that loose parts provide

opportunities for children to actively construct knowledge through exploration and meaningful interaction with learning materials.

Research focusing specifically on children's creativity has likewise reported consistent positive outcomes. Farikhah et al. (2022) found that loose parts-based learning enhances children's ability to generate new ideas and produce diverse creations. Similar findings were reported by Kafolamau & Rahardjo (2022), Lismayani & Pratama (2023), Lestari & Priyanti (2024), and Ramadani & Yaswinda (2025), who concluded that loose parts provide children with greater opportunities to imagine, experiment, solve problems, and express their creativity freely. Furthermore, Rahma et al. (2023) demonstrated that implementing the Merdeka Belajar curriculum through loose parts creates more meaningful, flexible, and child-centered learning experiences. Taken together, these studies consistently highlight the important role of loose parts in creating learning environments that foster children's creative expression.

Uyun & Diana (2023) reported that Project-Based Learning activities supported by loose parts increase children's active participation during learning. Similarly, Herlina et al. (2026) demonstrated that integrating Project-Based Learning with loose parts improves young children's cognitive skills, while Masitoh & Fauzi (2026) found that project-based learning emphasizing exploration and creativity provides broader opportunities for children to generate ideas and produce original work. These studies indicate that loose parts have become an increasingly important instructional medium within various pedagogical approaches in early childhood education.

Although previous studies consistently demonstrate the educational benefits of loose parts, several important research gaps remain. First, existing studies have predominantly examined the influence of loose parts on cognitive development, STEAM implementation, project-based learning, and general learning outcomes (Dewi et al., 2023; Imamah & Muqowim, 2020; Maarang et al., 2023; Rahardjo, 2019). Consequently, limited attention has been given to explaining how children's creativity develops throughout the learning process, particularly in relation to the dimensions of fluency, flexibility, originality, and elaboration. Second, experimental studies and literature reviews continue to dominate the existing body of research (Cankaya et al., 2025; Gibson et al., 2017), whereas Classroom Action Research documenting iterative improvements through planning, action, observation, and reflection remains relatively limited. Third, previous studies rarely describe how teachers' reflections and modifications of instructional strategies contribute to the progressive development of children's creativity during classroom implementation. These limitations indicate the need for further investigation employing a Classroom Action Research approach that emphasizes both the learning process and the continuous development of children's creativity.

Based on these research gaps, the novelty of this study lies not merely in the research setting but in its process-oriented approach to enhancing children's creativity through Classroom Action Research. Unlike previous studies that primarily focused on learning outcomes, this study examines how iterative cycles of planning, action, observation, and reflection support the progressive development of children's creativity during learning activities using loose parts media. Furthermore, this study analyzes children's creativity based on four key dimensions, namely fluency, flexibility, originality, and elaboration. This approach provides a more comprehensive understanding of how creativity develops through exploratory play while offering practical insights into the implementation of loose parts in early childhood classrooms. Accordingly, this study addresses the following research question: *How can the use of loose parts media improve children's creativity at KB Nusa Harapan, Binangun Village, Karanggayam District, Kebumen Regency?* Therefore, this study aims to analyze and describe the improvement of children's creativity through play activities using loose parts media among children in the Nakula Group of KB Nusa Harapan during the 2025/2026 academic year.

METHOD

This study employed Classroom Action Research (CAR) based on the Kemmis and McTaggart model, which comprises four interrelated stages: planning, action, observation, and reflection (Kemmis & McTaggart, 2014). Classroom Action Research was selected because it enables researchers and teachers to systematically improve learning practices through iterative cycles of planning,

implementation, evaluation, and refinement within authentic classroom settings (Kemmis & McTaggart, 2014; Prihantoro & Hidayat, 2019). In this study, the CAR approach was implemented to improve children's creativity through play activities using loose parts media while continuously refining instructional strategies based on the results of each reflection cycle.

The research was conducted at KB Nusa Harapan, Binangun Village, Karanggayam District, Kebumen Regency, during the 2025/2026 academic year. The participants consisted of 10 children in the Nakula Group, including six boys and four girls. Participants were selected purposively based on preliminary classroom observations indicating that most children had not yet demonstrated optimal creativity. This condition was reflected in their limited ability to express ideas independently, low curiosity toward new experiences, and tendency to imitate their peers' work rather than develop original ideas.

The study was conducted in two action cycles, with each cycle consisting of three learning meetings. Each cycle followed the four stages proposed by Kemmis and McTaggart. During the planning stage, the researcher prepared lesson plans, designed learning activities using loose parts media, developed observation instruments, and prepared learning materials and classroom facilities. During the action stage, children participated in exploratory play activities using natural and recycled loose parts materials that could be manipulated, combined, redesigned, and used freely according to their own ideas and imagination. Observation was conducted simultaneously with the implementation of the learning activities to record children's creativity development and participation using structured observation sheets. Reflection was carried out collaboratively between the researcher and the classroom teacher by analyzing the observation results, identifying the strengths and weaknesses of the learning activities, and determining improvements to be implemented in the subsequent cycle.

Data Collection

Data were collected through observations, interviews, and documentation. Observation served as the primary data collection technique to assess children's creativity during loose parts learning activities. The observations focused on children's ability to generate ideas, explore various possibilities, produce original creations, and elaborate their ideas while interacting with loose parts materials. Semi-structured interviews were conducted with the classroom teacher to obtain supporting information regarding children's creativity development, classroom learning implementation, and challenges encountered during each action cycle. Documentation, including photographs of learning activities, lesson plans, observation records, and children's work, was collected to support and verify the findings obtained from observations and interviews.

Research Instrument

The primary research instrument was a structured observation sheet developed based on four creativity indicators, namely fluency, flexibility, originality, and elaboration (Russ, 2003). Fluency refers to children's ability to generate multiple ideas during play activities. Flexibility reflects children's ability to use loose parts materials in various ways or from different perspectives. Originality refers to children's ability to produce unique ideas or products, while elaboration describes children's ability to develop ideas into more detailed and meaningful creations. Each indicator was assessed using the early childhood developmental achievement categories, namely Undeveloped (UD), Beginning to Develop (BD), Developing as Expected (DAE), and Very Well Developed (VWD).

To enhance the trustworthiness of the observation data, classroom observations were conducted collaboratively by the researcher and the classroom teacher. Observation results were discussed after each learning session to ensure consistency in interpreting children's creativity indicators before being used as the basis for reflection and planning the subsequent action cycle.

Data Analysis

Quantitative data obtained from the observation sheets were analyzed descriptively by calculating the percentage of children achieving each developmental category in every action cycle. The percentage was calculated by comparing the number of children in each developmental category

with the total number of participants. The results from the pre-cycle, Cycle I, and Cycle II were then compared to identify improvements in children's creativity following the implementation of loose parts-based learning activities.

Qualitative data obtained through observations, interviews, and documentation were analyzed using the stages of data reduction, data display, and conclusion drawing to complement and strengthen the interpretation of the quantitative findings. The integration of quantitative and qualitative findings enabled a more comprehensive understanding of children's creativity development throughout the implementation of the classroom action research.

The success criterion of the study was determined based on the achievement of children's creativity development. The intervention was considered successful when at least 75% of the participating children achieved the developmental categories of Developing as Expected (DAE) or Very Well Developed (VWD). If the predetermined success criterion had not been achieved, improvements identified during the reflection stage were implemented in the subsequent cycle until the expected level of creativity development was attained.

RESEARCH RESULTS

This classroom action research was conducted in two action cycles to improve children's creativity through play activities using loose parts media in the Nakula Group of KB Nusa Harapan. Prior to implementing the intervention, a preliminary observation (pre-cycle) was conducted to identify children's initial creativity levels and to establish baseline data for planning the classroom actions. The preliminary observation revealed that most children experienced difficulties in generating ideas independently, showed limited curiosity toward exploring available materials, and tended to imitate their peers' work rather than produce original creations. These findings indicated that classroom learning had not yet provided sufficient opportunities for children to explore materials freely and express their creativity.

Pre-Cycle Condition

The results of the preliminary observation showed that children's creativity remained at a relatively low level. As presented in Table 1, 30% of the children were categorized as Undeveloped (UD), 50% as Beginning to Develop (BD), and only 20% reached the Developing as Expected (DAE) category. No children achieved the Very Well Developed (VWD) category.

Classroom observations further revealed that many children relied heavily on teacher demonstrations or imitated their classmates' work when completing learning activities. Only a few children attempted to explore different ways of using learning materials or generated ideas independently. Most of the products created by the children were relatively similar, indicating limited originality, flexibility, and confidence in expressing ideas. These findings confirmed the need for an instructional intervention that would provide broader opportunities for exploration and creative expression through the use of loose parts media.

Table 1.

Children's Creativity Achievement in the Pre-Cycle

Category	Percentage
UD	30%
BD	50%
DAE	20%
VWD	0%

Results of Cycle I

Cycle I was implemented through three learning meetings utilizing various loose parts materials collected from the surrounding environment. During these activities, children were encouraged to

arrange, classify, combine, construct, and modify different creations based on their own ideas and imagination while the teacher facilitated exploration through open-ended learning activities.

The observation results demonstrated noticeable improvements in children's creativity compared with the pre-cycle condition. As shown in Table 2, the percentage of children categorized as Undeveloped (UD) decreased from 30% to 10%, while the proportion in the Beginning to Develop (BD) category decreased from 50% to 20%. Conversely, the percentage of children categorized as Developing as Expected (DAE) increased to 60%, and 10% of the children achieved the Very Well Developed (VWD) category.

Besides the quantitative improvement, classroom observations indicated positive behavioral changes. Children became more willing to manipulate various loose parts materials, demonstrated greater curiosity when exploring different possibilities, and showed increased confidence in expressing their own ideas. Several children began creating products that differed from those of their peers, indicating emerging originality and flexibility during play activities. Nevertheless, some children still required teacher guidance to initiate ideas independently and tended to hesitate when faced with open-ended tasks.

Table 2.

Children's Creativity Achievement in Cycle I

Category	Percentage
UD	10%
BD	20%
DAE	60%
VWD	10%

Reflection of Cycle I

Following the completion of Cycle I, reflection was conducted collaboratively by the researcher and the classroom teacher to evaluate the implementation of the learning activities. The reflection indicated that although children's creativity had improved, several challenges remained. Some children were still hesitant to initiate ideas independently and tended to wait for teacher guidance or examples before beginning their work. In addition, the variety of loose parts materials provided during the activities was relatively limited, reducing opportunities for children to explore different possibilities. Teacher questioning also focused primarily on guiding task completion rather than encouraging children to explain, modify, and elaborate their ideas.

Based on these findings, several improvements were planned for Cycle II. First, a greater variety of loose parts materials with different shapes, sizes, textures, and functions was prepared to provide richer exploration opportunities. Second, children were given greater freedom to determine their own ideas without relying on teacher demonstrations. Third, the teacher increased the use of open-ended questions to encourage children to explain their ideas, explore alternative solutions, and further develop their creations.

Results of Cycle II

Cycle II was implemented by incorporating the improvements identified during the reflection stage of Cycle I. The learning activities provided children with broader opportunities to explore loose parts materials independently while the teacher acted primarily as a facilitator who encouraged exploration, questioning, and creative expression.

The observation results demonstrated substantial improvements in children's creativity. As presented in Table 3, no children remained in the Undeveloped (UD) category. The percentage of children categorized as Beginning to Develop (BD) decreased to 10%, while 10% achieved the Developing as Expected (DAE) category. The majority of the children (80%) reached the Very Well Developed (VWD) category.

Classroom observations also showed marked improvements in children's learning behaviors. Compared with Cycle I, children participated more actively throughout the learning activities, independently selected and combined various loose parts materials, generated more original ideas, and confidently explained the purpose of their creations. Children also demonstrated greater persistence in modifying and refining their work without relying heavily on teacher assistance. These observations indicate that children became more independent and actively engaged during exploratory play activities.

Table 3.

Children's Creativity Achievement in Cycle II

Category	Percentage
UD	0%
BD	10%
DAE	10%
VWD	80%

Overall Improvement Across Action Cycles

Overall, the findings demonstrated a progressive improvement in children's creativity throughout the classroom action research process. During the pre-cycle, most children depended on teacher demonstrations and rarely generated ideas independently. Following the implementation of loose parts activities in Cycle I, children became more willing to explore materials and began expressing their own ideas, although several children still required teacher guidance. After the instructional improvements introduced in Cycle II, children demonstrated greater independence, confidence, curiosity, and originality in creating products using loose parts materials.

As presented in Table 4, the proportion of children achieving the Developing as Expected (DAE) and Very Well Developed (VWD) categories increased consistently from 20% in the pre-cycle to 70% in Cycle I and 90% in Cycle II. At the same time, the percentages of children in the Undeveloped (UD) and Beginning to Develop (BD) categories decreased progressively across the two action cycles, indicating continuous improvement in children's creativity throughout the implementation of the classroom action research.

Table 4.

Improvement of Children's Creativity from Pre-Cycle to Cycle II

Category	Pre-Cycle	Cycle I	Cycle II
UD	30%	10%	0%
BD	50%	20%	10%
DAE	20%	60%	10%
VWD	0%	10%	80%

Overall, the findings demonstrated that the proportion of children achieving the developmental categories of Developing as Expected (DAE) and Very Well Developed (VWD) increased from 20% in the pre-cycle to 70% in Cycle I and 90% in Cycle II. Since the predetermined success criterion of 75% was exceeded in Cycle II, the classroom action research was concluded after the second cycle without the need for additional interventions.

DISCUSSION

The findings of this classroom action research demonstrated that the implementation of loose parts media progressively improved children's creativity across two action cycles. The proportion of children achieving the developmental categories of Developing as Expected (DAE) and Very Well Developed (VWD) increased from 20% during the pre-cycle to 70% in Cycle I and further increased to 90% in Cycle II. Beyond the quantitative improvement, classroom observations revealed meaningful behavioral changes. Children became more confident in expressing their ideas, showed greater curiosity

in exploring various materials, demonstrated increased independence in completing learning tasks, and produced more diverse creations than they had during the pre-cycle. These findings indicate that loose parts media create learning experiences that encourage children to actively explore, experiment, and express their creativity throughout the learning process.

The improvement in children's creativity can be explained through the open-ended characteristics of loose parts. Unlike conventional instructional media that often prescribe a single way of completing a task, loose parts allow children to manipulate, combine, redesign, and reinterpret materials according to their own ideas and imagination. Such learning experiences encourage divergent thinking because children are free to generate multiple ideas, experiment with different possibilities, modify their creations, and solve problems independently. Consequently, creativity develops not only through the final products children create but also through the thinking processes that occur during exploration. This interpretation is consistent with the findings of Gibson et al. (2017), who reported that loose parts play contributes positively to children's cognitive, social, emotional, and creative development, as well as with Flannigan & Dietze (2018), who emphasized that open-ended play encourages exploration, experimentation, and independent problem-solving.

Another important finding of this study is that the improvement in children's creativity was supported not only by the use of loose parts media but also by the iterative nature of Classroom Action Research. Reflection conducted after Cycle I enabled the researcher and the classroom teacher to identify several challenges, including children's hesitation in generating ideas independently, the limited variety of loose parts materials, and the need for more open-ended teacher questioning. These reflections became the basis for refining instructional strategies in Cycle II by providing more varied materials, increasing opportunities for independent exploration, and encouraging children to explain and develop their ideas. The progressive improvement observed across the two action cycles suggests that continuous reflection and instructional refinement played an important role in supporting children's creativity development.

The creativity indicators employed in this study further demonstrate how children's creative thinking developed throughout the intervention. Improvements were observed in fluency, flexibility, originality, and elaboration. Initially, most children experienced difficulties expressing ideas independently and tended to imitate their peers' work. Following repeated engagement in loose parts activities, children generated more ideas, explored materials in different ways, produced increasingly original creations, and developed their ideas into more detailed products. These findings support Russ's (2003) theory that play serves as an important context for developing imagination, symbolic thinking, and creative idea generation. They also reinforce Faizah's (2019) argument that creativity develops optimally when children are provided with learning environments that encourage curiosity, exploration, and freedom of expression.

The present findings are also consistent with previous international studies investigating the educational benefits of loose parts. Previous research has shown that loose parts support children's cognitive, social, emotional, and creative development by providing opportunities for exploration, experimentation, and open-ended learning experiences (Cankaya et al., 2023, 2025; Flannigan & Dietze, 2018; Gibson et al., 2017). Collectively, these studies suggest that the flexibility of loose parts encourages children to engage in divergent thinking, independent problem-solving, and creative exploration.

Similar findings have been reported in the Indonesian context. Previous studies have demonstrated that loose parts support STEAM learning, cognitive development, creativity, and child-centered learning environments (Dewi et al., 2023; Imamah & Muqowim, 2020; Maarang et al., 2023; Rahardjo, 2019). Studies specifically focusing on creativity have likewise shown that loose parts encourage children to generate original ideas, explore multiple possibilities, and express themselves more freely (Farikhah et al., 2022; Kafolamau & Rahardjo, 2022; Lestari & Priyanti, 2024; Lismayani & Pratama, 2023; Ramadani & Yaswinda, 2025). Likewise, studies integrating loose parts into Project-Based Learning have reported improvements in children's participation, creativity, and cognitive development (Herlina et al., 2026; Masitoh & Fauzi, 2026; Uyun & Diana, 2023). Together, these findings reinforce the conclusion that loose parts provide meaningful opportunities for children to

construct knowledge through exploration and creative play.

Beyond confirming previous research, this study contributes to the current literature by demonstrating how children's creativity develops progressively through iterative cycles of planning, action, observation, and reflection within a Classroom Action Research framework. While many previous studies have primarily focused on learning outcomes using experimental or descriptive approaches, the present study illustrates the importance of continuously refining instructional strategies based on classroom reflections. This process-oriented perspective provides a more comprehensive understanding of how creativity can be fostered through loose parts media in authentic early childhood learning environments.

The findings also have important practical implications for early childhood education. They suggest that teachers do not necessarily require expensive or sophisticated instructional media to promote children's creativity. Materials readily available in the surrounding environment can be transformed into meaningful learning resources when accompanied by open-ended learning activities and appropriate teacher facilitation. In addition, the findings support the implementation of child-centered learning promoted by the Merdeka Curriculum by encouraging children to actively explore, experiment, make decisions, and express their own ideas during learning activities.

Despite these contributions, several limitations should be acknowledged. First, the study involved only ten children from a single learning group, which may limit the transferability of the findings to other educational contexts. Second, the intervention was conducted over a relatively short period, making it difficult to examine the long-term development of children's creativity. Third, this study focused exclusively on creativity and did not investigate the influence of loose parts media on other developmental domains, such as language development, socio-emotional competence, or problem-solving skills.

Future research is therefore recommended to involve larger and more diverse participant groups, employ different research designs such as experimental or mixed-methods approaches, and examine the use of loose parts across various domains of early childhood development. Future studies may also explore the integration of loose parts with other pedagogical approaches, including Project-Based Learning, STEAM, and environment-based learning, to provide a broader understanding of how exploratory play supports children's learning and development.

CONCLUSION

This classroom action research demonstrated that the implementation of loose parts media contributed to the improvement of children's creativity by providing meaningful opportunities for exploration, imagination, and creative expression throughout the learning process. The findings indicate that combining open-ended learning materials with iterative cycles of planning, action, observation, and reflection enables teachers to continuously refine instructional strategies that foster children's creativity. Therefore, loose parts media can serve as a practical and accessible learning resource for creating child-centered learning environments in early childhood education. Future research is recommended to involve larger participant groups, longer intervention periods, and different research designs to further examine the contribution of loose parts to various domains of early childhood development.

ACKNOWLEDGMENTS

The author would like to express sincere gratitude to the Principal of KB Nusa Harapan, Binangun Village, Karanggayam District, Kebumen Regency, the classroom teacher, the children of the Nakula Group, and all individuals who provided support, assistance, and opportunities throughout the research process. The author also extends appreciation to the academic supervisor for the valuable guidance, constructive feedback, and continuous support during the completion of the research and the preparation of this article.

AUTHOR CONTRIBUTION STATEMENT

FI was responsible for conceptualization, research design, data collection, data analysis, and

preparation of the original manuscript. SS contributed to the research methodology, data analysis, and manuscript review. MA contributed to data collection, documentation, and manuscript preparation. RS contributed to data analysis, validation, and manuscript review and editing. NK contributed to supervision, validation, manuscript review and editing, and final approval of the manuscript. All authors have read and approved the final version of the manuscript for publication.

AI DISCLOSURE STATEMENT

The authors declare that ChatGPT (OpenAI) was used during the preparation of this manuscript for language refinement, academic writing assistance, and manuscript organization. After using the tool, the authors carefully reviewed, verified, and edited all contents as necessary and take full responsibility for the accuracy, integrity, and scientific substance of this publication.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this article. The research was conducted independently without any financial, institutional, or personal relationships that could influence the research process, data analysis, interpretation of findings, or publication decisions.

REFERENCES

- Cankaya, O., Martin, M., & Haugen, D. (2025). The relationship between children's indoor loose parts play and cognitive development: A systematic review. *Journal of Intelligence*, 13(5), 52. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13050052>
- Cankaya, O., Rohatyn-Martin, N., Leach, J., Taylor, K., & Bulut, O. (2023). Preschool children's loose parts play and the relationship to cognitive development: A review of the literature. *Journal of Intelligence*, 11(8), 151. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080151>
- Dewi, E. R. V., Hibana, H., & Ali, M. (2023). Pengaruh penggunaan media loose parts terhadap perkembangan kognitif anak usia dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(1), 267–282. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i1.3451>
- Faizah, F. (2019). Pengembangan kreativitas anak melalui kegiatan eksplorasi. *Thufuli: Jurnal Ilmiah Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 1(1), 1. <https://doi.org/10.33474/thufuli.v1i1.2689>
- Farikhah, A., Mar'atin, A., Afifah, L. N., & Safitri, R. A. (2022). Meningkatkan kreativitas anak usia dini melalui metode pembelajaran loose part. *WISDOM: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 3(1), 61–73. <https://doi.org/10.21154/wisdom.v3i1.3493>
- Flannigan, C., & Dietze, B. (2018). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal of Childhood Studies*, 53–60. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18103>
- Gibson, J. L., Cornell, M., & Gill, T. (2017). A systematic review of research into the impact of loose parts play on children's cognitive, social and emotional development. *School Mental Health*, 9(4), 295–309. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9220-9>
- Herlina, Y., Sasongko, R. N., Kurniah, N., & Nuraini, B. (2026). Project-based learning and loose parts: Solutions for improving cognitive skills in early childhood. *PAUDIA*, 231–246. <https://doi.org/10.26877/paudia.v15i1.2496>
- Imamah, Z., & Muqowim, M. (2020). Pengembangan kreativitas dan berpikir kritis pada anak usia dini melalui metode pembelajaran berbasis STEAM and loose part. *Yinyang: Jurnal Studi Islam Gender dan Anak*, 263–278. <https://doi.org/10.24090/yinyang.v15i2.3917>
- Kafolamau, N. I., & Rahardjo, M. M. (2022). Peningkatan kreativitas anak menggunakan media loose parts. *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran*, 5(3), 255–262. <https://doi.org/10.30605/jsgp.5.3.2022.1880>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2014). *The action research planner*. Springer.
- Lestari, R. T., & Priyanti, N. (2024). Implementation of loosepart media in developing children's creativity. *Journal of Scientific Research, Education, and Technology (JSRET)*, 3(2), 543–551. <https://doi.org/10.58526/jsret.v3i2.382>

- Lismayani, A., Pratama, M. I., Amriani, S. R., & Dzulfadhillah, F. (2023). Pengaruh media loose part terhadap kreativitas anak usia dini. *Cokroaminoto Journal of Primary Education*, 6(2), 154–163. <https://doi.org/10.30605/cjpe.622023.3024>
- Maarang, M., Khotimah, N., & Maria Lily, N. (2023). Analisis peningkatan kreativitas anak usia dini melalui pembelajaran STEAM berbasis loose parts. *Murhum: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(1), 309–320. <https://doi.org/10.37985/murhum.v4i1.215>
- Masitoh, S., & Fauzi, F. (2026). Transformasi pembelajaran melalui pendekatan Reggio Emilia: Implementasi model pembelajaran berbasis proyek untuk mengembangkan kreativitas AUD. *PAUDIA*, 53–68. <https://doi.org/10.26877/paudia.v15i1.3156>
- Prihantoro, A., & Hidayat, F. (2019). Melakukan penelitian tindakan kelas. *Ulumuddin: Jurnal Ilmu-Ilmu Keislaman*, 9(1), 49–60. <https://doi.org/10.47200/ulumuddin.v9i1.283>
- Rahardjo, M. M. (2019). How to use loose-parts in STEAM? Early childhood educators focus group discussion in Indonesia. *JPUD: Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 13(2), 310–326. <https://doi.org/10.21009/JPUD.132.08>
- Rahma, B. A., Kustiono, K., & Setiawan, D. (2023). Penerapan Merdeka Belajar dengan media berbahan loose part pada anak usia dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(4), 3991–4001. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i4.4926>
- Ramadani, A. R., & Yaswinda, Y. (2025). Pengaruh loose parts terhadap kreativitas anak di TK Tunas Harapan Balabuah. *ALAYYA: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 5(2), 20–32. <https://doi.org/10.51311/alayya.v5i2.1153>
- Russ, S. W. (2003). Play and creativity: Developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 291–303. <https://doi.org/10.1080/00313830308594>
- Uyun, H. A., & Diana, D. (2023). Implementasi kegiatan project-based learning menggunakan media loose parts pada anak usia 5–6 tahun. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 12(2), 240–258. <https://doi.org/10.26877/paudia.v12i2.16510>

Pemahaman Orang Tua Tentang Dampak Jajanan Kemasan Terhadap Kesehatan Anak Usia Dini

Sasi Febriari¹, Gia Nikawanti^{2*}, Ihsan Abdul Patah³

^{1,2,3}Universitas Pendidikan Indonesia, Jawa Barat, Indonesia

Email Corresponding Author: gyanikawanti@upi.edu

Artikel Info

History

Received 2026-06-18,

Revised 2026-07-05,

Accepted 2026-08-28,

Online First 2026-08-31

Keywords: Parental Understanding; Packaged Snacks; Child Health; Early Childhood

Kata Kunci: Pemahaman Orang Tua; Jajanan Kemasan; Kesehatan Anak; Anak Usia Dini

© 2026 Sasi Febriari, Gia Nikawanti, Ihsan Abdul Patah

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



Abstract

The rising consumption of packaged snacks among young children can pose health risks if consumed in excess. This study aims to understand parents' perspectives regarding the impact of packaged snack consumption on young children's health. A qualitative approach with a phenomenological design was employed, involving four parents as participants. Data were collected through interviews, observations, and documentation, and subsequently analyzed qualitatively. The findings indicate that parents understand the types, ingredients, and health impacts of packaged snacks. This understanding is reflected in actions such as limiting snack consumption, checking product ingredients, providing education, and offering healthier food alternatives. Snack consumption is also influenced by peers, the environment, taste, attractive packaging, and the ease of obtaining the products.

Abstrak

Meningkatnya konsumsi jajanan kemasan pada anak usia dini dapat menimbulkan risiko kesehatan apabila dikonsumsi secara berlebihan. Penelitian ini bertujuan untuk memahami pemahaman orang tua mengenai dampak konsumsi jajanan kemasan terhadap kesehatan anak usia dini. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain fenomenologi yang melibatkan empat orang tua sebagai partisipan. Data dikumpulkan melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi, kemudian dianalisis secara kualitatif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa orang tua memahami jenis, kandungan, dan dampak jajanan kemasan terhadap kesehatan. Pemahaman tersebut tercermin dalam tindakan membatasi konsumsi jajanan, memeriksa kandungan produk, memberikan edukasi, serta menyediakan alternatif makanan yang lebih sehat. Konsumsi jajanan juga dipengaruhi oleh teman sebaya, lingkungan, rasa, kemasan yang menarik, dan kemudahan memperoleh produk.

PENDAHULUAN

Kesehatan dan pertumbuhan anak usia dini sangat dipengaruhi oleh pemenuhan kebutuhan gizi yang optimal. Status gizi anak tidak hanya berkaitan dengan asupan makanan, tetapi juga dapat dipengaruhi oleh kondisi keluarga, termasuk kemampuan ekonomi dalam menyediakan makanan yang bergizi (Armus et al., 2024). Masa usia dini merupakan periode penting dalam perkembangan anak yang mencakup berbagai aspek dan membutuhkan stimulasi serta perhatian yang sesuai dengan karakteristik perkembangannya (Sukatin et al., 2023). Konsumsi makanan bergizi seimbang menjadi dasar penting bagi kesehatan anak di masa mendatang (Rahmi, 2019). Seiring perkembangan industri pangan, berbagai makanan olahan, termasuk jajanan kemasan, semakin mudah diperoleh dan banyak dikonsumsi oleh anak.

Jajanan kemasan merujuk pada makanan atau minuman siap konsumsi yang dikemas, seperti biskuit, wafer, permen, cokelat, dan minuman berpemanis. Kemudahan memperoleh, rasa, serta

kemasan yang menarik dapat memengaruhi pilihan makanan anak, yang umumnya belum didasarkan pada pertimbangan kandungan gizi. Selain kandungan gizi, keamanan pangan juga perlu diperhatikan karena produk makanan harus memenuhi ketentuan keamanan dan terbebas dari bahan yang membahayakan konsumen (Amalia et al., 2026). Sebagian jajanan kemasan juga memiliki karakteristik *ultra-processed foods*, yaitu pangan yang mengalami pengolahan dengan berbagai bahan tambahan (Monteiro et al., 2019). Schulte et al. (2015) menunjukkan bahwa makanan dengan kombinasi lemak dan karbohidrat olahan tertentu dapat memiliki daya penguat konsumsi yang lebih tinggi. Konsumsi jajanan kemasan secara berlebihan, terutama yang tinggi gula, garam, dan lemak, dapat berkaitan dengan berbagai risiko kesehatan, seperti kerusakan gigi, gangguan pencernaan, obesitas, diabetes, dan gangguan metabolik (Wahyuni et al., 2024). Kondisi tersebut menunjukkan pentingnya peran orang tua dalam memahami kandungan, keamanan, dan dampak jajanan serta menerapkannya melalui pengawasan, pembatasan konsumsi, edukasi, dan penyediaan alternatif makanan sehat. Namun, penerapannya dapat dipengaruhi oleh ketertarikan anak, teman sebaya, dan lingkungan.

Penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa pengawasan orang tua berperan dalam perilaku jajan anak (Korompot, 2021), sedangkan karakteristik kemasan dapat meningkatkan ketertarikan anak terhadap makanan. Rowan et al. (2022) juga menemukan bahwa orang tua memandang makanan kemasan sebagai produk yang praktis, tetapi memiliki kekhawatiran terhadap kandungan gizi dan dampaknya bagi kesehatan anak. Meskipun demikian, penelitian terdahulu belum secara khusus menggambarkan bagaimana orang tua memahami dampak jajanan kemasan terhadap kesehatan anak dan menerjemahkan pemahaman tersebut ke dalam praktik sehari-hari, terutama dalam pengawasan, pembatasan, edukasi, dan penyediaan alternatif makanan sehat. Kebaruan penelitian ini terletak pada eksplorasi hubungan antara pemahaman orang tua mengenai dampak jajanan kemasan dengan penerapannya dalam praktik pengasuhan sehari-hari, termasuk ketika menghadapi daya tarik produk, pengaruh teman sebaya, dan lingkungan. Pendekatan fenomenologi digunakan untuk menggali pengalaman dan pemaknaan orang tua secara mendalam, bukan hanya tindakan yang dilakukan, tetapi juga alasan dan pertimbangan yang melatarbelakanginya. Penelitian ini berfokus pada pemahaman orang tua mengenai dampak konsumsi jajanan kemasan terhadap kesehatan anak usia dini serta penerapannya dalam pengawasan, pembatasan konsumsi, pemberian edukasi, dan penyediaan alternatif makanan sehat.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain fenomenologi. Desain fenomenologi dipilih untuk menggali pengalaman dan pemaknaan orang tua mengenai dampak konsumsi jajanan kemasan terhadap kesehatan anak usia dini serta penerapan pemahaman tersebut dalam pengawasan, pembatasan konsumsi, pemberian edukasi, dan penyediaan alternatif makanan sehat. Menurut Moustakas (1994), fenomenologi merupakan pendekatan yang bertujuan memahami pengalaman hidup individu terhadap suatu fenomena yang dialami secara langsung. Dalam penelitian ini, perilaku anak, teman sebaya, dan lingkungan diposisikan sebagai konteks yang dapat memengaruhi penerapan pemahaman orang tua, bukan sebagai fokus utama penelitian. Peneliti berperan sebagai instrumen utama dalam proses pengumpulan dan analisis data. Partisipan penelitian terdiri atas empat orang tua yang memiliki anak usia dini, memiliki usaha warung, dan memberikan izin kepada anak untuk mengonsumsi jajanan kemasan. Pemilihan partisipan dilakukan menggunakan teknik *purposive sampling* berdasarkan kesesuaian karakteristik dengan fokus penelitian. Variasi usia, pendidikan terakhir, tempat tinggal, dan aktivitas partisipan dipertimbangkan untuk memperoleh keragaman pengalaman dan pemahaman mengenai konsumsi jajanan kemasan.

Tabel 1

Identitas dan Karakteristik Partisipan

<i>Nama</i>	<i>Inisial</i>	<i>Usia</i>	<i>Pendidikan</i>	<i>Tempat Tinggal</i>	<i>Aktivitas Partisipan</i>
Partisipan 1	S	44 Tahun	SD	Jakarta	Bekerja
Partisipan 2	NF	35 Tahun	SMP	Jakarta	Ibu Rumah Tangga
Partisipan 3	SY	38 Tahun	SMK	Jakarta	Ibu Rumah Tangga
Partisipan 4	DS	45 Tahun	D1	Bekasi	Ibu Rumah Tangga

Perbedaan latar belakang pendidikan dan tempat tinggal partisipan dipertimbangkan untuk memperoleh variasi pengalaman dan pemahaman orang tua terhadap konsumsi jajanan kemasan. Pemilihan tersebut tidak dimaksudkan untuk membandingkan karakteristik partisipan, tetapi untuk memperkaya informasi mengenai fenomena yang diteliti. Data penelitian dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur, observasi, dan dokumentasi. Wawancara dilakukan secara mendalam untuk menggali pengalaman, pemahaman, dan praktik orang tua terkait konsumsi jajanan kemasan. Pedoman wawancara mencakup beberapa topik utama, yaitu pemahaman mengenai jajanan kemasan dan dampaknya terhadap kesehatan, pengalaman memberikan jajanan kepada anak, pengawasan dan pembatasan konsumsi, pemberian edukasi, penyediaan alternatif makanan sehat, serta pengalaman menghadapi pengaruh teman sebaya dan lingkungan. Wawancara dilakukan secara mendalam di rumah masing-masing partisipan dengan total durasi kurang lebih 1 jam 45 menit. Durasi wawancara disesuaikan dengan kondisi dan respons masing-masing partisipan. Observasi dilakukan untuk mengamati praktik orang tua dalam memilih, memberikan, membatasi, dan mengawasi konsumsi jajanan kemasan dalam kehidupan sehari-hari. Dokumentasi digunakan sebagai data pendukung berupa foto produk jajanan kemasan, label komposisi, informasi nilai gizi, dan catatan lapangan.

Tabel 2

Sumber Data Penelitian

<i>Sumber Data</i>	<i>Teknik Pengumpulan Data</i>
Orang Tua	Wawancara dan Observasi
Produk Jajanan Kemasan	Dokumentasi
Catatan Lapangan	Dokumentasi

Analisis data dalam penelitian ini menggunakan model interaktif Miles et al. (2014), yang terdiri atas tiga komponen utama, yaitu reduksi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Ketiga komponen tersebut dilakukan secara interaktif dan berlangsung selama proses penelitian. Tahap pertama adalah reduksi data, yaitu proses menyeleksi, memfokuskan, menyederhanakan, mengabstraksikan, dan mentransformasikan data yang diperoleh dari hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi. Data wawancara ditranskripsikan, kemudian dibaca secara berulang dan diberi kode pada informasi yang berkaitan dengan fokus penelitian. Kode yang memiliki kesamaan makna selanjutnya dikelompokkan menjadi kategori dan tema, seperti pemahaman terhadap dampak jajanan kemasan, pengawasan, pembatasan konsumsi, edukasi, dan penyediaan alternatif makanan sehat.

Tahap kedua adalah penyajian data, yaitu menyusun data yang telah dikondensasi dalam bentuk narasi deskriptif berdasarkan kategori dan tema yang telah terbentuk. Data dari setiap partisipan dibandingkan untuk melihat persamaan, perbedaan, dan pola pengalaman yang muncul. Penyajian data juga dilengkapi dengan kutipan pernyataan partisipan yang relevan agar temuan tetap menggambarkan pengalaman dan pemaknaan yang disampaikan oleh partisipan.

Tahap ketiga adalah penarikan dan verifikasi kesimpulan. Peneliti menafsirkan pola, hubungan, dan makna yang muncul dari data untuk memperoleh kesimpulan sesuai dengan fokus penelitian. Kesimpulan diverifikasi secara terus-menerus selama proses analisis dengan meninjau kembali data hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi. Verifikasi dilakukan melalui triangulasi teknik untuk memastikan bahwa kesimpulan yang diperoleh didukung oleh data yang konsisten. Keabsahan data dilakukan melalui triangulasi teknik, yaitu membandingkan data yang diperoleh melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi. Ketiga teknik tersebut digunakan secara saling melengkapi untuk memperoleh gambaran yang lebih utuh mengenai pemahaman dan praktik orang tua dalam mengendalikan konsumsi jajanan kemasan pada anak usia dini. Kecukupan data ditentukan berdasarkan ketercukupan informasi untuk menjawab fokus penelitian, bukan semata-mata berdasarkan jumlah partisipan. Pengumpulan data dihentikan ketika informasi yang diperoleh telah menggambarkan pemahaman, pengalaman, dan praktik orang tua secara memadai serta tidak ditemukan informasi substantif baru yang memperluas kategori atau tema yang telah terbentuk.

HASIL PENELITIAN

Pemahaman Orang Tua Tentang Dampak Jajanan Kemasan Terhadap Kesehatan Anak Usia Dini

Penelitian ini melibatkan empat orang tua yang memiliki anak usia dini dengan latar belakang pendidikan dan pengalaman yang berbeda. Berdasarkan hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi, diperoleh temuan bahwa seluruh partisipan memiliki pemahaman mengenai dampak konsumsi jajanan kemasan terhadap kesehatan anak, meskipun tingkat pemahaman dan penerapannya berbeda pada setiap keluarga. Pemahaman tersebut tercermin melalui kemampuan orang tua mengenali jenis jajanan kemasan, memperhatikan kandungan dan keamanan produk, memahami dampak konsumsi berlebihan, membatasi konsumsi, memberikan edukasi kepada anak, serta menyediakan alternatif makanan yang lebih sehat. Temuan ini memperlihatkan pemahaman orang tua tidak hanya berkaitan dengan pengetahuan mengenai makanan, tetapi juga diwujudkan dalam tindakan pengawasan dan pendampingan dalam kehidupan sehari-hari. Hal tersebut sejalan dengan Nurhidayati & Seo (2024) yang menunjukkan bahwa pemahaman dan persepsi orang tua mengenai keamanan pangan dapat memengaruhi keputusan dalam memberikan jajanan kepada anak.

Pada aspek pengenalan jenis jajanan, seluruh partisipan mampu menyebutkan makanan dan minuman yang biasa dikonsumsi anak, meskipun terdapat perbedaan jenis dan frekuensinya. P1 menyebutkan bahwa anak tertarik pada makanan dengan gambar tertentu, roti, dan cokelat kemasan bahkan terkadang lebih tertarik pada gambar dan hadiah yang terdapat pada produk. P2 menyebutkan biskuit atau wafer dan makanan ringan seperti chiki, sedangkan P3 menyebutkan chiki dan permen cokelat. P4 menyatakan bahwa jajanan anak harus diketahui oleh orang tua dan menyebutkan biskuit serta es krim sebagai jajanan yang paling sering dikonsumsi. Perbedaan tersebut menunjukkan bahwa orang tua mengenali pola konsumsi berdasarkan kebiasaan dan preferensi masing-masing anak. Ketertarikan anak terhadap tampilan, rasa, gambar, dan hadiah pada produk juga menunjukkan bahwa karakteristik jajanan menjadi salah satu pertimbangan dalam pilihan anak.

Pemahaman orang tua terhadap keamanan produk terlihat dari kebiasaan memeriksa informasi pada kemasan sebelum jajanan diberikan kepada anak. P1 menyatakan, "Oh ya itu wajib itu selalu saya dilihat dari kemasan, dari bahan-bahannya, atau expired nya saya liat kalau beli karena namanya anak-anak kan kagak tau, jadinya saya cari sendiri jadi gak asal sembarang ngasih." P2 juga menyampaikan, "Nah iya, suka saya lihat dulu. Apalagi kita punya anak ntar takutnya kadaluwarsa dimakan. Kalau anak sakit kita juga yang repot." Sementara itu, P3 menyatakan, "Paling kadaluwarsa ada di kemasan itu kan, expirednya kayak gitu doang. Banyak pengawet sih juga gak bagus ya mbak buat anak-anak." P4 juga mengatakan, "Ya, mengetahui suka lihat dulu kadaluwarsa nya, kalau udah kadaluwarsa yah gak dikasih." Temuan tersebut menunjukkan bahwa perhatian terhadap tanggal kadaluwarsa menjadi bentuk pemahaman yang paling konsisten ditemukan pada keempat partisipan, sedangkan perhatian terhadap komposisi dan bahan tambahan menunjukkan variasi. Praktik memeriksa informasi produk tersebut sejalan dengan Nurhidayati & Seo (2024) yang menjelaskan bahwa orang tua yang memiliki perhatian terhadap keamanan pangan cenderung lebih berhati-hati dalam memilih makanan untuk anak.

Pada aspek dampak kesehatan, keempat partisipan menghubungkan konsumsi jajanan secara berlebihan dengan gangguan kesehatan tertentu. P1 menyebutkan "panas dalam, bibir pecah-pecah, batuk", P3 menyebutkan "radang tenggorokan, batuk", sedangkan P4 menyampaikan bahwa konsumsi berlebihan dapat menyebabkan "batuk dan panas." P2 juga menunjukkan kehati-hatian dalam memberikan jajanan ketika anak mengalami batuk. Pemahaman tersebut kemudian memengaruhi cara orang tua mengatur frekuensi konsumsi. P1 menyatakan, "Kalau anak saya gak tentu kadang sekali gak tiap hari, kalau tiap hari saya omelin," sedangkan P4 menerapkan aturan yang lebih terstruktur dengan mengatakan, "Sehari 3 pokoknya." Temuan ini menunjukkan bahwa pemahaman mengenai risiko kesehatan diterapkan dengan cara yang berbeda sesuai pengalaman dan kondisi masing-masing keluarga. Hal tersebut sejalan dengan Afriani et al. (2025) yang menekankan pentingnya pembiasaan pola makan sehat dan penerapan gizi seimbang sejak usia dini melalui keterlibatan orang tua.

Pemahaman tersebut selanjutnya diterapkan melalui pembatasan dan edukasi. P1 menggunakan penjelasan mengenai risiko konsumsi berlebihan dengan mengatakan, "dari cara pembikinanya sampe nanti dikonsumsi bahaya ini ini dan penjelasan kepada anak dini itu perlu." P2 memberikan penjelasan

sederhana, seperti “jangan kayak gini yah nak nanti bisa batuk,” sedangkan P3 mengatakan kepada anak, “jangan makan chiki yang kayak gini-gini.” P4 menggunakan pendekatan yang lebih tegas dengan menyatakan, “Ya di galakin kalau gak di galakin gak bakalan ngerti, yah harus dimarahi sampe nangis kadang.” Perbedaan tersebut menunjukkan bahwa pengetahuan yang dimiliki orang tua diterjemahkan ke dalam strategi pengasuhan yang berbeda, mulai dari memberikan penjelasan hingga menerapkan larangan secara tegas. Selain pembatasan dan edukasi, sebagian partisipan menyediakan alternatif makanan serta mengatur konsumsi makanan utama. P2, misalnya, memilih membuat puding sendiri karena dapat mengontrol bahan dan tingkat kemanisan, dengan menyatakan, “Mending kita bikin kan kita tau gimana cara bikin nya kan, tau juga air nya gimana. Karena anak gini kan gak boleh terlalu manis.” P4 menyediakan puding dan nugget serta menerapkan aturan bahwa anak harus makan nasi terlebih dahulu sebelum mendapatkan jajanan. P1 juga membiasakan anak makan terlebih dahulu sebelum mengonsumsi jajanan. Sementara itu, P3 menyatakan belum menyediakan alternatif makanan khusus karena anak mengalami kesulitan makan.

Temuan ini mendukung Rahmi (2019) bahwa keluarga memiliki peran penting dalam membentuk kebiasaan makan dan pemenuhan gizi anak sejak usia dini. Dengan demikian, hasil penelitian menunjukkan bahwa pemahaman orang tua mengenai jajanan kemasan berkaitan dengan tindakan yang dilakukan dalam kehidupan sehari-hari. Pengetahuan mengenai keamanan dan dampak kesehatan menjadi dasar bagi orang tua dalam menentukan jenis jajanan yang diberikan, mengatur frekuensi konsumsi, menjelaskan risiko kepada anak, serta menyediakan pilihan makanan lain. Namun, penerapannya menunjukkan variasi, mulai dari pengawasan yang bersifat fleksibel hingga aturan yang lebih tegas.

Faktor yang Memengaruhi Konsumsi Jajanan Kemasan pada Anak Usia Dini

Hasil penelitian menunjukkan bahwa konsumsi jajanan kemasan pada anak dipengaruhi oleh teman sebaya, lingkungan tempat anak beraktivitas, kemudahan memperoleh jajanan, serta daya tarik dan preferensi terhadap produk. Faktor-faktor tersebut muncul dari hasil pengelompokan data wawancara ke dalam kode seperti *ikut teman*, *tertarik gambar atau hadiah*, *akses jajanan*, dan *menyukai rasa tertentu*. Dalam penelitian ini, faktor tersebut diposisikan sebagai konteks yang memengaruhi penerapan pengawasan orang tua, bukan sebagai fokus utama penelitian. Pengaruh teman sebaya terlihat dari pengalaman seluruh partisipan. P1 menyatakan, “anak-anak ikut lingkungan temen,” sedangkan P2 mengatakan, “namanya anak-anak kadang liat anak-anak orang jajan, suka ngikut.” P3 juga menyampaikan, “Pengaruh temen sih mbak itu ngaruh sih, kadang anak ikut-ikutan beli ini beli itu,” bahkan menceritakan bahwa anak pernah mengonsumsi permen karena mengikuti teman dan kemudian mengalami batuk. P4 menyatakan bahwa pengaruh tersebut sangat terlihat ketika anak berada di lingkungan ngaji, yaitu “Iya ngaruh banget, disekolah sih enggak dia di sekolah gak ada tukang jajanan. Ngaji yang pasti, kalau ngaji iya.”

Temuan tersebut menunjukkan bahwa pengaruh teman sebaya bergantung pada lingkungan tempat anak beraktivitas dan kesempatan anak memperoleh jajanan. Hal ini sejalan dengan Sandrina & Agustina (2024) yang menunjukkan bahwa teman sebaya dapat memengaruhi pilihan jajanan anak karena anak cenderung mengikuti kebiasaan kelompok bermainnya. Kemudahan memperoleh jajanan juga terlihat dalam pengalaman partisipan. P1 menyebutkan bahwa anak sering meminta jajanan ketika berada di minimarket, sedangkan P3 menyampaikan bahwa ketika permintaan jajanan ditolak, anak terkadang dapat membeli sendiri di warung lain. P3 mengatakan, “Ya karena gak di kasih nangis, tau-tau beli sendiri dia di warung lain.” Kondisi tersebut menunjukkan bahwa pembatasan yang dilakukan di rumah dapat menghadapi hambatan ketika anak memiliki akses lain terhadap jajanan. Temuan ini sesuai dengan Rukmasari et al. (2024) yang menunjukkan bahwa ketersediaan dan kemudahan memperoleh jajanan dapat memengaruhi pemilihan jajanan anak.

Daya tarik produk juga menjadi bagian dari konteks yang memengaruhi keinginan anak. Pada P1, anak tertarik pada gambar dan hadiah dalam produk, sedangkan P3 menyebutkan bahwa anak menyukai makanan ringan, sedangkan P4 lebih menekankan rasa sebagai pertimbangan, dengan menyatakan, “kalau yang dia manis pasti dikasih, tapi kalau asem kayak yogurt dia gak terlalu doyan.” Kondisi tersebut menunjukkan bahwa keputusan anak dalam memilih jajanan masih banyak dipengaruhi karakteristik yang mudah dikenali, seperti rasa, gambar, warna, atau bentuk produk.

Temuan ini sejalan dengan Pellegrino et al. (2024) yang menjelaskan bahwa tampilan dan desain kemasan yang menarik bagi anak dapat meningkatkan ketertarikan terhadap makanan kemasan. Keberadaan faktor-faktor tersebut kemudian memengaruhi cara orang tua merespons permintaan anak. P1 menyatakan, “Sering saya tolak, saya kasih tau bahaya nya gak boleh gak bagus,” sedangkan P2 memilih untuk tidak langsung memberikan makanan dan terlebih dahulu mencobanya sendiri, yaitu “Saya beli dulu, saya cobain dulu cuma gak banyak syaratnya aja biar dia tau rasa juga.” P4 menerapkan penolakan yang lebih tegas dengan mengatakan, “Sering sih nolaknya. Tapi cara nolaknya tuh digalakin bocahnya.” Sementara itu, P3 lebih banyak melakukan penolakan ketika jajanan dianggap dapat memperburuk kondisi kesehatan anak. Perbedaan tersebut menunjukkan bahwa faktor lingkungan dan karakteristik jajanan tidak secara langsung menentukan konsumsi anak, tetapi menjadi kondisi yang dihadapi orang tua dalam menerapkan pemahaman dan pengawasan.

Hasil penelitian menunjukkan adanya keterkaitan antara faktor yang memengaruhi keinginan anak dengan praktik pengawasan orang tua. Teman sebaya dan kemudahan akses dapat meningkatkan keinginan anak untuk mengonsumsi jajanan, sedangkan daya tarik produk dan preferensi rasa memperkuat ketertarikan terhadap makanan tertentu. Dalam menghadapi kondisi tersebut, orang tua menerapkan strategi yang berbeda berdasarkan pemahaman, pengalaman, kondisi kesehatan, dan karakteristik anak. Temuan ini memperlihatkan bahwa pengawasan konsumsi jajanan merupakan proses yang berlangsung dalam interaksi antara pemahaman orang tua, keinginan anak, serta kondisi lingkungan, sehingga praktik pengasuhan menjadi bagian penting dalam membantu anak mengendalikan konsumsi jajanan kemasan.

PEMBAHASAN

Pemahaman orang tua mengenai dampak jajanan kemasan terhadap kesehatan anak tidak berhenti pada pengetahuan tentang jenis, kandungan, keamanan, dan risiko kesehatan, tetapi menjadi dasar dalam mengambil keputusan pemberian makanan, meskipun penerapannya berbeda sesuai kondisi keluarga dan karakteristik anak. Keempat partisipan menunjukkan bahwa mereka mengenali jajanan yang dikonsumsi anak dan memiliki perhatian terhadap keamanan produk, terutama melalui pemeriksaan tanggal kedaluwarsa, kondisi kemasan, serta pertimbangan bahan sebelum memberikan jajanan. Pemahaman tersebut mendorong tindakan berupa pembatasan jumlah atau frekuensi konsumsi, pemberian penjelasan mengenai dampak jajanan, pengaturan agar anak makan makanan utama terlebih dahulu, serta penyediaan alternatif seperti puding, makanan rumahan, kue tradisional, atau minuman yang dibuat sendiri. Kondisi ini sejalan dengan Korompot (2021) yang menunjukkan bahwa pola asuh dan pengawasan orang tua berperan dalam membentuk perilaku jajan anak usia dini.

Namun, penelitian ini memberikan temuan yang lebih spesifik bahwa pengawasan tersebut tidak hanya berkaitan dengan pola asuh, tetapi juga dipengaruhi oleh bagaimana orang tua memahami risiko jajanan kemasan dan menerjemahkan pemahaman tersebut ke dalam keputusan sehari-hari. Pertimbangan orang tua terhadap tanggal kedaluwarsa, bahan, dan keamanan produk juga mendukung Rowan et al. (2022) yang menemukan bahwa orang tua mempertimbangkan manfaat dan risiko makanan kemasan sebelum memberikannya kepada anak. Perhatian terhadap keamanan bahan pangan dalam penelitian ini juga diperkuat oleh Dhuha et al. (2025) yang menunjukkan pentingnya pemeriksaan kandungan bahan tambahan pangan, seperti tartrazin dan natrium benzoat, pada produk jajanan. Selain itu, Rahmiati et al. (2024) menunjukkan bahwa pengujian keamanan jajanan masih diperlukan karena ditemukan sampel jajanan pasar yang mengandung bahan berbahaya seperti rhodamin B dan formalin. Temuan tersebut memperkuat hasil penelitian bahwa pemeriksaan informasi pada kemasan, bahan, dan kondisi produk merupakan bentuk kehati-hatian orang tua dalam menentukan jajanan yang diberikan kepada anak.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pengetahuan yang dimiliki orang tua tidak selalu menghasilkan pengendalian yang sama karena keputusan pemberian jajanan berlangsung dalam situasi yang dinamis. Anak tetap dapat meminta jajanan karena menyukai rasa, warna, gambar, hadiah, atau karena melihat teman mengonsumsi makanan tertentu. P1, misalnya, menjelaskan bahwa anak tertarik pada gambar dan hadiah pada produk, sedangkan P3 menyampaikan bahwa anak dapat mengikuti teman hingga meminta jajanan yang sama. Penelitian ini memperluas temuan tersebut dengan menunjukkan bahwa ketertarikan anak tidak berdiri sendiri, tetapi berinteraksi dengan pengaruh teman sebaya dan

kemudahan memperoleh jajanan di lingkungan sekitar. Dalam perspektif ekologi Bronfenbrenner, kondisi tersebut menunjukkan bahwa perilaku konsumsi anak terbentuk melalui interaksi antara lingkungan terdekat, terutama keluarga dan teman sebaya, dengan lingkungan fisik yang menyediakan akses terhadap jajanan. Dengan demikian, orang tua yang telah memahami risiko tetap menghadapi keterbatasan ketika anak berada di luar pengawasan langsung atau memiliki akses mudah terhadap jajanan. Perbedaan penerapan juga terlihat dari strategi pengasuhan yang digunakan. P1 dan P2 cenderung memberikan penjelasan dan melakukan penyaringan sebelum membeli, P4 menerapkan aturan jumlah yang lebih tegas, sedangkan P3 lebih banyak melakukan pembatasan berdasarkan kondisi kesehatan anak.

Hal tersebut menunjukkan bahwa orang tua perlu mengimplementasikan pemahaman tersebut dalam strategi pengasuhan yang sesuai dengan kondisi dan karakteristik anak agar dapat diterapkan secara efektif. Upaya orang tua untuk membiasakan anak makan makanan utama sebelum memperoleh jajanan dan menyediakan makanan alternatif juga menunjukkan adanya perhatian terhadap kualitas asupan gizi anak. Temuan ini sejalan dengan Damayanti et al. (2021) yang menunjukkan adanya keterkaitan antara status gizi dan perkembangan motorik kasar anak usia dini. Selain itu, Jannah (2023) menekankan bahwa pemenuhan gizi yang optimal berperan penting dalam mendukung perkembangan otak anak pada masa *golden age*. Dengan demikian, pembatasan jajanan dalam penelitian ini tidak semata-mata dimaknai sebagai larangan terhadap makanan kemasan, tetapi sebagai bagian dari upaya orang tua dalam mengatur kualitas asupan makanan agar kebutuhan gizi anak tetap terpenuhi dan mendukung proses pertumbuhan serta perkembangannya. Hal tersebut juga sejalan dengan konsep PAUD.

Berdasarkan keseluruhan temuan tersebut, penelitian ini memberikan kontribusi bagi bidang PAUD dan kesehatan anak dengan menunjukkan bahwa pengasuhan sehat dalam mengendalikan konsumsi jajanan kemasan merupakan proses yang menghubungkan pemahaman orang tua dengan tindakan nyata dalam kehidupan sehari-hari. Pemahaman mengenai keamanan dan dampak jajanan mendorong orang tua melakukan penyaringan makanan, menetapkan batas konsumsi, memberikan edukasi, serta menyediakan pilihan makanan yang lebih sehat, tetapi penerapannya dipengaruhi oleh karakteristik anak, pengaruh teman sebaya, ketersediaan jajanan, dan daya tarik produk. Dengan demikian, temuan utama penelitian ini bukan sekadar menunjukkan bahwa orang tua mengetahui risiko jajanan kemasan, tetapi bahwa pengetahuan tersebut menjadi dasar pengambilan keputusan dan strategi pengasuhan, meskipun efektivitas penerapannya bergantung pada kemampuan orang tua menyesuaikan strategi dengan kondisi anak dan lingkungan. Oleh karena itu, pembentukan kebiasaan konsumsi sehat tidak cukup dilakukan melalui peningkatan pengetahuan orang tua, tetapi perlu diperkuat melalui praktik pengasuhan yang konsisten dan lingkungan yang mendukung.

Dalam konteks PAUD, guru dapat memperkuat proses tersebut melalui kegiatan edukasi gizi yang sesuai dengan tahap perkembangan anak, seperti mengenalkan makanan sehat dan kurang sehat, mengajarkan anak mengenali informasi sederhana pada kemasan, serta membiasakan anak memilih makanan dengan mempertimbangkan kesehatan. Orang tua dapat mendukungnya dengan menerapkan aturan konsumsi yang konsisten, memberikan contoh dalam memilih makanan, menyediakan camilan sehat yang menarik, dan menjelaskan alasan pembatasan jajanan menggunakan bahasa yang mudah dipahami anak. Dukungan lembaga PAUD juga diperlukan melalui edukasi kepada orang tua, pembiasaan membawa bekal atau makanan sehat, serta penciptaan lingkungan sekolah yang membatasi paparan terhadap jajanan yang kurang sehat.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu diperhatikan dalam memahami temuan. Partisipan penelitian hanya terdiri atas empat orang tua dengan karakteristik tertentu sehingga temuan yang diperoleh bersifat kontekstual dan belum dapat menggambarkan pengalaman orang tua dengan latar belakang yang lebih beragam. Selain itu, penelitian berfokus pada pemahaman dan praktik orang tua sehingga perspektif anak, guru, serta pihak lain di lingkungan sekolah belum dikaji secara mendalam. Penelitian selanjutnya dapat melibatkan partisipan yang lebih beragam dan mengintegrasikan perspektif anak, guru, serta lingkungan sekolah untuk memperoleh pemahaman yang lebih komprehensif mengenai pembentukan kebiasaan konsumsi jajanan sehat pada anak usia dini.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian, dapat disimpulkan bahwa pemahaman orang tua mengenai dampak jajanan kemasan terhadap kesehatan anak menjadi dasar dalam membentuk praktik pengendalian konsumsi jajanan pada anak usia dini. Pemahaman tersebut tidak hanya berupa pengetahuan mengenai jenis, keamanan, kandungan, dan risiko jajanan, tetapi diterjemahkan melalui pengambilan keputusan, pembatasan konsumsi, pemberian edukasi, serta penyediaan alternatif makanan yang lebih sehat. Temuan utama penelitian ini menunjukkan bahwa hubungan antara pengetahuan orang tua dan kebiasaan konsumsi anak berlangsung melalui praktik pengasuhan, sehingga pengetahuan menjadi lebih bermakna ketika diterapkan secara konsisten dalam kehidupan sehari-hari. Namun, penerapannya tidak selalu sama karena dipengaruhi oleh karakteristik anak, daya tarik produk, pengaruh teman sebaya, serta kemudahan memperoleh jajanan di lingkungan sekitar. Dengan demikian, penelitian ini memberikan kontribusi bagi bidang PAUD dan kesehatan anak dengan menunjukkan bahwa pembentukan kebiasaan konsumsi sehat merupakan proses yang menghubungkan pemahaman orang tua, pengambilan keputusan, strategi pendampingan, dan lingkungan anak, sehingga peningkatan pengetahuan saja belum cukup tanpa penerapan pengasuhan yang konsisten dan dukungan lingkungan. Secara praktis, lembaga PAUD dapat memperkuat proses tersebut melalui edukasi gizi yang melibatkan anak dan orang tua, seperti kegiatan mengenali makanan sehat, praktik memilih makanan, mengenalkan informasi sederhana pada kemasan, pembiasaan membawa bekal sehat, serta penyediaan modul atau panduan bagi orang tua mengenai pembatasan jajanan dan penyediaan camilan sehat sesuai kebutuhan anak. Dukungan lembaga juga dapat dilakukan dengan menciptakan lingkungan sekolah yang mengurangi paparan terhadap jajanan kurang sehat dan membangun kesepakatan bersama orang tua mengenai kebiasaan konsumsi anak. Dengan demikian, pembentukan kebiasaan makan sehat pada anak usia dini perlu dilakukan secara berkelanjutan melalui keterlibatan keluarga dan lembaga PAUD agar pemahaman mengenai kesehatan dapat berkembang menjadi praktik pengasuhan yang mendukung kesehatan, pertumbuhan, dan perkembangan anak.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan terima kasih kepada Universitas Pendidikan Indonesia atas dukungan yang diberikan dalam pelaksanaan penelitian ini. Ucapan terima kasih juga disampaikan kepada seluruh partisipan penelitian yang telah bersedia meluangkan waktu dan memberikan informasi selama proses penelitian, serta kepada semua pihak yang telah memberikan bantuan, dukungan, dan kontribusi dalam pengumpulan data hingga penyusunan artikel ini.

PERNYATAAN KONTRIBUSI PENULIS

SF berkontribusi dalam konseptualisasi penelitian, penyusunan metodologi, pelaksanaan penelitian, pengumpulan dan analisis data, serta penulisan naskah. GN berkontribusi dalam supervisi penelitian, validasi hasil penelitian, serta penelaahan dan penyuntingan naskah. IP berkontribusi dalam supervisi penelitian, validasi hasil penelitian, serta penelaahan dan penyuntingan naskah. Seluruh penulis telah berkontribusi secara signifikan terhadap penelitian ini, membaca, meninjau, memberikan persetujuan terhadap versi akhir manuskrip, serta menyetujui naskah untuk dipublikasikan. Seluruh penulis juga bertanggung jawab atas integritas ilmiah, keakuratan data, dan isi publikasi ini.

PERNYATAAN PENGGUNAAN AI

Penulis menyatakan bahwa Google Gemini digunakan selama proses penyusunan manuskrip ini sebagai alat bantu untuk memperbaiki tata bahasa. Setelah menggunakan layanan tersebut, penulis telah meninjau, memverifikasi, dan menyunting seluruh isi manuskrip secara menyeluruh untuk memastikan ketepatan dan kesesuaiannya dengan hasil penelitian. Penulis bertanggung jawab sepenuhnya atas keakuratan data, integritas ilmiah, orisinalitas naskah, interpretasi hasil penelitian, serta keseluruhan substansi publikasi ini.

KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis menyatakan bahwa penelitian ini dilaksanakan tanpa adanya konflik kepentingan, baik yang bersifat finansial, kelembagaan, maupun pribadi, yang dapat memengaruhi proses perencanaan penelitian, pengumpulan dan analisis data, interpretasi hasil, penyusunan manuskrip, maupun proses publikasi. Seluruh tahapan penelitian dilakukan secara independen, objektif, dan sesuai dengan prinsip integritas serta etika ilmiah. Penulis bertanggung jawab sepenuhnya atas isi, keakuratan, dan pelaporan hasil penelitian yang disajikan dalam manuskrip ini.

DAFTAR PUSTAKA

- Afriani, D., Arisara, G., Justian, D., Ariyanti, A., Wahyuningsih, N. T., Indriani, R. P., Rahmawati, S. Y., & Rohdiansyah, Y. (2025). The importance of balanced nutrition for children's health in Cilengkrang State Elementary School. *ABDIMAS: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 8(1), 559–565. <https://doi.org/10.35568/abdimas.v8i1.5855>
- Amalia, A., Sindi, S., Yousif, Z., Ramadhani, M., Putri, S. A., Annisa, N. S., & Syahputra, D. (2026). Perlindungan konsumen terhadap produk makanan yang mengandung bahan berbahaya. *Jaksa: Jurnal Kajian Ilmu Hukum dan Politik*, 4(1), 15–29. <https://doi.org/10.51903/6mqwdj28>
- Armus, A. M., Darmawansyah, D., & Kaharuddin, A. T. (2024). Factors relating to the nutritional status of toddlers in 2021. *Jurnal Cakrawala Promkes*, 6(2), 113–124. <https://doi.org/10.12928/jcp.v6i2.11152>
- Damayanti, A., Pusari, R. W., & Kusumaningtyas, N. (2021). Status gizi anak terhadap perkembangan motorik kasar pada anak usia 1–2 tahun. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 10(1), 219–227. <https://doi.org/10.26877/paudia.v10i1.8252>
- Dhuha, N. S., Doloking, H., Khaerani, K., Leboe, D. W., & Ismail, I. (2025). Penetapan kadar tartrazin dan natrium benzoat pada beberapa merek jelly di Kabupaten Jeneponto dengan metode spektrofotometri UV-Vis. *Jurnal Farmasi UIN Alauddin Makassar*, 13(2), 78–84. <https://doi.org/10.24252/jfuinam.v13i2.63247>
- Jannah, M. (2023). Perkembangan otak pada anak usia dini: Kajian dasar neurologi dan Islam. *Bunayya: Jurnal Pendidikan Anak*, 9(1), 171–180. <https://doi.org/10.22373/bunayya.v9i1.18499>
- Korompot, T. S. (2021). Pengaruh pola asuh orang tua terhadap perilaku jajan anak usia dini di TK Tunas Harapan Mopait Kabupaten Bolaang Mongondow. *Indonesian Journal of Early Childhood Education (IJECE)*, 1(2), 1–19. <https://doi.org/10.30984/ijece.v1i02.136>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Monteiro, C. A., Cannon, G., Levy, R. B., Moubarac, J.-C., Louzada, M. L. C., Rauber, F., Khandpur, N., Cediel, G., Neri, D., Martinez-Steele, E., Baraldi, L. G., & Jaime, P. C. (2019). Ultra-processed foods: What they are and how to identify them. *Public Health Nutrition*, 22(5), 936–941. <https://doi.org/10.1017/S1368980018003762>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412995658>
- Nurhidayati, V. A., & Seo, S. (2024). Parents' perceived risks and benefits on avoidance of street food near schools in Indonesia: Moderating role of school type. *Psychology in the Schools*, 61(4), 1393–1412. <https://doi.org/10.1002/pits.23117>
- Pellegrino, F., Tan, M., Richonnet, C., Reinert, R., Bucher Della Torre, S., & Chatelan, A. (2024). What is the nutritional quality of pre-packed foods marketed to children in food stores? A survey in Switzerland. *Nutrients*, 16(11), 1656. <https://doi.org/10.3390/nu16111656>
- Rahmi, P. (2019). Peran nutrisi bagi tumbuh dan kembang anak usia dini. *Bunayya: Jurnal Pendidikan Anak*, 5(1), 1–10. <https://doi.org/10.22373/bunayya.v5i1.6380>
- Rahmiati, R., Tukan, V. Y., & Hariyani, N. (2024). Uji kandungan zat pewarna rhodamin B dan formalin pada jajanan pasar yang beredar di Pasar Kembang Surabaya Jawa Timur. *Journal of Food Safety and Processing Technology (JFSPT)*, 1(2), 56–63. <https://doi.org/10.30587/jfspt.v1i2.7284>

- Rowan, M., Miroso, M., Heath, A.-L. M., Katiforis, I., Taylor, R. W., & Skeaff, S. A. (2022). A qualitative study of parental perceptions of baby food pouches: A netnographic analysis. *Nutrients*, 14(15), 3248. <https://doi.org/10.3390/nu14153248>
- Rukmasari, E. A., Mamuroh, L., Ramdhanie, G. G., & Ama, Y. (2024). Description of elementary school children in choosing snacks at school. *International Journal of Science and Society*, 6(3), 315–321. <https://doi.org/10.54783/ijssoc.v6i3.1246>
- Sandrina, R., & Agustina, Y. (2024). Hubungan peer group support dengan perilaku memilih jajanan sehat pada anak sekolah (kelas VI) di SDN Jatikramat VI Kota Bekasi. *Malahayati Nursing Journal*, 6(3), 1202–1211. <https://doi.org/10.33024/mnj.v6i3.11051>
- Schulte, E. M., Avena, N. M., & Gearhardt, A. N. (2015). Which foods may be addictive? The roles of processing, fat content, and glycemic load. *PLoS ONE*, 10(2), e0117959. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0117959>
- Sukatin, S., Mutaqin, K., Astuti, P., Widiyansih, W., & Putri, Y. (2023). Psikologi perkembangan anak usia dini. *Jurnal Pendidikan dan Ilmu Sosial (JUPENDIS)*, 1(3), 186–194. <https://doi.org/10.54066/jupendis.v1i3.492>
- Wahyuni, S., Indriastuti, D., & Hasrima, H. (2024). Gambaran konsumsi jajanan beresiko tinggi gula pada anak. *Jurnal Ilmiah Karya Kesehatan*, 4(2), 14–20. <https://doi.org/10.46233/jikk.v4i02.113>

Peran Guru dalam Membangun Kemandirian Melalui Kegiatan *Daily Life* pada Anak Usia Dini

Nadea Dewi Azzahro^{1*}, Sofa Muthohar²

^{1,2}Universitas Islam Negeri Walisongo Semarang, Indonesia

Email Corresponding Author: 23031060033@student.walisongo.ac.id

Artikel Info

History

Received 2026-07-15,

Revised 2026-07-24,

Accepted 2026-08-25,

Online First 2026-08-31

Keywords: Teacher's Role; Independence; Early Childhood; Daily Life

Kata Kunci: Peran Guru; Kemandirian; Anak Usia Dini; Kehidupan Sehari-hari

© 2026 Nadea Dewi Azzahro,
Sofa Muthohar

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



Abstract

Early childhood independence is an essential developmental competency that needs to be cultivated through meaningful daily experiences. This study aims to explore the teacher's role in fostering children's independence through daily life activities, particularly dressing, eating, and tidying up. A descriptive qualitative approach was employed at RA Al-Hidayah, UIN Walisongo Semarang, involving classroom teachers and children as primary informants. Data were collected through in-depth interviews, participatory observations, and documentation and analyzed using the Miles and Huberman interactive model. The findings show that teachers foster independence through direct modeling, prompting questions, scaffolding, positive reinforcement, and collaboration with families. Observations indicate that children consistently demonstrate independent behaviors, problem-solving, and decision-making in daily routines, including organizing belongings and cleaning spills without assistance. The novelty lies in integrating organic, dialogic interactions with school-home collaboration to support independence. The study contributes practical insights for strengthening self-reliance, responsibility, and confidence in early childhood education.

Abstrak

Kemandirian merupakan aspek penting dalam perkembangan anak usia dini yang perlu dibangun melalui pengalaman dan rutinitas kehidupan sehari-hari. Penelitian ini bertujuan mengeksplorasi peran guru dalam menumbuhkan kemandirian anak melalui aktivitas berpakaian, makan, dan merapikan barang di RA Al-Hidayah, UIN Walisongo Semarang. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan guru kelas dan anak sebagai informan utama. Data diperoleh melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan dokumentasi, kemudian dianalisis menggunakan model interaktif Miles dan Huberman. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru menumbuhkan kemandirian melalui keteladanan, pertanyaan pemancing, *scaffolding*, penguatan positif, dan kolaborasi dengan keluarga. Anak secara konsisten menunjukkan perilaku mandiri, pemecahan masalah, dan pengambilan keputusan dalam rutinitas harian, seperti merapikan barang dan membersihkan tumpahan secara mandiri. Kebaruan penelitian terletak pada integrasi interaksi dialogis selama rutinitas dengan sinergi sekolah dan keluarga. Temuan ini memperkuat praktik pendidikan anak usia dini dalam mengembangkan kemandirian, tanggung jawab, dan kepercayaan diri.

PENDAHULUAN

Kemandirian merupakan salah satu aspek perkembangan fundamental yang perlu distimulasi sejak dini karena berfungsi sebagai landasan bagi kemampuan anak dalam mengelola diri sendiri, membuat keputusan sederhana, dan bertanggung jawab atas tugas-tugas sehari-hari (Labiibah et al., 2026). Kehidupan sehari-hari mencakup serangkaian kegiatan praktis (seperti melepas sepatu,

menyimpan tas, makan sendiri, mencuci tangan, dan merapikan mainan) yang memberikan peluang penting bagi anak-anak untuk belajar merawat diri dan membangun kedisiplinan (Febriandani et al., 2025). Pada masa kanak-kanak awal, anak berada dalam fase sensitif di mana mereka menunjukkan minat alami yang tinggi terhadap tugas-tugas praktis ini, yang berarti lingkungan pendidikan harus secara sengaja memberikan pengalaman yang konsisten dan bertujuan untuk memupuk sifat tersebut (Montessori, 1912). Teori perkembangan modern lebih lanjut menekankan bahwa minat alami ini membutuhkan dukungan orang dewasa, khususnya melalui *scaffolding*, yaitu strategi pemberian bantuan sementara dan bertahap yang memungkinkan anak mencapai tingkat kemandirian yang lebih tinggi (Santrock, 2011).

Dalam konteks institusi pendidikan anak usia dini, guru memainkan peran multidimensional. Mereka tidak hanya bertindak sebagai fasilitator yang merancang lingkungan belajar, tetapi juga sebagai teladan yang membimbing anak-anak melewati rutinitas sehari-hari (Raihana, 2025; Khakim & Astutik, 2024). Namun, menumbuhkan kemandirian adalah proses kompleks yang tidak dapat dicapai secara instan; hal ini harus ditanamkan melalui rutinitas yang konsisten, lingkungan yang mendukung, dan interaksi yang sangat peka terhadap tahapan perkembangan anak (Bredenkamp, 2014). Praktiknya, guru sering menghadapi tantangan yang signifikan, seperti kepribadian anak yang bervariasi, latar belakang yang beragam, serta keterbatasan perkembangan anak-anak yang lebih muda yang masih membutuhkan bimbingan intensif langkah demi langkah (Khasanah, 2025). Terlebih lagi, keberhasilan pembiasaan ini sangat bergantung pada sinergi antara pihak sekolah dan keluarga; ketika kebiasaan mandiri yang didorong di sekolah tidak diperkuat oleh orang tua di rumah, perkembangan perilaku anak menjadi terfragmentasi dan kurang optimal (Az Zahra, 2024).

Semakin banyak literatur yang mengakui pentingnya menumbuhkan kemandirian pada anak usia dini. Sintesis dari studi-studi terdahulu mengungkapkan dua titik fokus utama dalam penelitian yang ada. Kelompok studi pertama mengonfirmasi bahwa program "kehidupan praktis" yang dirancang secara khusus dapat secara terstruktur melatih keterampilan motorik dan regulasi diri anak (Aprilia & Rohita, 2022; Meisaroh & Salim, 2024). Kelompok studi lainnya menyoroti peran guru dalam praktik pembentukan kebiasaan umum melalui metode pembelajaran yang spesifik dan terstruktur (Amanda et al., 2019; Arsyiah, 2019). Terlepas dari wawasan-wawasan berharga ini, masih terdapat kesenjangan pengetahuan (*knowledge gap*) yang signifikan. Sebagian besar studi terdahulu ini memperlakukan pembentukan kemandirian sebagai konten pembelajaran yang terpisah atau sangat berfokus pada peran pola asuh orang tua di rumah. Terdapat kekurangan penelitian yang mengeksplorasi bagaimana guru menjalankan peran integratif mereka selama rutinitas sehari-hari yang bersifat organik dan tidak terstruktur.

Memahami bagaimana guru menavigasi momen-momen yang tidak terstruktur ini sangatlah penting, karena kemandirian sejati sering kali terbentuk di luar rencana pembelajaran formal, muncul secara dinamis selama transisi kelas sehari-hari dan tantangan-tantangan kecil. Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi dan mendeskripsikan bagaimana guru memenuhi peran mereka dalam menumbuhkan kemandirian melalui kegiatan kehidupan sehari-hari yang organik di RA Al-Hidayah, UIN Walisongo, Semarang. Sejalan dengan pendekatan kualitatif, tujuannya adalah untuk memahami secara mendalam proses naturalistik dan interaksi dialogis dari pembiasaan tersebut, alih-alih menguji dampak atau mengukur perubahan kuantitatif pada perilaku anak. Secara khusus, penelitian ini berkontribusi pada bidang pendidikan anak usia dini dengan mengidentifikasi mekanisme yang mendasari cara guru memainkan peran mereka dalam rutinitas sehari-hari, yaitu melalui pemberian keteladanan langsung (*direct modeling*), pemanfaatan pertanyaan pancingan (*prompting questions*), penerapan *scaffolding*, pemberian penguatan positif (*positive reinforcement*), dan pembentukan kolaborasi sekolah-keluarga.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif, karena bertujuan untuk memahami secara mendalam fenomena peran guru dalam menumbuhkan kemandirian anak melalui kegiatan kehidupan sehari-hari di RA Al-Hidayah UIN Walisongo Semarang (Febriantini et al., 2025). Pendekatan ini dipilih karena memungkinkan eksplorasi makna, pengalaman, dan praktik sehari-hari dari guru maupun anak dalam konteks pembelajaran yang alami, sehingga menghasilkan temuan yang

lebih kaya dan holistik (Creswell, 2014). Subjek penelitian terdiri dari enam guru kelas dan dua puluh anak usia dini di kelas A dan B. Untuk memperjelas peran spesifik mereka dalam penelitian ini, para guru bertindak sebagai informan utama yang dipilih melalui *purposive sampling*, mengingat mereka adalah fasilitator langsung yang bertanggung jawab atas rutinitas kelas. Sementara itu, anak-anak usia dini diposisikan secara khusus sebagai objek observasi untuk memantau perilaku mereka, bukan sebagai informan wawancara. Mengingat subjek meliputi anak-anak usia dini, etika penelitian dijunjung tinggi secara ketat; peneliti memperoleh *informed consent* (persetujuan tindakan) dari pihak sekolah dan orang tua, serta identitas anak-anak dirahasiakan secara anonim dalam pelaporan data.

Pengumpulan data dilakukan menggunakan tiga metode: wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan dokumentasi. Wawancara semi-terstruktur dilakukan dengan guru kelas untuk memperoleh informasi mengenai praktik dalam menumbuhkan kemandirian, strategi yang digunakan oleh guru, bentuk-bentuk keteladanan (*modeling*), penggunaan pertanyaan pemantik (*prompting questions*), serta hambatan yang ditemui selama proses bimbingan (Sugiyono, 2019). Wawancara dilakukan sebanyak tiga kali dengan durasi rata-rata 45-60 menit per sesi. Observasi dilaksanakan selama periode dua bulan, berfokus secara langsung pada interaksi sehari-hari antara guru dan anak-anak, seperti bagaimana anak-anak meletakkan tas ransel mereka, mencuci wadah bekal makan siang, atau merapikan alat-alat seni setelah digunakan, dan bagaimana guru merespons situasi-situasi tersebut secara pedagogis.

Analisis data dilakukan menggunakan model interaktif Miles dan Huberman, yang meliputi proses reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan (Miles et al., 2014). Proses analisis dimulai dengan menelaah data mentah dari transkrip wawancara dan catatan lapangan observasi. Data mentah ini kemudian melalui proses pengodean terbuka (*open coding*) untuk menyoroti tindakan dan pernyataan yang signifikan. Kode-kode tersebut kemudian dikelompokkan ke dalam kategori-kategori spesifik (seperti 'praktik *scaffolding*', 'penguatan positif', dan 'respons mandiri anak') yang selanjutnya disintesis menjadi tema-tema yang lebih luas mengenai peran integratif guru untuk interpretasi akhir.

Keabsahan data dipastikan melalui triangulasi sumber dan metode, serta *member checks* (Patton, 2015). Implementasi konkret dari triangulasi metode melibatkan verifikasi silang antara strategi pedagogis yang diklaim digunakan oleh para guru selama wawancara dengan praktik aktual mereka yang terekam selama observasi kelas. Lebih lanjut, proses *member checks* dilakukan dengan mengembalikan transkrip wawancara dan interpretasi data awal peneliti kepada guru yang diwawancarai; hal ini memungkinkan informan untuk memverifikasi bahwa data yang direkam dan interpretasi selanjutnya telah secara akurat mencerminkan pengalaman nyata dan makna yang mereka maksudkan. Pendekatan ini memastikan bahwa data yang diperoleh valid, konsisten, dan dapat dipertanggungjawabkan secara ilmiah.

HASIL PENELITIAN

Guru sebagai Fasilitator dan Teladan

Pelaksanaan peran guru dalam menumbuhkan kemandirian di RA Al-Hidayah, UIN Walisongo Semarang, dilakukan melalui kegiatan kehidupan sehari-hari yang terstruktur dan konsisten. Guru bertindak sebagai fasilitator yang merancang lingkungan yang mendukung dan memberikan kesempatan kepada anak-anak untuk melakukan berbagai kegiatan praktis secara mandiri. Kegiatan-kegiatan tersebut meliputi melepas sepatu, meletakkan tas di loker yang telah ditentukan, membersihkan minuman yang tumpah, mencuci kotak bekal, dan merapikan perlengkapan sekolah setelah digunakan. Selain memfasilitasi lingkungan, guru secara aktif memberikan keteladanan untuk perilaku yang tepat. Hasil observasi menunjukkan bahwa guru tidak sekadar memberikan instruksi dari jauh; sebaliknya, mereka memberikan demonstrasi fisik langkah demi langkah. Sebagai contoh, guru membimbing siswa yang lebih muda untuk menemukan foto identitas siswa mereka pada loker sebelum meletakkan sepatu, untuk memastikan bahwa anak-anak belajar mengenali simbol dan mengikuti urutan kegiatan yang logis. Lebih lanjut, guru sering mengajak anak-anak untuk mengamati kondisi ruang kelas sebagai bentuk keteladanan akan kebersihan dan tanggung jawab sosial. Selama wawancara mendalam, seorang guru kelas menyatakan: “Saya selalu mengajak anak-anak untuk mengamati kelas bersama-sama. Saya bertanya kepada mereka, 'Kalau kelasnya berantakan, enak tidak dilihatnya? Lalu apa yang harus kita

lakukan?" Dari situ, saya sengaja mencontohkan cara mengambil sampah atau merapikan buku, sehingga mereka bisa langsung mengamati tindakan saya dan mengikutinya."

Pertanyaan Pancingan sebagai Strategi Scaffolding

Data kualitatif mengungkapkan bahwa proses pembentukan kebiasaan di institusi ini jarang dilakukan melalui perintah langsung satu arah. Sebaliknya, guru lebih dominan menggunakan pertanyaan pancingan (*prompting questions*) untuk menstimulasi proses kognitif dan keterampilan pemecahan masalah anak. Interaksi dialogis ini berfungsi sebagai strategi *scaffolding* yang memberdayakan anak-anak untuk bertindak berdasarkan nalar mereka sendiri, alih-alih sekadar kepatuhan. Observasi lapangan mencatat contoh spesifik pada jam istirahat makan ketika seorang anak secara tidak sengaja menumpahkan minumannya. Alih-alih langsung menyuruh anak tersebut untuk mengelapnya atau melakukannya untuk mereka, guru mendekati anak tersebut dan bertanya, "Sayang, kalau minumannya tumpah seperti ini, apa yang harus dilakukan supaya mejanya bersih lagi?" Pertanyaan pancingan ini mendorong anak tersebut untuk berhenti sejenak, melihat sekeliling, dan akhirnya menyimpulkan sendiri bahwa mereka perlu mengambil tisu dari sudut ruangan untuk membersihkan tumpahan tersebut. Guru lain mencatat dalam wawancara bahwa menggunakan pertanyaan seperti "Di mana seharusnya balok-balok ini diletakkan?" jauh lebih efektif dalam membangun ingatan jangka panjang tentang rutinitas dibandingkan sekadar mengatakan "Rapikan baloknya."

Penguatan Positif (Positive Reinforcement)

Untuk menumbuhkan motivasi dan kepercayaan diri, guru secara aktif memberikan penguatan positif yang disesuaikan dengan usaha anak, bukan hanya pada hasil akhirnya. Selama rutinitas sehari-hari, guru secara konsisten memberikan pujian verbal yang disertai dengan gestur pendukung, seperti acungan jempol atau tepukan lembut di bahu. Catatan observasi menyoroti bahwa guru sering menggunakan pujian yang berorientasi pada proses. Misalnya, seorang guru terekam mengatakan, "Anak pintar dan pantang menyerah, sudah bisa lepas sepatu sendiri walaupun talinya kencang ya," atau "Kerja bagus, hari ini kamu ingat untuk mencuci kotak bekalmu sendiri." Menurut hasil wawancara dengan guru, penguatan positif yang spesifik dan langsung ini mendorong anak-anak untuk mengulangi perilaku mandiri pada aktivitas berikutnya dan secara bertahap menghilangkan ketergantungan mereka pada bantuan orang dewasa.

Kolaborasi dengan Keluarga

Data menunjukkan bahwa implementasi peran guru meluas melampaui lingkungan sekolah melalui komunikasi aktif dengan keluarga siswa. Guru menekankan bahwa proses pembiasaan memerlukan konsistensi antara ekosistem sekolah dan lingkungan rumah. Berdasarkan data wawancara, guru melaporkan bahwa mereka secara rutin memanfaatkan buku penghubung dan grup pesan orang tua-guru untuk memastikan bahwa strategi pembentukan kemandirian yang diterapkan di sekolah selaras dengan praktik pengasuhan di rumah. Salah seorang guru menjelaskan mekanisme kolaborasi ini: "Kami selalu mengingatkan orang tua saat pertemuan atau via pesan agar tidak terlalu memanjakan anak-anak mereka di rumah. Kalau mereka bisa memakai sepatu sendiri di sini, orang tua juga harus membiarkan mereka melakukannya di rumah. Kami meminta orang tua untuk melibatkan mereka dalam tugas-tugas sederhana seperti mencuci piring mereka sendiri."

Hambatan Implementasi dan Strategi Guru

Terlepas dari pendekatan yang terstruktur, temuan kualitatif juga mengidentifikasi beberapa hambatan implementasi selama rutinitas sehari-hari. Tantangan utama yang dihadapi guru meliputi perbedaan kesiapan perkembangan anak, variasi gaya pengasuhan di rumah, dan keterbatasan waktu. Sebagai contoh, anak-anak pada kelompok usia yang lebih muda sering kali masih membutuhkan bimbingan yang intensif dan berulang untuk menyelesaikan tugas-tugas sederhana seperti melepas sepatu, yang dapat mengganggu jadwal kelas jika tidak dikelola dengan baik. Lebih lanjut, para guru mencatat bahwa anak-anak yang terlalu sering dibantu oleh orang tuanya di rumah cenderung menunjukkan keengganan ketika diminta untuk melakukan tugas secara mandiri di sekolah. Untuk

mengatasi hambatan-hambatan ini, guru menerapkan pendekatan yang diindividualisasikan. Mereka mengalokasikan waktu transisi tambahan bagi anak-anak yang membutuhkannya dan menggunakan keteladanan teman sebaya (*peer-modeling*, yaitu dengan memasang anak yang lebih mandiri dengan anak yang masih mempelajari rutinitas tersebut) untuk meminimalkan intervensi langsung dari guru dan menghemat waktu.

Kemandirian yang Teramati pada Anak Usia Dini

Melalui penerapan yang konsisten dari kegiatan kehidupan sehari-hari dan intervensi guru ini, perubahan kualitatif yang teramati pada perilaku mandiri anak-anak berhasil diidentifikasi. Anak-anak secara progresif menunjukkan kemampuan untuk melakukan berbagai kegiatan bina diri (*self-care*) secara otonom. Sebagai contoh, observasi mengonfirmasi bahwa sebagian besar anak dapat meletakkan tas mereka di loker sesuai dengan foto identitas mereka, mencuci kotak bekal mereka sendiri, dan membersihkan sisa makanan tanpa menunggu instruksi guru. Di luar tugas-tugas fisik, kegiatan-kegiatan ini juga menumbuhkan tanggung jawab sosial dan keterampilan pengambilan keputusan pada anak-anak. Anak-anak mulai mengembangkan kesadaran terhadap lingkungan mereka, menunjukkan inisiatif dalam menjaga ketertiban bersama, seperti mengambil krayon yang berserakan tanpa diminta. Mengenai perilaku di rumah, para guru mengindikasikan (berdasarkan umpan balik orang tua selama evaluasi) bahwa anak-anak yang terbiasa dengan rutinitas sekolah ini mulai menunjukkan kemauan untuk meniru perilaku mandiri di dalam lingkungan keluarga mereka. Meskipun hal ini didasarkan pada laporan sekunder dan bukan observasi langsung di rumah, hal tersebut menyoroti tren positif dalam kemampuan transfer (*transferability*) kebiasaan dari sekolah ke rumah. Temuan tersebut diperkuat oleh hasil dokumentasi kegiatan yang menunjukkan berbagai bentuk kemandirian anak dalam melakukan aktivitas kehidupan sehari-hari di lingkungan sekolah, sebagaimana disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1

Dokumentasi Kegiatan Kehidupan Sehari-hari Siswa

No	Kegiatan Kehidupan Sehari-hari	Deskripsi Kemandirian Anak
1.	Melepas Sepatu	Anak mampu melepas sepatu mereka sendiri sebelum memasuki ruang kelas.
2.	Meletakkan Sepatu di Rak Sepatu dengan Nama Siswa	Anak-anak mampu meletakkan sepatu mereka dengan rapi di rak sesuai dengan identitas siswa mereka sebelum memasuki ruang kelas.
3.	Membersihkan tumpahan minuman dan makanan sendiri	Anak-anak mampu membersihkan sendiri tumpahan makanan dan minuman mereka sebelum merapikan kembali perlengkapan makan siang mereka.
4.	Memasukkan perlengkapan makan siang ke dalam tas	Anak-anak mampu memasukkan barang-barang ke dalam tas, menempatkan, dan menatanya dengan baik dan benar.

PEMBAHASAN

Temuan penelitian mengindikasikan bahwa peran guru dalam menumbuhkan kemandirian anak usia dini melalui kegiatan kehidupan sehari-hari di RA Al-Hidayah UIN Walisongo Semarang diwujudkan melalui pendekatan pembiasaan yang konsisten, dialogis, dan berbasis keteladanan. Berdasarkan data kualitatif, mekanisme utama dalam proses ini adalah penggunaan pertanyaan pancingan (*prompting questions*). Guru tidak serta-merta mengambil alih tugas siswa atau memberikan perintah langsung ketika masalah muncul, seperti ketika minuman tumpah, melainkan menggunakan pertanyaan penuntun untuk membantu siswa mengidentifikasi masalah dan menentukan tindakan mereka sendiri. Pola ini menunjukkan pergeseran peran guru dari sekadar instruktur menjadi fasilitator dalam pengambilan keputusan siswa. Proses tersebut berkaitan dengan kemampuan fungsi eksekutif yang mendukung anak dalam mengarahkan perhatian, mengendalikan respons, dan menentukan tindakan sesuai tuntutan situasi (Irawati & Susanti, 2024).

Melalui mekanisme tersebut, guru menerapkan konsep *scaffolding* dari Vygotsky, yaitu

pemberian dukungan dialogis sementara untuk membantu anak mengembangkan keterampilan dalam zona perkembangan proksimal mereka (Santrock, 2011). Pola interaksi dialogis tersebut juga sejalan dengan Suwandi dan Riady (2026), yang menunjukkan bahwa penggunaan aktivitas bermain oleh guru dapat mendukung pembelajaran sosial-emosional anak. Dalam konteks penelitian ini, interaksi guru selama rutinitas kehidupan sehari-hari tidak hanya membantu anak menyelesaikan tugas secara mandiri, tetapi juga memberikan kesempatan untuk mengembangkan regulasi diri, pengambilan keputusan, dan respons aktif terhadap situasi yang dihadapi. Interpretasi ini sejalan dengan teori Montessori, yang menekankan bahwa kegiatan kehidupan praktis memungkinkan anak memahami urutan tugas dan membangun rasa kompetensi secara organik (Montessori, 1912). Temuan ini juga sejalan dengan Hardianti dan Kristiana (2024), yang menunjukkan bahwa penerapan pembelajaran *practical life* dapat digunakan untuk menstimulasi kemandirian anak. Dalam penelitian ini, prinsip serupa terlihat dalam pemanfaatan rutinitas sehari-hari sebagai konteks bagi anak untuk melakukan tugas secara mandiri, meskipun kegiatan tersebut tidak dirancang sebagai sesi *practical life* yang terpisah.

Lebih lanjut, kebiasaan yang ditanamkan oleh guru turut mendukung perkembangan rasa tanggung jawab dan kesadaran lingkungan anak. Ketika guru mendorong anak untuk mengamati kondisi kelas dan bertanya apakah kelas terlihat rapi atau berantakan, anak belajar mengenali konsekuensi dari tindakan mereka dan mengambil inisiatif untuk memperbaiki situasi tersebut. Misalnya, anak memungut sampah atau merapikan pensil yang berserakan (Maesanani, 2016). Mekanisme ini didukung oleh teori perkembangan sosial-emosional yang menjelaskan bahwa anak belajar memahami norma sosial dan rasa tanggung jawab melalui rutinitas interaktif dengan orang dewasa yang bermakna (*significant adults*) (Bredenkamp, 2014). Temuan tersebut juga sejalan dengan Sudaryanti et al. (2024), yang menunjukkan bahwa aktivitas yang melibatkan pengalaman langsung dan interaksi dapat mendukung perkembangan motorik serta sosial-emosional anak. Dalam penelitian ini, aktivitas merapikan lingkungan dan menyelesaikan tugas sehari-hari memberikan kesempatan bagi anak untuk mengembangkan koordinasi tindakan sekaligus kesadaran terhadap lingkungan sosialnya.

Mengenai perilaku mandiri yang teramati, anak-anak secara konsisten menunjukkan kemampuan untuk melepas sepatu, merapikan barang bawaan, dan membersihkan tumpahan tanpa diminta (Rambung et al., 2020). Konsistensi perilaku ini dibentuk melalui mekanisme penguatan positif (*positive reinforcement*). Dalam studi ini, guru menggunakan pujian spesifik, seperti mengakui usaha anak untuk melepas sepatu secara mandiri, daripada hanya memuji hasil akhirnya. Dengan mengakui usaha tersebut, guru mendorong kepercayaan diri anak untuk mengulangi tindakan otonom pada tugas-tugas berikutnya. Praktik ini sejalan dengan prinsip teori pembelajaran sosial mengenai pentingnya penguatan positif dalam membentuk perilaku (Bandura, 1977; Aliyah et al., 2025).

Pembahasan juga menyoroti faktor eksternal yang memengaruhi perkembangan kemandirian, yaitu peran keluarga. Para guru menekankan bahwa kemampuan anak dalam melakukan tugas-tugas kehidupan sehari-hari sangat dipengaruhi oleh kebiasaan di rumah. Anak-anak yang terbiasa diberi kesempatan untuk melakukan tugas-tugas sederhana cenderung beradaptasi lebih cepat dengan rutinitas di sekolah. Temuan ini mendukung teori ekologi Bronfenbrenner, yang mengemukakan bahwa perkembangan anak merupakan hasil interaksi yang berkelanjutan di antara berbagai sistem lingkungan, khususnya rumah sebagai mikrosistem dan sekolah sebagai mesosistem (Bronfenbrenner, 2004). Pentingnya keterhubungan antara sekolah dan keluarga juga didukung oleh Nuriyadi et al. (2024), yang menekankan peran strategi komunikasi guru dalam mendorong keterlibatan orang tua dalam proses pembelajaran. Dalam konteks penelitian ini, komunikasi antara guru dan keluarga menjadi penting untuk menyelaraskan kesempatan dan kebiasaan anak dalam melakukan aktivitas secara mandiri di kedua lingkungan tersebut. Jika kedua lingkungan tidak selaras, anak dapat mengalami kebingungan sehingga perkembangan kemandirian berpotensi berjalan lebih lambat.

Ketika dibandingkan dengan penelitian-penelitian sebelumnya, temuan ini menawarkan pemahaman yang lebih mendalam tentang bagaimana kemandirian ditumbuhkan melalui rutinitas sehari-hari. Senada dengan penelitian Aprilia dan Rohita (2022) serta Meisaroh dan Salim (2024), studi ini menunjukkan bahwa kegiatan kehidupan praktis dapat mendukung keterampilan motorik dan regulasi diri anak. Namun, perbedaan utamanya terletak pada pendekatan pedagogis yang digunakan. Studi terdahulu Amanda et al. (2019) dan Arsyiah (2019) lebih berfokus pada implementasi program kemandirian sebagai konten pembelajaran yang terstruktur dan terpisah. Sebaliknya, penelitian ini

menunjukkan bahwa kemandirian dapat distimulasi melalui rutinitas sehari-hari yang organik dan tidak terstruktur dengan menggunakan teknik *scaffolding* yang responsif. Perbedaan ini secara konseptual menunjukkan bahwa guru tidak selalu memerlukan sesi khusus untuk mengajarkan kemandirian karena transisi sehari-hari dan tantangan kecil di kelas dapat menjadi peluang belajar alami yang kaya konteks.

Kontribusi konseptual utama penelitian ini adalah perumusan model komprehensif mengenai peran guru dalam menumbuhkan kemandirian. Dalam model tersebut, guru berfungsi sebagai fasilitator dinamis yang mengintegrasikan keteladanan langsung, *scaffolding* dialogis melalui pertanyaan pancingan, dan penguatan positif yang konsisten dalam rutinitas sehari-hari, sambil mempertahankan penyelarasan aktif dengan ekosistem keluarga. Secara teoretis, temuan ini memperkaya penerapan teori *scaffolding* Vygotsky dan sistem ekologi Bronfenbrenner dalam pendidikan anak usia dini dengan menunjukkan bahwa pertanyaan reflektif guru dapat berfungsi sebagai alat mediasi kognitif dalam mendukung pengambilan keputusan anak. Secara praktis, temuan ini dapat menjadi rujukan bagi pendidik anak usia dini untuk beralih dari pendekatan berbasis perintah menuju pendekatan fasilitasi dialogis selama rutinitas sehari-hari. Selain itu, sekolah perlu mengembangkan kolaborasi aktif dengan orang tua untuk menyelaraskan strategi pembinaan kemandirian antara lingkungan sekolah dan rumah.

Meskipun penelitian ini menyajikan analisis mendalam, terdapat beberapa keterbatasan yang perlu dicatat. Pertama, subjek dan lokasi penelitian terbatas pada satu institusi sehingga temuan tidak dapat digeneralisasikan secara langsung ke institusi pendidikan anak usia dini lainnya yang memiliki perbedaan fasilitas, budaya, dan karakteristik anak. Kedua, penelitian ini menggunakan metode *cross-sectional* dengan periode observasi yang terbatas sehingga belum dapat menggambarkan keberlanjutan perilaku mandiri anak dalam jangka panjang melalui pendekatan longitudinal. Ketiga, data mengenai kesinambungan pembentukan kebiasaan anak di rumah hanya diperoleh melalui wawancara dengan guru tanpa observasi langsung di lingkungan keluarga. Akibatnya, triangulasi data mengenai sinergi antara sekolah dan rumah belum sepenuhnya komprehensif. Penelitian selanjutnya diharapkan dapat mengatasi keterbatasan tersebut melalui cakupan lokasi yang lebih beragam, pengamatan longitudinal, dan pengumpulan data langsung dari lingkungan keluarga.

KESIMPULAN

Penelitian ini mendeskripsikan pelaksanaan peran guru dalam menumbuhkan kemandirian anak usia dini melalui kegiatan kehidupan sehari-hari di RA Al-Hidayah UIN Walisongo Semarang. Temuan penelitian mengidentifikasi pola spesifik dalam peran guru, yang mengilustrasikan pergeseran pedagogis dari sekadar instruktur langsung menjadi fasilitator aktif. Secara khusus, guru secara konsisten menstimulasi kemandirian anak melalui pendekatan dialogis dengan memanfaatkan pertanyaan pancingan (*prompting questions*) sebagai strategi *scaffolding*, memberikan keteladanan perilaku secara langsung, dan memberikan penguatan positif yang berorientasi pada proses. Melalui rutinitas yang interaktif dan organik ini, anak-anak tidak sekadar diajarkan untuk patuh; sebaliknya, mereka secara aktif dilatih untuk bernalar, mengenali konsekuensi dari tindakan mereka, dan menunjukkan perilaku otonom yang dapat diamati dalam bina diri (*self-care*) praktis dan tanggung jawab sosial. Sebagai implikasi praktis, penelitian ini merekomendasikan agar institusi pendidikan anak usia dini secara sengaja mengintegrasikan rutinitas sehari-hari yang tidak terstruktur (seperti waktu makan, kegiatan membersihkan kelas, dan transisi kelas) ke dalam ekosistem pedagogis inti mereka sebagai peluang alami bagi anak-anak untuk mempraktikkan pengambilan keputusan secara mandiri. Lebih lanjut, untuk memastikan konsistensi perkembangan perilaku anak, sekolah dan orang tua harus membangun program kolaboratif yang konkret dan realistis. Alih-alih mengandalkan komunikasi umum, sekolah didorong untuk memanfaatkan perangkat spesifik seperti buku penghubung harian, grup pesan orang tua-guru, dan sesi *parenting* rutin untuk menyelaraskan kebiasaan mandiri yang ditanamkan di sekolah dengan praktik pengasuhan yang diterapkan di lingkungan rumah.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan terima kasih yang sebesar-besarnya kepada RA Al-Hidayah UIN Walisongo Semarang yang telah memberikan izin, kesempatan, serta dukungan selama pelaksanaan penelitian ini. Apresiasi juga disampaikan kepada kepala sekolah, seluruh guru, dan semua pihak yang telah bersedia menjadi informan serta membantu kelancaran proses pengumpulan data sehingga

penelitian ini dapat diselesaikan dengan baik. Penulis berharap hasil penelitian ini dapat memberikan manfaat dan menjadi tambahan wawasan bagi pendidik, mahasiswa, maupun peneliti di bidang pendidikan anak usia dini, khususnya mengenai pentingnya peran guru dalam membangun kemandirian anak melalui kegiatan *daily life*. Penelitian ini tidak memperoleh dukungan pendanaan dari lembaga pemerintah, swasta, maupun sponsor tertentu. Seluruh penulis telah memberikan kontribusi sesuai dengan perannya masing-masing, dalam penyusunan konsep penelitian, pengumpulan dan analisis data, serta penyusunan manuskrip, penyusunan metodologi, pemberian arahan, validasi substansi ilmiah, serta penelaahan manuskrip, supervisi penelitian, evaluasi hasil penelitian, penyuntingan naskah, dan persetujuan terhadap versi akhir manuskrip. Penulis juga menyatakan bahwa penelitian ini dilakukan tanpa adanya konflik kepentingan, baik yang bersifat finansial, kelembagaan, maupun pribadi yang dapat memengaruhi pelaksanaan penelitian, analisis dan interpretasi data, penyusunan manuskrip, maupun proses publikasi.

PERNYATAAN KONTRIBUSI PENULIS

NA merumuskan desain penelitian, melakukan observasi dan wawancara untuk pengumpulan data, serta menyusun draf awal naskah. SM berkontribusi dalam menganalisis data, memberikan interpretasi teoretis terhadap hasil, dan melakukan tinjauan kritis terhadap substansi artikel. Seluruh penulis telah membaca, merevisi, dan menyetujui versi akhir naskah ini.

PERNYATAAN PENGGUNAAN AI

Penulis menyatakan bahwa AI digunakan selama proses penyusunan manuskrip ini untuk membantu menyempurnakan struktur kalimat dan menyelaraskan revisi pada bagian Pendahuluan, Pembahasan, serta Kesimpulan sesuai dengan masukan *reviewer*. Setelah menggunakan layanan tersebut, penulis telah meninjau, memverifikasi, dan mengedit seluruh konten secara menyeluruh sesuai kebutuhan, serta bertanggung jawab penuh atas keakuratan, integritas, dan substansi isi publikasi ini.

KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis menyatakan secara tegas bahwa penelitian ini dilakukan tanpa adanya konflik kepentingan, baik yang bersifat finansial, kelembagaan, maupun pribadi, yang berpotensi memengaruhi pelaksanaan penelitian, analisis dan interpretasi data, penyusunan manuskrip, serta keseluruhan proses publikasi.

DAFTAR PUSTAKA

- Aliyah, N., Anugrah, Y. F., & Enjang, E. (2025). Improving the self-confidence of early childhood children through Market Day activities. *Lamahu: Journal of Integrated Community Service*, 4(1), 55–62. <https://doi.org/10.37905/ljpm.v4i1.30475>
- Amanda, P. C., Atikah, C., & Yuniarti, T. E. (2019). The role of teachers in optimizing the independence of 4–5-year-old children at Nusantara Islamic Kindergarten. *Journal of Early Childhood Education Research and Development*, 6(2), 173–182. <https://doi.org/10.30870/JPPPAUD.V6I2.7405>
- Aprilia, A. R., & Rohita, R. (2022). Kegiatan *practical life*: Upaya penanaman kemandirian pada anak usia 3–4 tahun. *Jurnal Anak Usia Dini Holistik Integratif (AUDHI)*, 4(2), 48–55. <https://doi.org/10.36722/jaudhi.v4i2.829>
- Arsyiah, N. (2019). *The role of teachers in fostering independence in 3- to 4-year-old children at Tunas Muda I IKKT Palmerah Preschool, West Jakarta* [Undergraduate thesis, UIN Syarif Hidayatullah Jakarta]. Institutional Repository UIN Syarif Hidayatullah Jakarta. <https://repository.uinjkt.ac.id/dspace/handle/123456789/45136>
- Az Zahra, H. (2024). *Teachers' efforts and obstacles in fostering Islamic character in children at the Ulil Albab Candi Karang Islamic Education Center* [Doctoral dissertation, Universitas Islam Indonesia]. UII Institutional Repository. <https://dspace.uii.ac.id/handle/123456789/51342>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bredekamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation* (2nd ed.). Pearson.

- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Febriandani, R., Yetti, E., & Utami, A. D. (2025). Exploring science literacy for early childhood. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(1), 24–37. <https://doi.org/10.26877/paudia.v14i1.1118>
- Febriantini, A., Salsabila, A. F., Naila, N. S., & Emilia, E. (2025). The role of early childhood education teachers in fostering leadership and independence in children through play and learning activities. *Jurnal Cahaya Edukasi*, 2(2), 137–143. <https://doi.org/10.63863/jce.v3i2.101>
- Hardianti, H., & Kristiana, D. (2024). Penerapan pembelajaran *practical life* dalam menstimulasi kemandirian anak di Pocenter. *INDOPEDIA (Jurnal Inovasi Pembelajaran dan Pendidikan)*, 2(1), 38–45.
- Irawati, L., & Susanti, D. (2024). Differences in executive function in children who began early childhood education at ages 2 and 4 in Banten Province. *JIIP: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 7(9), 10140–10147.
- Khakim, M. L., & Astutik, A. P. (2024). The application of the drill method in character building for children through a positive school culture. *MODELING: Jurnal Program Studi PGMI*, 11(1), 991–1003.
- Khasanah, N. (2025). *Implementation of classroom management in developing innovative learning activities for early childhood students at KB Bhakti Ananda Panjang Wetan, North Pekalongan* [Undergraduate thesis, UIN K.H. Abdurrahman Wahid Pekalongan]. Institutional Repository UIN K.H. Abdurrahman Wahid Pekalongan. <http://etheses.uingusdur.ac.id/13586/>
- Labiibah, A. M., Muthohar, S., & Fatmawati, N. M. (2026). Life skills learning: Washing lunch boxes as an effort to build responsibility in early childhood. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 15(1), 19–35. <https://doi.org/10.26877/paudia.v15i1.3067>
- Maesanani, A. (2016). *Fostering environmental love behavior among first-grade elementary school students: A qualitative study at SDIT Darul Abidin Beji Timur, Depok* [Thesis, Universitas Negeri Jakarta]. <http://repository.unj.ac.id/25297/>
- Meisaroh, A., & Salim, A. (2024). Implementasi program *practical life* untuk meningkatkan kemandirian anak usia 3–4 tahun. *Murhum: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(1), 1145–1159. <https://doi.org/10.37985/murhum.v5i1.589>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education in "The children's houses," with additions and revisions by the author*. Frederick A. Stokes Company.
- Nuriyadi, N., Harsono, A. M. B., Suriansyah, A., Asrani, A., & Ferdiyansyah, A. (2024). Strategi komunikasi guru untuk mendorong keterlibatan orang tua dalam proses belajar. *Jurnal Teknologi Pendidikan dan Pembelajaran*, 2(2), 684–690.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Raihana, R. (2025). *Implementation of practical life activities in schools to stimulate independence and problem-solving skills in children aged 5–6 years* [Thesis, Maulana Malik Ibrahim State Islamic University]. <http://etheses.uin-malang.ac.id/id/eprint/78930>
- Rambung, E., Silitonga, H. T. H., & Rahadiyanti, M. (2020). *Maintaining children's health in daycare centers: From medical and interior design perspectives*. Universitas Ciputra Repository. <https://dspace.uc.ac.id/bitstream/handle/123456789/4593/Content4593.pdf?sequence=4>
- Santrock, J. W. (2011). *Child development* (13th ed.). McGraw-Hill.
- Sudaryanti, S., Prayitno, P., Arifiyanti, N., & Maharani, O. (2024). Development of motor and social-emotional skills in early childhood using traditional games. *Jurnal Pendidikan Anak*, 13(1), 114–125.
- Sugiyono. (2019). *Qualitative, quantitative, and R&D research methods*. Alfabeta.

- Suwandi, R. C., & Riady, S. (2026). Early childhood teachers' use of role-play to enhance social-emotional learning: A qualitative study. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 15(2), 382–391. <https://doi.org/10.26877/paudia.v15i2.3540>

Strategi Guru dalam Membentuk Sikap Disiplin Anak Usia Dini

Hesti Vatima Taopan^{1*}, Gokma Nafita Tampubolon², Ronald Dwi Ardian Fufu³, Sartika Kale⁴

^{1,2,3,4}Universitas Nusa Cendana, Kupang, Indonesia

Email Corresponding Author: hestyvaopan@gmail.com

Artikel Info

History

Received 2026-01-23,

Revised 2026-06-05,

Accepted 2026-08-25,

Online First 2026-08-31

Keywords: Teacher

Strategies; Disciplinary

Attitudes; Early Childhood

Kata Kunci: Strategi

Guru; Sikap Disiplin;

Anak Usia Dini

© 2026 Hesti Vatima Taopan,

Gokma Nafita Tampubolon,

Ronald Dwi Ardian Fufu, Sartika

Kale

This is an open access article

under the [CC-BY-NC-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) license.



Abstract

Discipline is an important foundation for early childhood development and needs to be fostered through strategies suited to children's developmental characteristics. This study aims to describe the strategies used by teachers to foster discipline in young children at Kemala Bhayangkari 01 Kindergarten, involving two teachers from Group B. A descriptive qualitative approach was employed, involving two class teachers as research subjects. Data were collected through interviews and observations and analyzed through data reduction, data presentation, and conclusion drawing, with validity established through source and technique triangulation. The findings show that teachers foster discipline through habituation, modeling, rewards, and mild educational punishment, supported by rule posters, pictures, and star stickers. These strategies are integrated into daily routines, including reminders, prayer, tidying personal belongings and toys, maintaining cleanliness, and following classroom rules. The strategies contribute to children's disciplined behavior, although consistent and repetitive reinforcement is needed. The novelty lies in the integrated use of these strategies and supporting media. The findings contribute practical guidance for developmentally appropriate discipline practices in early childhood education.

Abstrak

Sikap disiplin merupakan bagian penting dalam pembentukan perilaku anak usia dini sehingga perlu dikembangkan melalui strategi yang sesuai dengan karakteristik dan tahap perkembangannya. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan strategi guru dalam membentuk sikap disiplin anak usia dini di TK Kemala Bhayangkari 01 dengan melibatkan dua guru kelas kelompok B. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan data yang diperoleh melalui wawancara dan observasi, kemudian dianalisis melalui reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan serta diuji melalui triangulasi sumber dan teknik. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru menerapkan pembiasaan, keteladanan, pemberian penghargaan, dan hukuman ringan yang edukatif dengan dukungan poster aturan kelas, gambar, dan stiker bintang dalam kegiatan berbaris, berdoa, merapikan barang dan mainan, menjaga kebersihan, serta mengikuti aturan kelas. Strategi tersebut membantu membentuk perilaku disiplin, meskipun memerlukan penguatan konsisten dan berulang. Kebaruan penelitian terletak pada kombinasi strategi dan media tersebut, sedangkan kontribusinya memberikan gambaran praktis bagi guru dalam menerapkan pembentukan disiplin yang sesuai perkembangan anak.

PENDAHULUAN

Anak usia dini merupakan individu yang memiliki karakteristik dan tahapan perkembangan yang beragam. Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) memiliki peran penting dalam memberikan stimulasi yang sesuai dengan tahap perkembangan anak sekaligus menanamkan dasar perilaku dan karakter sejak dini. Salah satu karakter yang penting dikembangkan adalah sikap disiplin. Disiplin tidak hanya berkaitan dengan kemampuan anak menaati aturan, tetapi juga mencakup kemampuan

mengendalikan diri, bertanggung jawab, dan menyesuaikan perilaku dengan lingkungan. Disiplin dapat dipahami sebagai kemampuan individu untuk mengendalikan diri dan menaati norma yang berlaku. Dalam konteks tersebut, disiplin juga mencerminkan kemampuan seseorang dalam mengatur perilakunya agar sesuai dengan aturan, baik yang berasal dari dalam diri maupun yang ditetapkan oleh lingkungan (Zuliasanita et al., 2022). Penanaman disiplin sejak usia dini penting dilakukan karena dapat membantu anak membangun kebiasaan positif, keteraturan, tanggung jawab, dan kemampuan menyesuaikan diri dengan lingkungan. Pendidikan karakter disiplin perlu dilakukan secara konsisten melalui pembiasaan dan penerapan aturan dalam lingkungan pendidikan (Wuryandani et al., 2014). Pembentukan karakter disiplin juga perlu didukung melalui lingkungan keluarga sebagai salah satu lingkungan pendidikan yang berperan dalam pembentukan karakter anak (Achmad et al., 2024).

Dalam praktiknya, pembentukan sikap disiplin pada anak usia dini masih menghadapi berbagai tantangan. Berdasarkan observasi awal yang dilakukan di TK Kemala Bhayangkari 01, masih ditemukan beberapa perilaku yang menunjukkan belum optimalnya sikap disiplin anak, seperti datang terlambat ke sekolah, tidak duduk dengan tenang selama kegiatan pembelajaran, kurang memperhatikan penjelasan guru, belum terbiasa menyimpan tas dan sepatu pada tempatnya, tidak mengikuti kegiatan berbaris sebelum masuk kelas, kurang sabar menunggu giliran, serta membuang sampah tidak pada tempatnya. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa meskipun guru telah melakukan berbagai upaya dalam pembelajaran, masih terdapat anak yang memerlukan arahan dan penguatan secara konsisten. Oleh karena itu, strategi yang digunakan guru dalam membentuk sikap disiplin perlu dikaji lebih lanjut agar dapat dipahami bagaimana strategi tersebut diterapkan sesuai dengan karakteristik dan tahap perkembangan anak usia dini.

Guru memiliki peran penting dalam membentuk sikap disiplin anak karena guru tidak hanya menyampaikan pembelajaran, tetapi juga membimbing, mengarahkan, memberikan motivasi, dan menjadi teladan bagi anak. Penanaman disiplin dapat dilakukan melalui berbagai strategi, antara lain pembiasaan, keteladanan, pemberian *reward*, serta *punishment* yang bersifat edukatif. Pembiasaan positif juga dapat digunakan sebagai upaya dalam membentuk karakter anak melalui perilaku yang dilakukan secara berulang dalam kehidupan sehari-hari (Amalia & Harfiani, 2024). Ishma dan Purwani (2021) menjelaskan bahwa disiplin dapat ditanamkan melalui pembiasaan rutin, seperti berbaris sebelum memasuki kelas, meletakkan tas pada tempatnya, dan datang tepat waktu. Selain itu, anak usia lima sampai enam tahun dikatakan memiliki sikap disiplin apabila mampu melakukan pengendalian diri, memahami hak yang dimilikinya, serta bertanggung jawab atas perilakunya. Indikator tersebut dapat terlihat dalam perilaku anak seperti berbaris secara teratur, menunggu giliran, mengikuti aturan kelas, datang tepat waktu, berkata jujur, dan merapikan mainan setelah digunakan (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia, 2014). Dengan demikian, strategi guru perlu diterapkan secara konsisten melalui kegiatan rutin dan penggunaan media yang sesuai agar anak dapat memahami serta membiasakan perilaku disiplin dalam kehidupan sehari-hari.

Sejumlah penelitian sebelumnya telah membahas pembentukan disiplin pada anak usia dini melalui berbagai strategi. Hilna et al. (2022) mengkaji strategi penanaman disiplin pada anak usia empat sampai lima tahun di PAUD, yang menunjukkan pentingnya strategi yang sesuai dalam menanamkan perilaku disiplin pada anak. Penelitian mengenai pendidikan karakter juga menunjukkan pentingnya lingkungan pendidikan dalam mendukung pembentukan karakter anak (Fitri et al., 2024). Magfiroh et al. (2019) dan Anggraeni et al. (2021) sama-sama menunjukkan bahwa metode pembiasaan dapat digunakan dalam pembentukan karakter disiplin anak usia dini. Purwanti dan Haerudin (2020) menunjukkan bahwa keteladanan guru berperan dalam membantu anak memahami dan meniru perilaku disiplin dalam kehidupan sehari-hari. Silvia et al. (2023) menjelaskan bahwa pemberian *reward* dan *punishment* dapat digunakan untuk meningkatkan kedisiplinan anak apabila diterapkan secara tepat dan konsisten. Rochimi & Suismanto (2018) juga menemukan bahwa guru menanamkan disiplin melalui keteladanan, pembiasaan, pemberian hadiah, dan pendekatan individual. Sementara itu, penelitian tentang peran guru dalam optimasi perkembangan sikap disiplin anak menunjukkan bahwa guru berperan sebagai teladan, pendidik, pembimbing, dan evaluator, dengan penerapan keteladanan, pembiasaan, *reward*, dan *punishment* sebagai bagian dari upaya pembentukan disiplin.

Berdasarkan penelitian terdahulu tersebut, pembentukan disiplin anak usia dini telah banyak

dikaji melalui pembiasaan, keteladanan, *reward*, *punishment*, maupun peran guru. Namun, masih diperlukan kajian yang secara khusus mendeskripsikan bagaimana guru menerapkan berbagai strategi tersebut secara terpadu dalam kegiatan pembelajaran dan rutinitas sehari-hari di lingkungan sekolah. Selain itu, penggunaan media pendukung dalam membantu anak memahami dan membiasakan aturan disiplin juga perlu dilihat dalam konteks penerapan strategi guru secara nyata. Research gap tersebut menjadi dasar penting untuk mengkaji strategi guru secara lebih menyeluruh dalam konteks TK Kemala Bhayangkari 01.

Pembaruan penelitian ini terletak pada pengkajian strategi guru dalam membentuk sikap disiplin anak usia dini secara terpadu melalui pembiasaan, keteladanan, *reward*, *punishment* ringan yang bersifat edukatif, serta pemanfaatan media pendukung seperti poster aturan kelas dan stiker bintang dalam kegiatan sehari-hari. Penelitian ini tidak hanya melihat satu strategi secara terpisah, tetapi mendeskripsikan bagaimana berbagai strategi tersebut diterapkan guru dalam membentuk perilaku disiplin anak sesuai dengan kondisi nyata di kelas. Secara teoritis, penelitian ini diharapkan dapat memperkaya kajian mengenai strategi guru dalam membentuk sikap disiplin anak usia dini. Secara praktis, penelitian ini diharapkan dapat menjadi referensi bagi guru dan lembaga PAUD dalam mengembangkan strategi pembentukan disiplin yang sesuai dengan karakteristik dan tahap perkembangan anak. Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan strategi guru dalam membentuk sikap disiplin anak usia dini di TK Kemala Bhayangkari 01.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif yang bertujuan untuk memahami dan mendeskripsikan secara mendalam kondisi nyata mengenai strategi guru dalam membentuk sikap disiplin anak usia dini di TK Kemala Bhayangkari 01. Pendekatan ini dipilih karena penelitian berfokus pada penggambaran strategi yang diterapkan guru dalam membentuk perilaku disiplin anak berdasarkan kondisi yang terjadi selama proses pembelajaran.

Penelitian dilaksanakan di TK Kemala Bhayangkari 01, Jalan Nangka No. 85, Oetete, Kecamatan Oebobo, Kota Kupang, Nusa Tenggara Timur. Informan dalam penelitian ini terdiri dari dua orang guru kelas kelompok B, yaitu guru kelas B1 (Ibu SH) dan guru kelas B2 (Ibu DP). Kedua informan dipilih karena terlibat secara langsung dalam proses pembelajaran serta memiliki peran dalam membimbing dan membentuk sikap disiplin anak di kelas.

Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara dan observasi. Wawancara dilakukan secara langsung kepada kedua guru kelas kelompok B untuk memperoleh informasi mengenai strategi yang digunakan dalam membentuk sikap disiplin anak, termasuk penerapan pembiasaan, keteladanan, pemberian *reward*, dan *punishment* ringan. Observasi dilakukan dengan mengamati secara langsung aktivitas guru dan anak selama kegiatan pembelajaran dan rutinitas kelas. Aspek yang diamati meliputi penerapan pembiasaan, keteladanan guru, pemberian *reward* dan *punishment*, penggunaan media pendukung, serta perilaku disiplin anak, seperti berbaris, berdoa, menyimpan tas pada tempatnya, duduk dengan tertib, menunggu giliran, merapikan mainan, dan menjaga kebersihan.

Prosedur observasi dilakukan dengan mengamati secara langsung kegiatan guru dan anak berdasarkan fokus penelitian. Peneliti memperhatikan tindakan guru dalam memberikan arahan, memberikan contoh perilaku disiplin, membiasakan anak mengikuti aturan, memberikan penghargaan, serta memberikan konsekuensi ringan yang bersifat edukatif. Perilaku anak selama kegiatan juga diamati untuk melihat respons dan penerapan sikap disiplin dalam kegiatan sehari-hari. Hasil pengamatan dicatat dan digunakan sebagai bahan untuk dibandingkan dengan informasi yang diperoleh melalui wawancara.

Analisis data menggunakan model Miles dan Huberman yang meliputi tiga tahap, yaitu reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan (Miles & Huberman, 1994). Pada tahap reduksi data, peneliti memilih dan memusatkan data yang relevan dengan fokus penelitian. Selanjutnya, data disajikan dalam bentuk uraian deskriptif sehingga pola penerapan strategi guru dapat dipahami secara sistematis. Tahap terakhir adalah penarikan kesimpulan berdasarkan temuan yang diperoleh selama proses penelitian.

Keabsahan data dilakukan melalui triangulasi sumber dan triangulasi teknik. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi yang diperoleh dari dua guru kelas kelompok B, sedangkan triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan data hasil wawancara dan observasi. Perbandingan tersebut dilakukan untuk memperoleh data yang konsisten dan meningkatkan kepercayaan terhadap hasil penelitian.

Secara keseluruhan, penelitian dilakukan melalui beberapa tahap, yaitu: (1) mengidentifikasi permasalahan terkait sikap disiplin anak; (2) menentukan fokus penelitian mengenai strategi guru dalam membentuk sikap disiplin anak usia dini; (3) menentukan lokasi dan informan penelitian; (4) melakukan observasi terhadap kegiatan guru dan anak; (5) melakukan wawancara dengan guru kelas kelompok B; (6) melakukan reduksi dan penyajian data; (7) melakukan triangulasi sumber dan teknik; dan (8) menarik kesimpulan mengenai strategi guru dalam membentuk sikap disiplin anak usia dini di TK Kemala Bhayangkari 01.

HASIL PENELITIAN

Berdasarkan hasil pengumpulan data melalui wawancara dan observasi selama penelitian mengenai strategi guru dalam membentuk sikap disiplin anak usia dini di TK Kemala Bhayangkari 01, ditemukan bahwa strategi guru diterapkan melalui metode dan media. Metode yang digunakan meliputi pembiasaan, keteladanan, pemberian *reward*, dan *punishment* ringan, sedangkan media yang digunakan berupa gambar, poster aturan kelas, dan stiker bintang.

Strategi guru dalam membentuk sikap disiplin anak usia dini di TK Kemala Bhayangkari 01

Hasil wawancara dan observasi menunjukkan bahwa guru kelas B1 dan B2 menerapkan pembiasaan, keteladanan, *reward*, dan *punishment* ringan dalam membentuk sikap disiplin anak. Ibu SH menjelaskan bahwa pembiasaan dan keteladanan dilakukan sejak anak datang hingga pulang sekolah. Guru membiasakan anak mengikuti aturan sederhana, seperti mengangkat tangan sebelum berbicara, berdoa dengan tertib, dan memberikan salam. Guru juga memberikan *reward* berupa pujian, jempol, dan stiker kepada anak yang mengikuti aturan. Sementara itu, *punishment* diberikan secara ringan, misalnya meminta anak duduk terpisah dari teman selama beberapa menit sampai anak kembali tenang.

“.....Kalau metode di sini kaka, ibu pake metode pembiasaan deng keteladanan. Jadi anak-anak itu ibu biasakan dari dong masuk sekolah sampe dong pulang. Ibu ju selalu kasi contoh langsung begitu ke anak-anak. Kalau ada anak yang lupa aturan atau kurang disiplin, ibu kasi ingat pelan-pelan sambil kasi contoh. Misalnya kalau mau bicara harus angkat tangan dulu, sikap berdoa yang betul, kasi salam yang baik. Ibu juga kasi reward ke anak-anak yang disiplin ikut aturan, misalnya ibu kasih stiker, ibu kasi pujian, atau kasi jempol supaya dong senang. Kadang-kadang juga ibu kasi dong punishmen kalau ada yang sonde disiplin ibu kasih hukuman itu duduk ke duduk sendiri begitu kaka, duduk pisah dari dia pung teman-teman atau sonde boleh main sebentar, cuma ibu kasi beberapa menit sampe anak jadi tenang begitu kaka.” (SH.1.1)

Temuan tersebut sejalan dengan keterangan Ibu DP yang juga menerapkan pembiasaan dan keteladanan serta menggunakan *reward* dan *punishment* dalam kegiatan sehari-hari. Ibu DP memberikan pujian, jempol, dan stiker kepada anak yang mengikuti aturan, sedangkan anak yang belum tertib diberikan hukuman ringan. Informan ibu DP mengatakan bahwa:

“ ... Kalau untuk metode disini nona, ibu pake metode membiasakan anak-anak, ibu juga pake metode keteladanan tu ke kasi contoh-contoh begitu kalau tidak disiplin, ibu ju kadang kasih dong hukuman kalau sonde tertib itu ibu hukum begitu, kalau ada yang taat aturan, tertib begitu nona, ibu kasih reward, pujian kasih jepol, kasih stiker begitu. Itu saja nona metode yang ibu pake.” (DP 1.1)

Hasil observasi memperkuat temuan wawancara tersebut. Dalam kegiatan sehari-hari, guru membiasakan anak menyimpan tas dan sepatu pada tempatnya, berbaris sebelum masuk dan pulang sekolah, berdoa bersama, mengantre saat mencuci tangan, duduk dengan tertib selama pembelajaran,

merapikan mainan setelah digunakan, dan membuang sampah pada tempatnya. Keteladanan ditunjukkan guru melalui pemberian contoh secara langsung, seperti duduk dengan rapi, menyimpan alat tulis pada tempatnya, menjaga kebersihan, dan mengikuti aturan yang telah disepakati. Anak yang menunjukkan perilaku disiplin memperoleh penguatan berupa pujian atau stiker bintang. Sementara itu, anak yang mengganggu teman atau belum mengikuti aturan terlebih dahulu diberikan teguran secara lembut. Apabila perilaku tersebut masih dilakukan, guru meminta anak duduk terpisah dari teman selama beberapa menit atau tidak mengikuti kegiatan bermain untuk sementara.

Berdasarkan keterkaitan antara hasil wawancara dan observasi, dapat dilihat bahwa pembiasaan dan keteladanan menjadi bagian utama dalam strategi guru membentuk sikap disiplin anak, sedangkan *reward* digunakan sebagai penguatan terhadap perilaku positif dan *punishment* ringan digunakan sebagai bentuk pengarahannya ketika anak belum mengikuti aturan. Penerapan strategi tersebut dilakukan melalui rutinitas yang berulang dalam kegiatan sehari-hari sehingga anak memperoleh kesempatan untuk memahami dan mempraktikkan perilaku disiplin secara konsisten. Namun, hasil observasi juga menunjukkan bahwa masih terdapat anak yang memerlukan pengulangan arahan dan pendekatan yang lebih personal.

Media yang digunakan guru dalam membentuk sikap disiplin anak

Hasil wawancara dan observasi menunjukkan bahwa guru menggunakan media visual berupa gambar dan poster aturan kelas untuk membantu anak memahami dan mengingat aturan, serta menggunakan stiker bintang sebagai bentuk penguatan terhadap perilaku disiplin. Ibu SH menjelaskan bahwa gambar dan poster diperoleh dan dicetak untuk digunakan sebelum kegiatan pembelajaran. Anak diajak mengucapkan tata tertib kelas sambil melihat gambar yang ditunjukkan guru. Stiker bintang diberikan kepada anak yang mengikuti aturan. Hasil wawancara dengan Ibu SH menunjukkan bahwa:

“.....Untuk media ibu pakai yang gampang saja kaka itu saya pakai gambar-gambar, poster saya ambil di google ibu download terus prin kasih tunjuk di anak-anak. Sebelum belajar. Anak-anak mengucapkan tata tertib kelas sambil saya kasih tunjuk gambar- gambar itu kaka, Saya juga pakai stiker bintang kasih di anak-anak kalau mereka taat aturan disiplin saya kasih mereka stiker.” (SH 2.1)

Ibu DP juga menambahkan bahwa:

“....Kalau media yang biasa ibu pakai media visual tu nona, ibu pake gambar-gambar aturan kelas, jadi biasanya sebelum masuk kegiatan belajar, ibu tunjukan gambar itu ke anak-anak dong dan sama-sama ucapkan aturan tata tertib kelas. Ibu ju pake stiker tu nona, biasa pulang sekolah ibu kasi dong stiker kalau ini hari dong sudah ikut aturan..” (DP 2.1)

Hasil observasi memperkuat keterangan kedua guru tersebut. Pada awal kegiatan pembelajaran, guru menggunakan gambar dan poster yang menampilkan perilaku sesuai aturan, seperti anak yang sedang merapikan mainan dan mengantre saat mencuci tangan. Guru menunjukkan gambar sambil mengajak anak mengucapkan tata tertib kelas. Penggunaan gambar membantu guru memberikan contoh yang konkret sehingga aturan lebih mudah dipahami anak. Selain itu, stiker bintang diberikan kepada anak yang menunjukkan perilaku disiplin, seperti duduk dengan rapi dan merapikan mainan setelah bermain. Anak terlihat antusias ketika memperoleh stiker dan terdorong untuk mengikuti aturan yang telah ditetapkan.

Berdasarkan hasil wawancara dan observasi, penggunaan media gambar dan poster berfungsi sebagai pengingat visual terhadap aturan kelas, sedangkan stiker bintang digunakan sebagai penguatan terhadap perilaku disiplin anak. Media tersebut digunakan bersama dengan arahan dan keteladanan guru sehingga anak tidak hanya melihat aturan, tetapi juga memperoleh contoh dan penguatan dalam menerapkannya pada kegiatan sehari-hari.

PEMBAHASAN

Strategi guru dalam membentuk sikap disiplin anak usia dini di TK Kemala Bhayangkari 01

Berdasarkan hasil penelitian, guru di TK Kemala Bhayangkari 01 menerapkan beberapa strategi

dalam membentuk sikap disiplin anak usia dini, yaitu pembiasaan, keteladanan, pemberian *reward*, *punishment* ringan, serta penggunaan media visual. Strategi tersebut diterapkan dalam kegiatan sehari-hari melalui aturan dan rutinitas yang dilakukan secara berulang. Temuan penelitian menunjukkan bahwa pembentukan disiplin pada anak tidak dilakukan melalui satu strategi saja, tetapi melalui kombinasi antara pemberian contoh, pengulangan perilaku, penguatan positif, pemberian konsekuensi, dan penggunaan media yang sesuai dengan karakteristik belajar anak usia dini.

Temuan tersebut sejalan dengan penelitian Anggraeni et al. (2021) dan Magfiroh et al. (2019) yang menunjukkan bahwa pembiasaan dapat digunakan untuk menanamkan dan membentuk karakter disiplin anak usia dini. Selain itu, penggunaan keteladanan sebagai bagian dari strategi guru sejalan dengan temuan Rochimi dan Suismanto (2018), yang menunjukkan bahwa guru menanamkan disiplin melalui keteladanan, pembiasaan, pemberian hadiah, dan pendekatan individual.

Metode guru dalam membentuk sikap disiplin anak

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pembiasaan menjadi salah satu strategi utama yang diterapkan guru dalam membentuk sikap disiplin anak. Pembiasaan dilakukan melalui kegiatan yang berulang, seperti datang tepat waktu, berbaris sebelum masuk kelas, menyimpan tas dan sepatu pada tempatnya, berdoa, mengantre saat mencuci tangan, duduk dengan tertib, serta merapikan mainan setelah digunakan. Temuan ini sejalan dengan Rohmah et al. (2025) yang menunjukkan bahwa pembentukan disiplin dapat dilakukan melalui pembiasaan secara konsisten, seperti meletakkan sepatu pada tempatnya, berbaris dengan tertib, dan bergantian menggunakan alat pembelajaran. Anggraeni et al. (2021) dan Purwanti & Haerudin (2020) juga menunjukkan bahwa kegiatan yang dilakukan secara teratur, terus-menerus, dan terjadwal dapat membantu mengembangkan sikap disiplin, tanggung jawab, serta kebiasaan positif pada anak usia dini. Namun, hasil penelitian ini menunjukkan bahwa pengulangan belum selalu menghasilkan perilaku disiplin yang konsisten pada seluruh anak, sehingga beberapa anak masih membutuhkan arahan dan pendampingan secara berulang sesuai dengan kemampuan masing-masing.

Selain pembiasaan, guru menerapkan keteladanan dengan memberikan contoh secara langsung, seperti duduk dengan rapi, menyimpan alat tulis pada tempatnya, membuang sampah pada tempatnya, menyimpan tas dan sepatu, datang tepat waktu, serta ikut merapikan mainan bersama anak. Keteladanan memiliki mekanisme yang berbeda dengan pembiasaan karena jika pembiasaan membantu anak belajar melalui pengulangan, keteladanan memberikan model perilaku konkret yang dapat diamati dan ditiru oleh anak. Hal tersebut sesuai dengan teori belajar sosial Bandura (1977) yang menjelaskan bahwa individu dapat belajar melalui pengamatan terhadap perilaku orang lain, sementara Zahra & Kuswanto (2021) menjelaskan bahwa anak memiliki kecenderungan untuk meniru perilaku orang dewasa di sekitarnya. Munaamah et al. (2021) juga menunjukkan bahwa guru yang secara konsisten menunjukkan perilaku disiplin dapat membantu anak membiasakan perilaku yang sama. Dengan demikian, keteladanan guru di TK Kemala Bhayangkari 01 berkontribusi terhadap pembentukan disiplin karena anak tidak hanya menerima aturan secara verbal, tetapi juga melihat secara langsung bagaimana aturan tersebut diterapkan melalui perilaku guru.

Strategi berikutnya adalah pemberian *reward* berupa pujian, jempol, senyuman, dan stiker bintang kepada anak yang menunjukkan perilaku disiplin, seperti duduk dengan tertib, mengikuti aturan, dan merapikan mainan. Pemberian *reward* berfungsi sebagai penguatan terhadap perilaku positif karena respons positif yang diterima anak setelah menunjukkan perilaku disiplin dapat mendorong anak untuk mengulangnya. Temuan ini sejalan dengan Silvia et al. (2023) yang menunjukkan bahwa *reward* berupa stiker bintang dapat meningkatkan motivasi anak dalam menunjukkan perilaku yang diharapkan, sedangkan Hayati & Wafa (2021) menunjukkan bahwa pemberian stiker dapat mendorong anak untuk lebih rapi dan patuh terhadap aturan. Meskipun demikian, hasil penelitian menunjukkan bahwa *reward* tidak sebaiknya menjadi satu-satunya alasan anak berperilaku disiplin karena penghargaan yang diberikan secara berlebihan dapat membuat anak lebih berorientasi pada hadiah daripada memahami nilai dari perilaku disiplin itu sendiri. Oleh karena itu, *reward* dalam penelitian ini lebih tepat digunakan sebagai penguatan terhadap pembiasaan dan keteladanan, bukan sebagai pengganti keduanya.

Selain *reward*, guru juga menerapkan *punishment* ringan bagi anak yang belum mengikuti

aturan, berupa teguran secara lembut, pengingat aturan, meminta anak duduk terpisah dari teman selama beberapa menit, atau mengurangi kesempatan bermain untuk sementara. *Punishment* yang diterapkan tidak berupa hukuman fisik, tetapi digunakan sebagai konsekuensi terhadap perilaku yang tidak sesuai dengan aturan dan diberikan setelah guru terlebih dahulu mengingatkan anak. Dalam perspektif pengkondisian operan Skinner (1953), konsekuensi terhadap suatu perilaku dapat memengaruhi kemungkinan perilaku tersebut muncul kembali, sedangkan Silvia et al. (2023) menunjukkan bahwa *reward* dan *punishment* dapat digunakan dalam membentuk perilaku disiplin anak apabila diterapkan secara tepat. Pada penelitian ini, penerapan *punishment* menunjukkan adanya tahapan dalam mengarahkan perilaku anak, yaitu mengingatkan aturan, memberikan kesempatan untuk memperbaiki perilaku, dan memberikan konsekuensi ringan apabila perilaku tersebut masih dilakukan. Dengan demikian, *punishment* pada anak usia dini lebih tepat dipahami sebagai bentuk pengarah dan konsekuensi yang bersifat edukatif dengan tetap mempertimbangkan tahap perkembangan emosi serta kemampuan anak dalam memahami konsekuensi.

Temuan penelitian menunjukkan bahwa pembiasaan, keteladanan, *reward*, *punishment*, dan penggunaan media visual merupakan strategi yang memiliki fungsi saling melengkapi dalam pembentukan sikap disiplin anak usia dini. Pembiasaan membentuk perilaku melalui pengulangan, keteladanan memberikan contoh konkret untuk diamati dan ditiru, *reward* memperkuat perilaku positif, sedangkan *punishment* ringan memberikan konsekuensi terhadap perilaku yang belum sesuai dengan aturan, sementara media visual membantu menyampaikan aturan sesuai dengan karakteristik belajar anak. Kombinasi strategi tersebut menunjukkan bahwa pembentukan disiplin tidak dilakukan melalui satu pendekatan saja, tetapi melalui pemberian contoh, pengulangan perilaku, penguatan positif, pemberian konsekuensi, dan penggunaan media yang sesuai dengan kebutuhan anak. Meskipun demikian, hasil observasi menunjukkan bahwa tidak semua anak menunjukkan perilaku disiplin secara konsisten, karena beberapa anak masih membutuhkan pengulangan arahan dan pendampingan yang lebih intensif. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa keberhasilan pembentukan disiplin tidak hanya bergantung pada jenis strategi yang digunakan, tetapi juga pada konsistensi penerapan dan kemampuan guru menyesuaikan strategi dengan perbedaan karakter, kemampuan mengendalikan diri, tingkat kematangan, dan kebutuhan masing-masing anak.

Media yang digunakan guru dalam membentuk sikap disiplin anak

Selain melalui metode, guru menggunakan media visual berupa gambar aturan kelas, poster, dan stiker bintang untuk membantu membentuk sikap disiplin anak. Media tersebut digunakan untuk memperjelas aturan dan memberikan penguatan terhadap perilaku yang sesuai. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru menggunakan gambar dan poster yang menampilkan perilaku seperti berbaris, mengantre, merapikan mainan, dan memberi salam, yang ditunjukkan kepada anak sebelum kegiatan pembelajaran sambil mengajak mereka mengucapkan aturan tata tertib kelas. Berdasarkan hasil observasi, anak tampak lebih mudah memahami aturan ketika aturan tersebut disertai gambar.

Penggunaan media visual penting bagi anak usia dini karena aturan yang bersifat abstrak dapat disajikan dalam bentuk gambar yang lebih konkret dan mudah diamati. Temuan ini sejalan dengan Hidayat et al. (2025) yang menunjukkan bahwa lingkungan kelas yang dilengkapi media visual aturan dapat membantu anak memahami dan membiasakan perilaku disiplin. Rahmi et al. (2023), juga menjelaskan bahwa poster dalam bentuk gambar dapat membantu menyampaikan pesan yang sederhana, mudah dipahami, dan mudah diingat oleh anak. Hulu et al. (2022), menambahkan bahwa media visual dapat membantu meningkatkan pemahaman dan menciptakan lingkungan belajar yang lebih menarik.

Dalam konteks penelitian ini, media visual tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu penyampaian informasi, tetapi juga sebagai pengingat terhadap aturan yang dilakukan secara berulang. Ketika anak melihat gambar aturan sebelum kegiatan, anak memperoleh rangsangan visual yang mengingatkan kembali perilaku yang harus dilakukan. Dengan demikian, media visual bekerja bersama pembiasaan, yaitu gambar dan poster mengingatkan anak terhadap aturan, sedangkan rutinitas memberikan kesempatan kepada anak untuk mempraktikkan aturan tersebut.

Selain gambar dan poster, guru menggunakan stiker bintang sebagai bentuk penghargaan visual

yang diberikan kepada anak yang menunjukkan perilaku disiplin. Penggunaan stiker membuat penghargaan terhadap perilaku anak menjadi konkret dan dapat dilihat oleh anak, sejalan dengan Hayati & Wafa (2021) yang menjelaskan bahwa pemberian stiker dapat mendorong anak untuk menunjukkan perilaku positif seperti merapikan mainan dan duduk dengan tertib. Namun, stiker bintang dalam penelitian ini sebaiknya dipahami bukan hanya sebagai hadiah, tetapi sebagai penguatan visual terhadap perilaku positif sehingga anak memperoleh pengalaman bahwa perilaku disiplin mendapatkan apresiasi dari guru.

Penguatan tersebut dapat meningkatkan motivasi anak untuk mengulangi perilaku yang sama, tetapi penggunaannya perlu tetap disertai penjelasan dan pembiasaan mengenai alasan anak perlu mengikuti aturan agar pembentukan disiplin tidak bergantung pada hadiah. Dengan demikian, media gambar, poster, dan stiker bintang memiliki fungsi yang berbeda tetapi saling mendukung dalam pembentukan sikap disiplin anak. Gambar dan poster membantu anak memahami serta mengingat aturan, sedangkan stiker bintang memberikan penguatan terhadap perilaku disiplin yang telah dilakukan. Penggunaan media tersebut menjadi lebih bermakna karena dipadukan dengan pembiasaan, keteladanan, dan interaksi langsung antara guru dan anak.

Secara keseluruhan, hasil penelitian menunjukkan bahwa pembentukan sikap disiplin anak usia dini memerlukan strategi yang dilakukan secara konsisten dan disesuaikan dengan karakteristik perkembangan anak. Pembiasaan memberikan kesempatan kepada anak untuk melakukan perilaku disiplin secara berulang, keteladanan memberikan contoh konkret, *reward* memberikan penguatan terhadap perilaku positif, *punishment* ringan memberikan konsekuensi edukatif, sedangkan media visual membantu anak memahami dan mengingat aturan. Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa tidak terdapat satu strategi yang berdiri sendiri dalam membentuk disiplin anak, melainkan strategi guru bekerja secara saling melengkapi. Oleh karena itu, guru PAUD perlu menerapkan aturan secara konsisten, memberikan contoh nyata, menggunakan penguatan secara proporsional, serta menyediakan media yang konkret dan mudah dipahami anak.

Bagi anak yang masih menunjukkan perilaku kurang disiplin, diperlukan pendampingan dan pengulangan yang lebih intensif sesuai dengan kebutuhan dan perkembangan masing-masing anak. Penelitian ini memiliki keterbatasan pada lingkup subjek dan konteks penelitian yang terbatas pada dua guru kelas kelompok B di satu lembaga, sehingga temuan belum menggambarkan variasi strategi pembentukan disiplin pada konteks pendidikan anak usia dini yang lebih beragam. Selain itu, penelitian belum mengukur perubahan perilaku disiplin anak secara longitudinal sehingga perkembangan konsistensi perilaku setelah penerapan strategi belum dapat diketahui secara lebih mendalam. Berdasarkan keterbatasan dan temuan tersebut, penelitian selanjutnya dapat memperluas konteks dengan melibatkan lebih banyak guru dan lembaga PAUD serta menggunakan waktu observasi yang lebih panjang, sekaligus mengembangkan instrumen observasi disiplin yang lebih komprehensif untuk mengkaji perubahan perilaku anak dan membandingkan kontribusi masing-masing strategi, seperti pembiasaan, keteladanan, penghargaan, konsekuensi edukatif, dan media visual.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian, dapat disimpulkan bahwa strategi guru dalam membentuk sikap disiplin anak usia dini di TK Kemala Bhayangkari 01 dilakukan secara terpadu melalui pembiasaan, keteladanan, pemberian penghargaan dan konsekuensi edukatif, serta dukungan media visual. Penerapan strategi tersebut membantu anak memahami dan membiasakan perilaku disiplin dalam kegiatan sehari-hari. Namun, konsistensi perilaku disiplin belum ditunjukkan oleh seluruh anak sehingga penguatan, pengulangan, dan pendampingan tetap diperlukan sesuai dengan karakteristik serta tahap perkembangan masing-masing anak. Temuan ini menunjukkan bahwa pembentukan disiplin pada anak usia dini lebih bermakna ketika berbagai strategi diterapkan secara konsisten dan saling melengkapi, bukan hanya melalui penyampaian aturan. Secara praktis, hasil penelitian dapat menjadi pertimbangan bagi guru dan lembaga pendidikan anak usia dini dalam merancang pembiasaan disiplin yang konkret, konsisten, dan sesuai dengan kebutuhan perkembangan anak.

UCAPAN TERIMA KASIH

Peneliti menyampaikan terima kasih kepada seluruh pihak yang telah memberikan dukungan dan bimbingan selama proses penelitian hingga penyelesaian artikel ini. Ucapan terima kasih secara khusus disampaikan kepada Gokma Nafita Tampubolon, S. Psi., M. Pd., selaku pembimbing I, dan Ronald Dwi Ardian Fufu, S. Pd., M. Pd., selaku pembimbing II, atas bimbingan dan dukungan yang diberikan selama proses penelitian. Peneliti juga menyampaikan terima kasih kepada seluruh pihak yang telah berkontribusi dalam pelaksanaan dan penyelesaian penelitian ini.

PERNYATAAN KONTRIBUSI PENULIS

Pernyataan kontribusi penulis disajikan untuk menjelaskan peran dan tanggung jawab masing-masing penulis secara transparan dalam proses penelitian dan penulis naskah. HT berkontribusi dalam perencanaan penelitian, pengumpulan data, analisis data, penyusunan artikel serta penulisan artikel. GT, RF, dan SK berkontribusi dalam memberikan bimbingan akademik, arahan metodologi penelitian, penelaahan kritis terhadap naskah, serta masukan dalam penyempurnaan artikel. Seluruh penulis telah membaca dan menyetujui versi akhir naskah.

PERNYATAAN PENGGUNAAN AI

Penulis menyatakan bahwa ChatGPT digunakan selama proses penyusunan manuskrip ini untuk membantu dalam penyusunan bahasa, perbaikan tata bahasa, dan penyempurnaan ataupun perapian redaksi naskah. Setelah menggunakan alat/layanan tersebut, penulis telah meninjau, memverifikasi, dan mengedit seluruh konten secara menyeluruh sesuai kebutuhan, serta bertanggung jawab penuh atas keakuratan, integritas, dan substansi isi publikasi ini.

KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis menyatakan secara tegas bahwa penelitian ini dilakukan tanpa adanya konflik, baik yang bersifat finansial, kelembagaan, maupun pribadi. Seluruh proses penelitian, analisis data, interpretasi hasil, dan penyusunan naskah dilakukan secara independen dan objektif sesuai prinsip integritas dan etika ilmiah.

DAFTAR PUSTAKA

- Achmad, F. R., Oktavia, R., Anggraeni, R., Zahra, S., & Hasanah, U. (2024). Membangun karakter disiplin pada anak melalui pendidikan keluarga. *Jurnal Pena Karakter*, 6(2), 16–23. <https://doi.org/10.62426/jpk.v6i2.149>
- Amalia, A. P., & Harfiani, R. (2024). Penerapan pembiasaan positif dalam upaya meningkatkan karakter anak. *Murhum: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(1), 25–38. <https://doi.org/10.37985/murhum.v5i1.425>
- Anggraeni, C., Elan, E., & Mulyadi, S. (2021). Metode pembiasaan untuk menanamkan karakter disiplin dan tanggung jawab di RA Daarul Falaah Tasikmalaya. *Jurnal PAUD Agapedia*, 5(1), 100–109. <https://doi.org/10.17509/jpa.v5i1.39692>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Fitri, K., Indrawadi, J., Fatmariza, F., & Hasrul, H. (2024). Pendidikan karakter di Sekolah Alam Ar-Royyan Kota Padang. *Journal of Education, Cultural and Politics*, 4(2), 237–248. <https://doi.org/10.24036/jecco.v4i2.505>
- Hayati, M., & Wafa, D. R. (2021). Penggunaan *reward sticker* dalam penanaman sikap disiplin anak. *JECIES: Journal of Early Childhood Islamic Education Study*, 2(2), 114–128. <https://doi.org/10.33853/jecies.v2i2.204>
- Hidayat, Y., Kuncoro, A., Tunajjah, U., Muhimah, L., & Susiyani, N. N. (2025). Strategi guru dalam mengembangkan karakter disiplin anak usia dini di satuan PAUD Sejenis Kawasan. *Jurnal INTISABI*, 2(2), 162–175. <https://doi.org/10.61580/itsb.v2i2.68>
- Hilna, A., Ali, M., & Yuniarni, D. (2022). Strategi penanaman disiplin anak usia 4–5 tahun di PAUD Sai Ceria Sejuah Kabupaten Sanggau. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 11(7), 588–598. <https://doi.org/10.26418/jppk.v11i7.56079>

- Hulu, D. M., Pasaribu, K., Simamora, E., Waruwu, S. Y., & Bety, C. F. (2022). Pengaruh penggunaan media visual terhadap hasil belajar siswa. *Jurnal Kewarganegaraan*, 6(2), 2580–2586.
- Ishma, N., & Purwani, L. (2021). Upaya guru kelas dalam meningkatkan disiplin pada anak usia 4–5 tahun melalui metode pembiasaan. *Kordinat: Jurnal Komunikasi Antar Perguruan Tinggi Agama Islam*, 20(2), 205–226. <https://doi.org/10.15408/kordinat.v20i2.21325>
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. (2014). *Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 137 Tahun 2014 tentang standar nasional pendidikan anak usia dini*.
- Magfiroh, L., Desyanty, E. S., & Rahma, R. A. (2019). Pembentukan karakter disiplin anak usia dini melalui metode pembiasaan di TK Aisyiyah Bustanul Athfal 33 Kota Malang. *Jurnal Pendidikan Nonformal*, 14(1), 54–67. <https://doi.org/10.17977/um041v14i1p54-67>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Munaamah, M., Masitoh, S., & Setyowati, S. (2021). Peran guru dalam optimasi perkembangan sikap disiplin anak usia dini. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha*, 9(3), 355–362. <https://doi.org/10.23887/paud.v9i3.38329>
- Purwanti, E., & Haerudin, D. A. (2020). Implementasi pendidikan karakter terhadap anak usia dini melalui pembiasaan dan keteladanan. *ThufuLA: Jurnal Inovasi Pendidikan Guru Raudhatul Athfal*, 8(2), 260–273. <https://doi.org/10.21043/thufula.v8i2.8429>
- Rahmi, H. A., Yanti, S., Maulida, S., Hairina, Y., & Mulyani. (2023). Media poster sebagai upaya dalam membentuk karakter anak di PAUD IT Al-Firdaus Banjarmasin. *Mujtama: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 3(1), 31–38. <https://doi.org/10.32528/mujtama.v3i1.8538>
- Rochimi, I. F., & Suismanto, S. (2018). Upaya guru menanamkan nilai-nilai kedisiplinan pada anak usia dini. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 3(4), 231–246. <https://doi.org/10.14421/jga.2018.34-02>
- Rohmah, N. H., Pusari, R. W., Purwadi, Hariyanti, D. P. D., Munawar, M., & Luthfy, P. A. (2025). Analysis of the implementation of discipline character values through drumband extracurricular activities. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(1), 210–225. <https://doi.org/10.26877/paudia.v14i1.1564>
- Silvia, A. S., Zahara, D., Lestari, T. D., Eryani, E., Aliyah, F. H., & Putri, N. A. (2023). Efektivitas reward dan punishment terhadap kedisiplinan anak usia dini di RA Miftahul Ulum Jayasari. *Edu Happiness: Jurnal Ilmiah Perkembangan Anak Usia Dini*, 2(2), 293–302. <https://doi.org/10.62515/eduhappiness.v2i2.253>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Wuryandani, W., Maftuh, B., Sapriya, S., & Budimansyah, D. (2014). Pendidikan karakter disiplin di sekolah dasar. *Cakrawala Pendidikan*, 33(2), 286–295. <https://doi.org/10.21831/cp.v2i2.2168>
- Zahra, N. Q., & Kuswanto, K. (2021). Membangun karakter sejak anak usia dini melalui penanaman nilai-nilai agama. *Educatio: Jurnal Ilmu Kependidikan*, 16(1), 50–57. <https://doi.org/10.29408/edc.v16i1.3479>
- Zuliasanita, N., Yuhasriati, Y., Amalia, D., Suhartati, S., & Mandira, G. (2022). Penanaman nilai karakter disiplin anak di TK Al Islam Azhar Cairo Banda Aceh. *JIM PAUD: Jurnal Ilmiah Mahasiswa Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(3), 45–56.

Peningkatan Kepercayaan Diri Anak Melalui Kegiatan Bermain Peran *Market Day* di Kelompok A

Ratini^{1*}, Abdul Muiz Rouf², Andi Ali Kisai³

^{1,2,3}Universitas Muhammadiyah Cirebon, Jawa Barat, Indonesia

Email Corresponding Author: ratiniti17@gmail.com

Artikel Info

History

Received 2026-06-30,

Revised 2026-07-24,

Accepted 2026-08-25,

Online First 2026-08-31

Keywords:

Self-Confidence; Market Day; Role-Playing; Early Childhood Education; Classroom Action Research

Kata Kunci: Kepercayaan Diri; *Market Day*; Bermain Peran; Pendidikan Anak Usia Dini; Penelitian Tindakan Kelas

© 2026 Ratini, Abdul Muiz Rouf,

Andi Ali Kisai

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



Abstract

Self-confidence is a critical yet often overlooked aspect of early childhood social-emotional development; many children remain hesitant to speak up, take initiative, or interact with peers. This two-cycle classroom action research (Kemmis and McTaggart model, 11 children, Group A of PAUD Bougenvile II) examined market day, implemented as an authentic form of role-play, to enhance children's self-confidence. Data were collected through observation, documentation, and field notes, then analyzed both quantitatively and qualitatively. The percentage of children reaching the Developing as Expected and Developing Very Well categories rose from 45.45% to 63.64% in Cycle I and 90.91% in Cycle II, accompanied by a clear behavioral shift from passive and hesitant children to active communication and independence. By reframing market day as a role-play strategy rather than merely an entrepreneurship activity, this study offers early childhood teachers an evidence-based, contextual approach to building children's self-confidence.

Abstrak

Kepercayaan diri merupakan aspek penting sekaligus sering terabaikan dalam perkembangan sosial-emosional anak usia dini; banyak anak masih ragu berbicara, berinisiatif, atau berinteraksi dengan teman. Penelitian tindakan kelas dua siklus (model Kemmis dan McTaggart, 11 anak, Kelompok A PAUD Bougenvile II) ini menguji kegiatan *market day* sebagai bentuk bermain peran yang autentik untuk meningkatkan kepercayaan diri anak. Data dikumpulkan melalui observasi, dokumentasi, dan catatan lapangan, kemudian dianalisis secara kuantitatif maupun kualitatif. Persentase anak yang mencapai kategori Berkembang Sesuai Harapan dan Berkembang Sangat Baik meningkat dari 45,45% menjadi 63,64% pada Siklus I dan 90,91% pada Siklus II, disertai perubahan perilaku yang nyata dari anak yang pasif dan ragu-ragu menjadi lebih aktif berkomunikasi dan mandiri. Dengan memposisikan *market day* sebagai strategi bermain peran, bukan sekadar kegiatan pengenalan kewirausahaan, penelitian ini memberikan guru PAUD alternatif pembelajaran kontekstual yang berbasis bukti untuk membangun kepercayaan diri anak.

PENDAHULUAN

Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) menjadi tahap penting dalam memberikan dasar bagi berbagai aspek perkembangan anak, termasuk perkembangan sosial-emosional (Harianja et al., 2023; Nisfa et al., 2022). Pada masa *golden age*, anak membutuhkan stimulasi melalui pengalaman belajar yang sesuai dengan tahap perkembangannya agar potensi yang dimiliki dapat berkembang secara optimal (Yasmin et al., 2026). Salah satu aspek yang perlu dikembangkan adalah kepercayaan diri (*self-confidence*) karena berkaitan dengan keberanian anak untuk berkomunikasi, berinteraksi, mencoba hal baru, dan menyelesaikan kegiatan secara mandiri (Yunifia & Wardhani, 2023). Pembelajaran bermain peran juga diketahui dapat mendorong keberanian, kemandirian, serta partisipasi anak dalam kegiatan

belajar (Asmarany et al., 2024). Namun, masih ditemukan anak yang malu tampil di depan teman dan kurang berani menyampaikan pendapat (Ashar & Pamungkas, 2023). Oleh karena itu, diperlukan kegiatan pembelajaran yang aktif dan memberikan ruang bagi anak untuk mengekspresikan dirinya.

Kondisi tersebut terlihat pada hasil observasi pendahuluan tanggal 11 November 2025 di Kelompok A PAUD Bougenvile II. Dari 11 anak, hanya lima anak (45,45%) yang menunjukkan perkembangan sesuai harapan, sedangkan enam anak (54,55%) masih membutuhkan stimulasi. Anak masih terlihat ragu ketika tampil, malu menyampaikan pendapat, dan cenderung menunggu arahan guru. Kondisi ini menunjukkan bahwa kegiatan pembelajaran perlu memberikan pengalaman yang lebih aktif, interaktif, dan dekat dengan kehidupan anak. Oleh karena itu, diperlukan strategi pembelajaran yang lebih aktif dan kontekstual untuk meningkatkan kepercayaan diri anak. Kajian terdahulu menunjukkan bahwa penelitian tentang kepercayaan diri anak dapat dilihat melalui beberapa kecenderungan. Kepercayaan diri telah dikaitkan dengan komunikasi dan partisipasi belajar (Yunifia & Wardhani, 2023). Sementara itu, bermain peran digunakan untuk mendukung keberanian, kemandirian, dan partisipasi anak (Asmarany et al., 2024; Fatimah & Widhiasi, 2025). Analisis bibliometrik juga menunjukkan bahwa kajian *role play* di PAUD terus berkembang, terutama pada aspek sosial-emosional dan komunikasi (Nazar et al., 2025). Sementara itu, kegiatan *market day* lebih banyak dimanfaatkan untuk mengembangkan keterampilan sosial, karakter, dan pengenalan kewirausahaan anak (Fikri et al., 2024; Sari & Kusayang, 2025).

Pemetaan tersebut menunjukkan adanya gap penelitian, yaitu kajian tentang kepercayaan diri, bermain peran, dan *market day* telah berkembang, tetapi penerapan *market day* secara khusus sebagai bentuk bermain peran untuk meningkatkan kepercayaan diri anak usia dini masih terbatas. Kondisi tersebut juga relevan dengan permasalahan di PAUD Bougenvile II, karena lebih dari separuh anak belum menunjukkan perkembangan kepercayaan diri sesuai harapan dan pembelajaran yang dilakukan masih cenderung konvensional. Gap tersebut menjadi dasar penelitian ini untuk mengembangkan *market day* sebagai pengalaman bermain yang lebih kontekstual. Kebaruan (*novelty*) penelitian ini terletak pada penerapan *market day* bukan sekadar sebagai kegiatan pengenalan kewirausahaan, tetapi sebagai bentuk bermain peran yang diarahkan untuk meningkatkan delapan indikator kepercayaan diri berdasarkan teori (Hurlock, 1978), yaitu berani bertindak, mandiri, berpendapat, mengatasi masalah, beradaptasi, optimis, bertanggung jawab, dan kreatif. Penelitian ini juga menggunakan penelitian tindakan kelas dua siklus dengan instrumen observasi berdasarkan indikator tersebut.

Secara teoretis, aktivitas jual-beli dalam *market day* dapat dipandang sebagai bentuk *sociodramatic play* yang, menurut Vygotsky, memungkinkan anak mengambil peran sosial (penjual, pembeli, kasir) yang menuntut mereka bertindak melampaui kemampuan aktual mereka sehari-hari, sehingga mendorong perkembangan kompetensi baru, termasuk keberanian bertindak dan kemandirian. Selain itu, konsep *self-efficacy* dari Bandura menjelaskan bahwa pengalaman langsung (*mastery experience*) seperti menawarkan barang, bernegosiasi harga, dan menyelesaikan transaksi secara mandiri merupakan sumber paling kuat dalam membentuk keyakinan diri anak terhadap kemampuannya sendiri, karena anak memperoleh bukti nyata atas keberhasilannya dalam menyelesaikan suatu tugas. Pandangan ini juga sejalan dengan tahap perkembangan psikososial Erikson, khususnya *initiative versus guilt*, di mana anak usia dini berada pada fase kritis untuk mengembangkan inisiatif melalui aktivitas yang memberi ruang bagi mereka untuk mencoba, mengambil keputusan, dan menghadapi konsekuensi dari pilihannya sendiri, seperti dalam interaksi jual-beli. Dengan demikian, *market day* tidak hanya memberikan pengalaman kewirausahaan, tetapi juga menjadi wahana bermain peran yang secara teoretis relevan untuk menstimulasi berbagai indikator kepercayaan diri, karena anak dihadapkan pada situasi sosial yang nyata, menuntut pengambilan keputusan, serta memberikan umpan balik langsung atas tindakan yang mereka lakukan.

Berdasarkan gap dan kebaruan tersebut, penelitian ini berbeda dari penelitian-penelitian sebelumnya yang umumnya mengkaji kepercayaan diri, bermain peran, dan *market day* secara terpisah, atau memposisikan *market day* hanya sebagai kegiatan pengenalan kewirausahaan tanpa mengaitkannya secara khusus dengan peningkatan kepercayaan diri melalui bermain peran. Celah inilah yang menjadi dasar penelitian ini dilakukan, yaitu menjawab bagaimana penerapan kegiatan *market day* sebagai bentuk bermain peran dapat meningkatkan kepercayaan diri anak usia dini secara terukur melalui delapan indikator berdasarkan teori Hurlock (1978). Pertanyaan tersebut menjadi dasar

penyusunan tindakan pada setiap siklus penelitian (Noor, 2023). Sejalan dengan pertanyaan tersebut, tujuan penelitian ini adalah meningkatkan kepercayaan diri anak melalui penerapan *market day* sebagai bentuk bermain peran. Penelitian ini memiliki kontribusi teoritis dan praktis. Secara teoretis, penelitian ini memperkaya kajian bermain peran kontekstual melalui pemanfaatan *market day* sebagai intervensi untuk meningkatkan kepercayaan diri anak serta memberikan bukti empiris mengenai penerapan delapan indikator kepercayaan diri berdasarkan Hurlock (1978) dalam pembelajaran PAUD. Secara praktis, hasil penelitian diharapkan dapat menjadi acuan bagi guru PAUD dalam merancang RPPH yang mengintegrasikan *market day* sebagai pembelajaran aktif, kontekstual, dan bermakna. Penelitian ini menggunakan pendekatan Penelitian Tindakan Kelas (Classroom Action Research) melalui tahapan perencanaan, pelaksanaan, observasi, dan refleksi secara berulang (Nangim et al., 2023). Pendekatan ini memungkinkan guru mengidentifikasi masalah, menentukan tindakan, serta mengevaluasi perubahan pembelajaran secara sistematis (Wulandari et al., 2025). Kegiatan *market day* dipilih karena memberikan kesempatan kepada anak untuk berinteraksi, berkomunikasi, bekerja sama, dan mengekspresikan diri dalam aktivitas yang menyerupai kehidupan sehari-hari (Lembayun et al., 2025; Triana et al., 2024).

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan penerapan kegiatan *market day* sebagai bentuk bermain peran dalam meningkatkan kepercayaan diri anak usia dini di PAUD Bougenville II, serta menganalisis peningkatan kepercayaan diri anak berdasarkan delapan indikator (berani bertindak, mandiri, berpendapat, mengatasi masalah, beradaptasi, optimis, bertanggung jawab, dan kreatif) melalui pelaksanaan tindakan pada setiap siklus penelitian. Penerapan dan perubahan kepercayaan diri anak kemudian diamati pada setiap siklus tindakan (Nuraya et al., 2022). Dengan demikian, penelitian ini diharapkan dapat memberikan alternatif pembelajaran PAUD yang aktif, kontekstual, dan bermakna untuk mendukung perkembangan sosial-emosional anak (Aulia & Munastiwi, 2024).

METODE

Penelitian ini menggunakan Penelitian Tindakan Kelas (Classroom Action Research), yaitu penelitian kolaboratif yang dilakukan guru untuk memperbaiki praktik pembelajaran melalui tindakan yang terencana, sistematis, dan reflektif dalam siklus yang berulang (Kemmis et al., 2014). Pendekatan ini dipilih karena sesuai dengan karakteristik masalah penelitian, yaitu rendahnya kepercayaan diri anak yang berkembang secara bertahap dan membutuhkan intervensi pembelajaran kontekstual serta berkelanjutan, bukan tindakan tunggal. Melalui tahapan perencanaan, pelaksanaan, observasi, dan refleksi secara siklik, guru dapat menyesuaikan strategi pembelajaran *market day* berdasarkan hasil observasi pada siklus sebelumnya, sehingga tindakan yang diberikan lebih responsif terhadap kebutuhan anak dan peningkatan kepercayaan diri dapat diamati secara bertahap (Nangim et al., 2023). Penelitian dilaksanakan di PAUD Bougenville II, Desa Telagasari, Kecamatan Lelea, Kabupaten Indramayu, pada semester genap tahun ajaran 2025/2026. Subjek penelitian adalah seluruh anak Kelompok A yang berjumlah 11 orang, terdiri atas lima anak laki-laki dan enam anak perempuan. Pemilihan subjek didasarkan pada hasil observasi awal yang menunjukkan bahwa kepercayaan diri anak masih rendah. Penelitian dilaksanakan dalam dua siklus, dan setiap siklus terdiri atas tahap perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi (Kemmis et al., 2014; Nangim et al., 2023). Tindakan yang diberikan berupa kegiatan *market day* sebagai bentuk bermain peran melalui simulasi jual beli dengan peran penjual dan pembeli secara bergantian.

Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi. Observasi digunakan untuk mengamati perkembangan kepercayaan diri anak selama pembelajaran menggunakan lembar observasi (instrumen penilaian perkembangan) yang disusun berdasarkan kisi-kisi delapan indikator kepercayaan diri, yaitu berani bertindak, mandiri, berpendapat, mengatasi masalah, beradaptasi, optimis, bertanggung jawab, dan kreatif, mengacu pada teori (Hurlock, 1978). Setiap indikator dijabarkan ke dalam beberapa deskriptor perilaku yang dapat diamati secara langsung selama kegiatan *market day* berlangsung, sebagaimana disajikan pada Tabel 1, sehingga penilaian bersifat objektif dan terukur.

Tabel 1

Kisi-Kisi Instrumen Observasi Kepercayaan Diri Anak

No	Indikator	Deskriptor	Contoh Item Observasi	Skala Penilaian
1	Berani bertindak	Anak berani tampil dan melakukan aktivitas jual-beli tanpa ragu	Anak berani menawarkan barang dagangan kepada pembeli tanpa diminta guru	BB / MB / BSH / BSB
2	Mandiri	Anak mampu melakukan kegiatan <i>market day</i> tanpa bergantung pada bantuan orang lain	Anak mampu menata dan menjajakan barang dagangannya sendiri	BB / MB / BSH / BSB
3	Berpendapat	Anak mampu menyampaikan gagasan atau pendapat selama kegiatan berlangsung	Anak mengemukakan alasan atau tawaran harga saat bertransaksi	BB / MB / BSH / BSB
4	Mengatasi masalah	Anak mampu menghadapi dan menyelesaikan kendala yang muncul selama kegiatan	Anak mencari solusi ketika pembeli menawar harga atau barang habis	BB / MB / BSH / BSB
5	Beradaptasi	Anak mampu menyesuaikan diri dengan peran dan situasi baru dalam kegiatan	Anak mampu bertukar peran (penjual/pembeli) dan menyesuaikan sikap sesuai peran	BB / MB / BSH / BSB
6	Optimis	Anak menunjukkan sikap yakin dan percaya terhadap kemampuannya sendiri	Anak tetap bersemangat menawarkan dagangan meski belum laku	BB / MB / BSH / BSB
7	Bertanggung jawab	Anak mampu menjaga dan menyelesaikan tugas/peran yang diberikan hingga selesai	Anak merapikan kembali barang dagangan dan uang mainan setelah kegiatan selesai	BB / MB / BSH / BSB
8	Kreatif	Anak mampu menunjukkan ide atau cara baru dalam menjalankan perannya	Anak menghias atau menyusun barang dagangan dengan caranya sendiri agar menarik	BB / MB / BSH / BSB

Setiap indikator dinilai dengan skala 1–4 yang terdiri atas Belum Berkembang (BB), Mulai Berkembang (MB), Berkembang Sesuai Harapan (BSH), dan Berkembang Sangat Baik (BSB). Penentuan kategori tersebut mengacu pada pedoman penilaian perkembangan anak usia dini, dengan kriteria sebagai berikut: BB diberikan apabila anak belum mampu menunjukkan perilaku sesuai indikator dan masih memerlukan bimbingan penuh dari guru; MB apabila anak mulai menunjukkan perilaku sesuai indikator namun masih perlu diingatkan atau dibantu guru; BSH apabila anak sudah mampu menunjukkan perilaku sesuai indikator secara mandiri dan konsisten; dan BSB apabila anak mampu menunjukkan perilaku sesuai indikator secara mandiri, konsisten, bahkan mampu membantu temannya yang belum mencapai kemampuan tersebut (Asmarany et al., 2024; Yunifia & Wardhani, 2023). Skor yang diperoleh pada setiap siklus kemudian dipersentasekan untuk melihat tingkat pencapaian kepercayaan diri anak secara klasikal maupun individual.

Wawancara dilakukan secara semi-terstruktur dengan guru kelas menggunakan pedoman wawancara yang memuat pertanyaan seputar kondisi awal kepercayaan diri anak, kendala yang dihadapi selama pembelajaran, serta tanggapan guru terhadap pelaksanaan kegiatan *market day*, guna memperoleh data pendukung yang memperkaya hasil observasi (Rukajat, 2018; Sugiyono, 2016). Dokumentasi berupa foto kegiatan, catatan lapangan, dan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran Harian

(RPPH) digunakan sebagai bukti pelaksanaan tindakan dan pendukung data observasi (Arikunto et al., 2021; Fadlillah, 2016).

Kegiatan pengumpulan data berlangsung selama kurang lebih 1 bulan pada bulan April 2026, Tahap awal berupa observasi pra-tindakan yang dilaksanakan pada tanggal 6 April untuk mengetahui kondisi awal kepercayaan diri anak. Selanjutnya, tindakan siklus I dilaksanakan pada tanggal 6 dan 9 April 2026, sedangkan siklus II dilaksanakan pada tanggal 13 dan 16 April 2026. Setiap pertemuan berlangsung selama 45 menit, sesuai dengan alokasi waktu pembelajaran di PAUD Bougenville II. Observasi dilakukan pada setiap pertemuan saat kegiatan inti berlangsung, sementara wawancara dilakukan setelah pelaksanaan tindakan pada setiap siklus untuk memperoleh umpan balik dari guru. Dokumentasi berupa foto dan catatan lapangan diambil pada setiap proses pembelajaran sebagai pelengkap data

Peneliti berperan sebagai guru pelaksana tindakan (*teacher as researcher*) yang merancang, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran (Arikunto, 2021; Kemmis et al., 2014). Peneliti dibantu seorang guru kelas sebagai *observer* yang mengamati proses pembelajaran dan mencatat perkembangan kepercayaan diri anak menggunakan lembar observasi. Kolaborasi tersebut dilakukan untuk membantu menjaga objektivitas dan ketepatan data (Nangim et al., 2023; Wulandari et al., 2025). Setelah setiap siklus, peneliti dan *observer* melakukan refleksi bersama untuk mengevaluasi hasil tindakan dan menentukan perbaikan pada siklus berikutnya.

Prosedur penelitian meliputi empat tahap pada setiap siklus. Tahap perencanaan dilakukan dengan mengidentifikasi masalah, menyusun RPPH yang mengintegrasikan kegiatan *market day*, menyiapkan media berupa uang mainan, barang dagangan, meja toko, dan poster harga, serta mempersiapkan instrumen observasi dan wawancara. Pada tahap tindakan, anak dibagi menjadi kelompok penjual dan pembeli secara bergantian. Guru membimbing anak dalam menawarkan barang, menyapa pembeli, menanyakan harga, melakukan negosiasi, dan menghitung uang kembalian. Tahap observasi dilakukan bersamaan dengan tindakan menggunakan lembar observasi, sedangkan tahap refleksi dilakukan setelah setiap siklus untuk mengevaluasi keberhasilan dan menentukan perbaikan tindakan berikutnya (Arikunto, 2021; Kemmis et al., 2014).

Data dianalisis secara deskriptif kuantitatif dan kualitatif. Data kuantitatif dari observasi dianalisis melalui perhitungan rata-rata skor dan persentase capaian setiap indikator, kemudian dikategorikan berdasarkan kriteria BB, MB, BSH, dan BSB. Penelitian dinyatakan berhasil apabila minimal 75% anak mencapai kategori BSH atau BSB pada akhir siklus II. Data kualitatif yang berasal dari wawancara dan catatan lapangan dianalisis secara tematik untuk memperkuat data kuantitatif dan menggambarkan proses perkembangan kepercayaan diri anak selama kegiatan *market day* (Rukajat, 2018; Sugiyono, 2016).

HASIL PENELITIAN

Berdasarkan hasil observasi, wawancara dengan guru, dan catatan lapangan selama pelaksanaan tindakan, diperoleh data tentang perkembangan kepercayaan diri anak yang mencakup delapan indikator. Data tersebut dianalisis untuk melihat perubahan tingkat kepercayaan diri anak sebelum dan sesudah penerapan kegiatan bermain peran *market day*, dengan kategori penilaian Belum Berkembang (BB), Mulai Berkembang (MB), Berkembang Sesuai Harapan (BSH), dan Berkembang Sangat Baik (BSB). Pemaparan hasil dilakukan secara bertahap mulai dari kondisi awal, siklus I, hingga siklus II.

Hasil Pra-Tindakan

Sebelum pelaksanaan kegiatan *market day*, observasi awal dilaksanakan pada tanggal 6 April 2026 untuk mengetahui tingkat dasar kepercayaan diri anak. Observasi melibatkan 11 anak dan menilai delapan indikator kepercayaan diri, yaitu keberanian bertindak, kemandirian, kemampuan mengemukakan pendapat, kemampuan memecahkan masalah, kemampuan beradaptasi, optimisme, tanggung jawab, dan kreativitas.

Hasil observasi awal yang disajikan pada Tabel 2 menunjukkan bahwa dari 11 anak yang

menjadi subjek penelitian, sebanyak tiga anak (27,27%) berada pada kategori Belum Berkembang, tiga anak (27,27%) berada pada kategori Mulai Berkembang, empat anak (36,36%) berada pada kategori Berkembang Sesuai Harapan, dan hanya satu anak (9,09%) yang berada pada kategori Berkembang Sangat Baik. Berdasarkan data tersebut, dapat diketahui bahwa hanya lima anak (45,45%) yang berada pada kategori Berkembang Sesuai Harapan dan Berkembang Sangat Baik, sedangkan enam anak (54,55%) masih berada pada kategori Belum Berkembang dan Mulai Berkembang. Temuan ini mengindikasikan bahwa lebih dari separuh anak masih memerlukan stimulasi lebih lanjut untuk mengembangkan kepercayaan diri mereka.

Tabel 2

Distribusi Tingkat Kepercayaan Diri Anak Pra Tindakan

<i>Kategori</i>	<i>Frekuensi</i>	<i>Persentase</i>
Belum Berkembang (BB)	3	27,27%
Mulai Berkembang (MB)	3	27,27%
Berkembang Sesuai Harapan (BSH)	4	36,36%
Berkembang Sangat Baik (BSB)	1	9,09%
TOTAL	11	100%

Analisis lebih lanjut terhadap delapan indikator kepercayaan diri anak pada Tabel 3 menunjukkan bahwa seluruh indikator masih berada pada kategori Mulai Berkembang dengan skor rata-rata berkisar antara 2,00 hingga 2,45. Indikator kreativitas dan kemampuan mengemukakan pendapat mencatat skor terendah yaitu 2,00, sementara indikator tanggung jawab memiliki skor tertinggi di antara indikator lainnya yaitu 2,45, namun masih berada dalam kategori Mulai Berkembang. Rata-rata skor keseluruhan kepercayaan diri anak pada tahap pra-tindakan adalah 2,19 yang termasuk dalam kategori Mulai Berkembang.

Tabel 3

Rekapitulasi Capaian Kepercayaan Diri Anak per Indikator Sebelum Tindakan

<i>No</i>	<i>Indikator</i>	<i>Skor Rata-Rata</i>	<i>Kategori</i>
1.	Keberanian Bertindak	2,18	MB
2.	Kemandirian	2,09	MB
3.	Kemampuan Mengemukakan Pendapat	2,00	MB
4.	Kemampuan Memecahkan Masalah	2,27	MB
5.	Kemampuan Beradaptasi	2,36	MB
6.	Optimisme	2,18	MB
7.	Tanggung Jawab	2,45	MB
8.	Kreativitas	2,00	MB
Rata-Rata Keseluruhan		2,19	MB

Data kualitatif dari observasi awal yang dicatat melalui catatan lapangan memperkuat temuan kuantitatif tersebut. Selama kegiatan pembelajaran, anak-anak sering menunggu instruksi dari guru sebelum bertindak. Ketika diminta mengemukakan pendapat, sebagian besar anak diam atau memberikan jawaban yang sangat singkat. Beberapa anak menunjukkan tanda-tanda kecemasan ketika diminta tampil di depan teman-temannya, seperti menunduk, bersembunyi di balik teman, atau menolak berbicara. Seorang anak berinisial AN yang berusia empat tahun bersembunyi di belakang guru ketika diminta memperkenalkan diri, sementara DR yang juga berusia empat tahun menolak berpartisipasi dalam diskusi kelompok dan memilih duduk terpisah dari anak-anak lain. Observasi ini menegaskan bahwa kepercayaan diri anak belum berkembang secara optimal dan memerlukan intervensi pembelajaran yang lebih kontekstual dan bermakna.

Hasil Siklus I

Siklus I dilaksanakan pada tanggal 6 dan 9 April 2026 melalui dua pertemuan. Kegiatan *market day* dirancang sebagai permainan peran di mana anak-anak bergiliran berperan sebagai penjual dan

pembeli. Kegiatan pembelajaran meliputi penataan lingkungan pasar simulasi dengan uang mainan, barang dagangan berupa buah-buahan, sayuran, dan makanan ringan, poster harga, serta meja toko. Anak-anak dibagi menjadi dua kelompok dan diberi kesempatan untuk mempraktikkan keterampilan komunikasi dengan menawarkan barang, menyapa pembeli, menanyakan harga, bernegosiasi, dan menghitung uang kembalian.

Setelah pelaksanaan tindakan pada Siklus I, terjadi peningkatan pada tingkat kepercayaan diri anak. Berdasarkan Tabel 4, jumlah anak pada kategori Belum Berkembang menurun dari tiga anak (27,27%) menjadi satu anak (9,09%), sedangkan anak pada kategori Mulai Berkembang tetap berjumlah tiga anak (27,27%). Peningkatan yang signifikan terlihat pada kategori Berkembang Sesuai Harapan yang meningkat dari empat anak (36,36%) menjadi lima anak (45,45%), dan kategori Berkembang Sangat Baik yang meningkat dari satu anak (9,09%) menjadi dua anak (18,18%). Dengan demikian, jumlah anak pada kategori Berkembang Sesuai Harapan dan Berkembang Sangat Baik meningkat dari lima anak (45,45%) menjadi tujuh anak (63,64%). Meskipun terdapat peningkatan, kriteria keberhasilan yang ditetapkan yaitu $\geq 75\%$ anak pada kategori Berkembang Sesuai Harapan dan Berkembang Sangat Baik belum tercapai pada Siklus I.

Tabel 4

Distribusi Tingkat Kepercayaan Diri Anak pada Siklus I

<i>Kategori</i>	<i>Frekuensi</i>	<i>Persentase</i>
Belum Berkembang (BB)	1	9,09%
Mulai Berkembang (MB)	3	27,27%
Berkembang Sesuai Harapan (BSH)	5	45,45%
Berkembang Sangat Baik (BSB)	2	18,18%
TOTAL	11	100%

Analisis per indikator pada Tabel 5 menunjukkan bahwa rata-rata skor keseluruhan kepercayaan diri anak meningkat dari 2,19 pada tahap pra-tindakan menjadi 2,65 pada Siklus I, yang merepresentasikan peningkatan sebesar 0,46 poin. Indikator tanggung jawab mencatat skor tertinggi yaitu 2,91, diikuti oleh kemampuan beradaptasi dengan skor 2,82, serta keberanian bertindak dan kemampuan memecahkan masalah dengan skor 2,73. Indikator kemandirian dan optimisme memperoleh skor 2,55. Namun, indikator kemampuan mengemukakan pendapat dan kreativitas masih berada pada kategori Mulai Berkembang dengan skor 2,45, yang mengindikasikan bahwa aspek-aspek ini masih memerlukan perhatian lebih lanjut pada siklus berikutnya.

Tabel 5

Rekapitulasi Capaian Kepercayaan Diri Anak per Indikator pada Siklus I

<i>No</i>	<i>Indikator</i>	<i>Skor Rata-Rata</i>	<i>Kategori</i>
1.	Keberanian Bertindak	2,73	BSH
2.	Kemandirian	2,55	BSH
3.	Kemampuan Mengemukakan Pendapat	2,45	MB
4.	Kemampuan Memecahkan Masalah	2,73	BSH
5.	Kemampuan Beradaptasi	2,82	BSH
6.	Optimisme	2,55	BSH
7.	Tanggung Jawab	2,91	BSH
8.	Kreativitas	2,45	MB
Rata-Rata Keseluruhan		2,65	BSH

Observasi kualitatif pada Siklus I mengungkapkan beberapa perkembangan positif. Pada pertemuan pertama, anak-anak tampak antusias dengan kegiatan *market day*. Seorang anak berinisial NA yang berusia empat tahun terlihat aktif menawarkan barang kepada pembeli dengan menggunakan kalimat "Mau beli apa, Kak?" dan mampu memulai percakapan dengan teman-temannya. Anak berinisial FR yang berusia empat tahun yang awalnya pendiam mulai berbicara ketika seorang teman mendekati tokonya. Namun, beberapa anak masih menunjukkan keraguan ketika berperan sebagai

penjual. Hal ini terutama terlihat pada pertemuan pertama ketika beberapa anak seperti AR dan MN masih memerlukan dorongan dari guru untuk menyapa pelanggan dan menjelaskan harga barang. Guru juga mencatat bahwa meskipun anak-anak dapat menyelesaikan transaksi jual beli, mereka masih kesulitan dalam bernegosiasi dan mengemukakan pendapat secara spontan.

Berdasarkan refleksi yang dilakukan setelah Siklus I, ditemukan beberapa kelemahan yang perlu diperbaiki pada siklus berikutnya. Pertama, beberapa anak masih kesulitan mengemukakan pendapat dan mengajukan pertanyaan selama simulasi jual beli. Kedua, kreativitas anak dalam menawarkan barang dan mengelola tokonya belum optimal karena keterbatasan variasi barang dagangan. Ketiga, alokasi waktu untuk setiap anak berperan sebagai penjual masih terbatas sehingga mengurangi kesempatan berlatih. Keempat, beberapa anak masih memerlukan pemodelan dan bimbingan berkelanjutan dari guru karena belum terbiasa dengan kegiatan bermain peran. Sebagai hasil dari refleksi tersebut, perbaikan direncanakan untuk Siklus II yaitu menambah barang dagangan yang lebih bervariasi dan menarik untuk merangsang kreativitas anak, memperpanjang waktu bermain peran dalam setiap rotasi untuk memberikan lebih banyak kesempatan berlatih, memberikan pemodelan yang lebih jelas dan demonstrasi berulang tentang cara berkomunikasi yang efektif sebagai penjual dan pembeli, serta menerapkan sistem penghargaan sederhana untuk memotivasi anak berpartisipasi lebih aktif.

Hasil Siklus II

Berdasarkan hasil refleksi dari Siklus I, Siklus II dilaksanakan pada tanggal 13 dan 16 April 2026 dengan perbaikan proses pembelajaran. Modifikasi yang dilakukan meliputi penyediaan barang dagangan yang lebih bervariasi seperti mainan edukatif, alat tulis, dan camilan berwarna-warni, penggunaan poster harga yang lebih menarik dengan gambar, perpanjangan durasi setiap rotasi dari 15 menjadi 20 menit, dan penerapan sistem penghargaan berupa bintang dan pujian bagi anak yang menunjukkan keberanian dan kreativitas selama kegiatan.

Hasil pada Siklus II menunjukkan peningkatan yang nyata. Berdasarkan Tabel 6, tidak terdapat anak pada kategori Belum Berkembang (0%), hanya satu anak (9,09%) yang masih berada pada kategori Mulai Berkembang, lima anak (45,45%) berada pada kategori Berkembang Sesuai Harapan, dan lima anak (45,45%) berada pada kategori Berkembang Sangat Baik. Jumlah anak pada kategori Berkembang Sangat Baik meningkat secara signifikan dari dua anak (18,18%) pada Siklus I menjadi lima anak (45,45%) pada Siklus II. Persentase gabungan anak pada kategori Berkembang Sesuai Harapan dan Berkembang Sangat Baik mencapai 90,91% (10 anak), yang berarti telah melampaui kriteria keberhasilan yang telah ditentukan yaitu $\geq 75\%$.

Tabel 6

Distribusi Tingkat Kepercayaan Diri Anak pada Siklus II

Kategori	Frekuensi	Persentase
Belum Berkembang (BB)	0	0%
Mulai Berkembang (MB)	1	9,09%
Berkembang Sesuai Harapan (BSH)	5	45,45%
Berkembang Sangat Baik (BSB)	5	45,45%
TOTAL	11	100%

Analisis per indikator pada Tabel 7 menunjukkan peningkatan yang sangat baik pada seluruh indikator kepercayaan diri anak. Rata-rata skor keseluruhan meningkat dari 2,65 pada Siklus I menjadi 3,24 pada Siklus II, yang merepresentasikan peningkatan sebesar 0,59 poin. Indikator tanggung jawab mencatat skor tertinggi yaitu 3,45 yang termasuk dalam kategori Berkembang Sangat Baik, diikuti oleh indikator keberanian bertindak dan kemampuan beradaptasi dengan skor 3,36, serta indikator kemampuan memecahkan masalah dengan skor 3,27. Indikator kemandirian dan optimisme memperoleh skor 3,18. Yang menggembirakan, indikator kemampuan mengemukakan pendapat dan kreativitas yang sebelumnya masih berada pada kategori Mulai Berkembang pada Siklus I, meningkat ke kategori Berkembang Sesuai Harapan dengan skor masing-masing 3,00 dan 3,09. Seluruh indikator telah mencapai kategori minimal Berkembang Sesuai Harapan, dengan sebagian besar indikator

mencapai kategori Berkembang Sangat Baik.

Tabel 7

Rekapitulasi Capaian Kepercayaan Diri Anak per Indikator pada Siklus II

No	Indikator	Skor Rata-Rata	Kategori
1.	Keberanian Bertindak	3,36	BSB
2.	Kemandirian	3,18	BSB
3.	Kemampuan Mengemukakan Pendapat	3,00	BSh
4.	Kemampuan Memecahkan Masalah	3,27	BSB
5.	Kemampuan Beradaptasi	3,36	BSB
6.	Optimisme	3,18	BSB
7.	Tanggung Jawab	3,45	BSB
8.	Kreativitas	3,09	BSh
Rata-Rata Keseluruhan		3,24	BSB

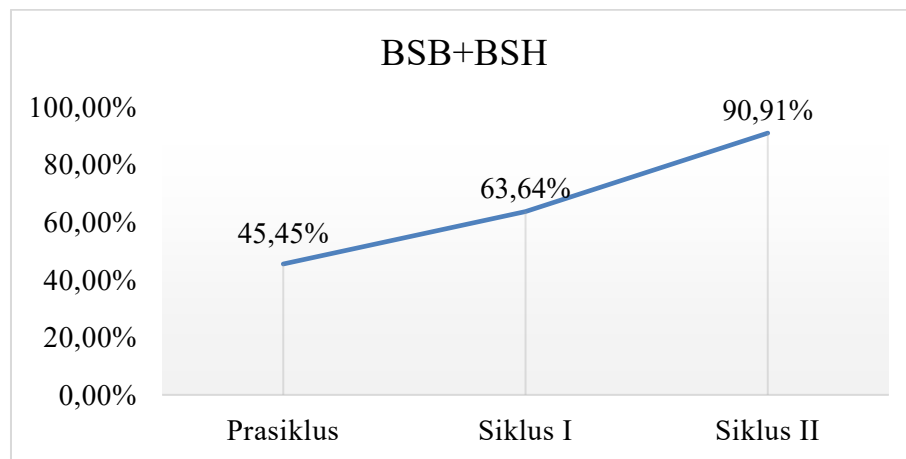
Observasi kualitatif pada Siklus II menunjukkan peningkatan yang substansial dalam perilaku dan partisipasi anak. Anak-anak tampak lebih percaya diri dan proaktif, seperti SN yang antusias menawarkan barang dengan kalimat "Ayo beli, buahnya segar!" dan ZH yang mampu menghitung uang mainan dengan percaya diri tanpa bantuan guru. Anak-anak juga terlihat melakukan negosiasi harga dengan menggunakan frasa "Boleh kurang?" dan "Ini lima ribu ya", serta saling membantu teman yang kesulitan menghitung uang kembalian. Bahkan anak yang paling pendiam sekalipun, yaitu MN, mampu menyelesaikan simulasi jual beli secara mandiri dengan bantuan minimal. Guru juga mengamati bahwa anak-anak mulai menunjukkan rasa bangga ketika berhasil menyelesaikan transaksi dan mendapatkan pujian, yang tercermin dari ekspresi wajah yang ceria dan semangat untuk terus mencoba. Secara keseluruhan, hasil penelitian menunjukkan peningkatan yang konsisten pada kepercayaan diri anak di setiap tahap. Tabel 8 menyajikan perbandingan capaian dari tahap pra-tindakan hingga Siklus II, di mana persentase anak pada kategori Berkembang Sesuai Harapan dan Berkembang Sangat Baik meningkat secara progresif dari 45,45% menjadi 63,64%, dan akhirnya mencapai 90,91% pada Siklus II. Rata-rata skor keseluruhan juga meningkat dari 2,19 menjadi 2,65, dan mencapai 3,24 pada akhir penelitian. Gambar 1 memperlihatkan tren peningkatan tersebut secara visual. Peningkatan angka tersebut sejalan dengan perubahan perilaku anak yang teramati secara langsung sepanjang penelitian, yaitu dari anak yang pada tahap pra-tindakan cenderung diam, menunggu instruksi, dan enggan tampil di depan teman-temannya, menjadi anak yang pada Siklus II mampu menawarkan barang, bernegosiasi harga, menghitung uang kembalian secara mandiri, serta menunjukkan rasa bangga atas keberhasilannya sendiri. Dengan demikian, data kuantitatif dan kualitatif saling memperkuat dalam menggambarkan proses perkembangan kepercayaan diri anak secara nyata, bukan sekadar perubahan angka semata.

Tabel 8

Perbandingan Capaian Kepercayaan Diri di Seluruh Siklus

Kategori	BB	MB	BSh	BSB	BSh+BSB (%)
Pra	3	3	4	1	45,45%
Tindakan	(27,27%)	(27,27%)	(36,36%)	(9,09%)	
Siklus I	1	3	5	2	63,64%
	(9,09%)	(27,27%)	(45,45%)	(18,18%)	
Siklus II	0	1	5	5	90,91%
	(0)	(9,09%)	(45,45%)	(45,45%)	

Berdasarkan Tabel 8, terlihat bahwa penerapan kegiatan *market day* sebagai bentuk bermain peran memberikan peningkatan terhadap kepercayaan diri anak pada setiap tahap penelitian. Untuk memberikan gambaran yang lebih jelas mengenai kecenderungan peningkatan tersebut, data hasil penelitian disajikan kembali dalam bentuk diagram pada Gambar 1.



Gambar 1. Peningkatan Persentase Kepercayaan Diri Anak pada Setiap Tahap Penelitian

Berdasarkan Gambar 1, terlihat bahwa persentase kepercayaan diri anak mengalami peningkatan secara bertahap pada setiap siklus penelitian. Pada tahap pra tindakan, persentase anak yang mencapai kategori Berkembang Sesuai Harapan (BSH) dan Berkembang Sangat Baik (BSB) sebesar 45,45%. Persentase tersebut meningkat menjadi 63,64% pada Siklus I dan kembali meningkat menjadi 90,91% pada Siklus II. Selain itu, rata-rata skor kepercayaan diri anak juga meningkat dari 2,19 pada pra tindakan menjadi 2,65 pada Siklus I dan 3,24 pada Siklus II. Hasil tersebut menunjukkan bahwa penerapan kegiatan *market day* sebagai bentuk bermain peran mampu meningkatkan kepercayaan diri anak hingga melampaui indikator keberhasilan penelitian yang telah ditetapkan. Peningkatan capaian angka tersebut konsisten dengan perubahan perilaku anak yang teramati sepanjang penelitian, yang semula pasif, ragu-ragu, dan cenderung menghindari, berangsur-angsur menjadi lebih aktif, berani berkomunikasi, dan mandiri dalam menyelesaikan tugasnya. Dengan kata lain, temuan kuantitatif berupa peningkatan skor dan persentase kategori tidak berdiri sendiri, melainkan didukung dan dijelaskan oleh temuan kualitatif mengenai perubahan nyata pada perilaku anak, sehingga secara bersama-sama keduanya menegaskan bahwa kegiatan *market day* efektif dalam membangun kepercayaan diri anak.

PEMBAHASAN

Hasil penelitian menunjukkan bahwa penerapan kegiatan *market day* sebagai bentuk bermain peran mampu meningkatkan kepercayaan diri anak usia dini secara bertahap dan konsisten di setiap siklus, hingga akhirnya melampaui kriteria keberhasilan yang ditetapkan. Temuan tersebut menunjukkan bahwa kegiatan *market day* mampu menciptakan pengalaman belajar yang mendorong anak lebih aktif, berani, dan mandiri dalam berinteraksi sehingga tujuan penelitian untuk meningkatkan kepercayaan diri anak melalui pembelajaran yang kontekstual dan bermakna dapat tercapai. Hasil ini memperkuat penelitian Sari dan Kusayang (2025) yang menunjukkan bahwa kegiatan *market day* berkontribusi terhadap pembentukan karakter percaya diri melalui keterlibatan anak dalam aktivitas jual beli sederhana. Konsistensi temuan pada dua konteks penelitian yang berbeda ini memperkuat keyakinan bahwa *market day* bukan sekadar kebetulan, melainkan strategi pembelajaran yang secara empiris efektif untuk membangun kepercayaan diri anak usia dini.

Peningkatan kepercayaan diri terjadi karena kegiatan *market day* memberi kesempatan kepada anak untuk terlibat langsung dalam situasi yang menyerupai kehidupan sehari-hari. Anak tidak hanya berperan sebagai penjual atau pembeli, tetapi juga belajar menawarkan barang, melakukan transaksi sederhana, bertanya, menjawab pertanyaan, dan berinteraksi dengan teman maupun guru. Aktivitas tersebut mendorong anak untuk berani mengambil inisiatif, menyampaikan pendapat, dan membangun komunikasi secara lebih percaya diri. Temuan ini sejalan dengan teori konstruktivisme sosial dari Lev Vygotsky yang menekankan bahwa perkembangan anak dibentuk melalui interaksi sosial dan pengalaman belajar yang bermakna. Ketika anak memperoleh kesempatan untuk berpartisipasi aktif,

menerima umpan balik, dan berhasil menyelesaikan tugas, rasa percaya dirinya berkembang secara bertahap. Hasil penelitian (Wati et al., 2026; Syamsuardi et al., 2025) juga menunjukkan bahwa kegiatan bermain peran berbasis pengalaman mampu meningkatkan kemampuan sosial-emosional, komunikasi, dan keberanian anak dalam menyampaikan gagasan.

Temuan penelitian ini konsisten dengan berbagai penelitian sebelumnya yang menyatakan bahwa kegiatan bermain peran efektif dalam mendukung perkembangan sosial-emosional anak usia dini. Fatimah dan Widhiasih (2025) melaporkan bahwa *role play* meningkatkan keberanian, kemampuan komunikasi, dan partisipasi anak selama pembelajaran. Temuan tersebut diperkuat oleh Nazar et al. (2025) melalui analisis bibliometrik yang menunjukkan bahwa penelitian mengenai *role play* semakin berkembang dengan fokus pada peningkatan kemampuan komunikasi, keterampilan interpersonal, dan perkembangan sosial-emosional. Penelitian ini memperluas temuan tersebut dengan menunjukkan bahwa penerapan bermain peran dalam konteks *market day* tidak hanya mendukung perkembangan sosial-emosional secara umum, tetapi juga secara spesifik meningkatkan kepercayaan diri anak. Hasil ini selaras dengan penelitian Aulia & Munastiwi (2024) yang menyatakan bahwa *market day* mampu meningkatkan keberanian anak dalam berkomunikasi, mengambil keputusan, dan berinteraksi melalui aktivitas kewirausahaan sederhana.

Di sisi lain, Penelitian ini juga memberikan kontribusi yang berbeda dibandingkan penelitian sebelumnya. Sebagian besar penelitian terdahulu menggunakan bermain peran dalam bentuk bermain profesi atau drama sederhana, sedangkan penelitian ini mengembangkan *market day* sebagai bentuk bermain peran yang lebih autentik. Anak tidak hanya memainkan suatu peran, tetapi juga melakukan interaksi nyata melalui kegiatan menawarkan barang, memilih barang, melakukan transaksi sederhana, dan berkomunikasi dengan teman. Pengalaman tersebut memberikan kesempatan yang lebih luas bagi anak untuk melatih keberanian, kemandirian, kemampuan mengambil keputusan, dan keterampilan sosial. Temuan ini mendukung hasil penelitian Lubis (2025) yang menjelaskan bahwa *market day* merupakan media efektif dalam mengenalkan kewirausahaan sekaligus mengembangkan keterampilan sosial anak. Penelitian (Anggraini et al. (2023) juga menunjukkan bahwa *market day* mampu meningkatkan literasi finansial melalui pengalaman belajar yang aktif. Berbeda dengan penelitian tersebut, penelitian ini memfokuskan *market day* sebagai strategi pembelajaran untuk meningkatkan kepercayaan diri anak sehingga memberikan perspektif baru dalam pengembangan pembelajaran PAUD.

Secara teoretis, penelitian ini memperkuat pandangan bahwa pembelajaran berbasis pengalaman (*experiential learning*) dan bermain peran merupakan strategi yang efektif untuk mengembangkan kepercayaan diri anak usia dini. Pengalaman belajar yang melibatkan interaksi langsung memungkinkan anak mengembangkan kemampuan sosial, komunikasi, dan rasa percaya diri secara bersamaan. Secara praktis, hasil penelitian memberikan alternatif bagi guru PAUD dalam merancang pembelajaran yang aktif, kontekstual, dan berpusat pada anak. Kegiatan *market day* tidak hanya mengenalkan konsep ekonomi sederhana, tetapi juga memberikan kesempatan kepada anak untuk berlatih berkomunikasi, bekerja sama, mengambil keputusan, dan mengekspresikan diri. Temuan ini didukung oleh Aulia & Munastiwi (2024) dan Setiawan (2021) menegaskan bahwa *market day* mampu mengintegrasikan pengembangan karakter, keterampilan sosial, nilai moral, tanggung jawab, dan kerja sama dalam satu rangkaian kegiatan pembelajaran.

Penelitian ini masih memiliki beberapa keterbatasan. Penelitian hanya melibatkan 11 anak pada satu kelompok belajar sehingga hasilnya belum dapat digeneralisasikan pada konteks PAUD yang lebih luas. Selain itu, desain Penelitian Tindakan Kelas lebih berorientasi pada perbaikan praktik pembelajaran daripada pengujian hubungan sebab-akibat. Penelitian ini juga hanya memfokuskan pada aspek kepercayaan diri tanpa mempertimbangkan faktor lain, seperti pola asuh keluarga, karakteristik individu, maupun lingkungan belajar di luar sekolah. Berdasarkan keterbatasan tersebut, penelitian selanjutnya disarankan melibatkan jumlah subjek yang lebih besar dengan karakteristik lembaga PAUD yang lebih beragam. Penelitian berikutnya juga dapat menggunakan desain eksperimen atau *mixed methods* untuk memperoleh bukti empiris yang lebih kuat, serta mengkaji pengaruh kegiatan *market day* terhadap aspek perkembangan lain, seperti kemampuan komunikasi, keterampilan sosial, kreativitas, pemecahan masalah, literasi finansial, dan pembentukan karakter. Dengan demikian, pemanfaatan *market day* sebagai strategi pembelajaran di PAUD dapat terus dikembangkan

berdasarkan bukti ilmiah yang lebih komprehensif.

KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa penerapan kegiatan *market day* sebagai bentuk bermain peran dapat meningkatkan kepercayaan diri anak usia dini di Kelompok A PAUD Bougenvile II. Peningkatan tersebut ditunjukkan oleh bertambahnya jumlah anak yang mencapai kategori Berkembang Sesuai Harapan (BSH) dan Berkembang Sangat Baik (BSB), dari 45,45% pada kondisi awal menjadi 90,91% pada akhir Siklus II. Kegiatan *market day* memberikan kesempatan kepada anak untuk berinteraksi, berkomunikasi, mengambil keputusan, dan mengekspresikan diri melalui pengalaman belajar yang dekat dengan kehidupan sehari-hari. Pengalaman tersebut mendorong anak menjadi lebih berani, aktif, dan percaya diri dalam mengikuti kegiatan pembelajaran. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa pembelajaran yang bersifat kontekstual dan berpusat pada anak dapat mendukung perkembangan sosial-emosional secara optimal. Selain itu, penelitian ini memperlihatkan bahwa *market day* tidak hanya berfungsi sebagai media pengenalan kewirausahaan, tetapi juga dapat dimanfaatkan sebagai alternatif strategi pembelajaran untuk mengembangkan kepercayaan diri anak usia dini.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan terima kasih kepada Kepala PAUD Bougenvile II beserta seluruh guru yang telah memberikan izin, dukungan, dan kesempatan sehingga penelitian ini dapat terlaksana dengan baik. Apresiasi juga disampaikan kepada seluruh anak Kelompok A yang telah berpartisipasi aktif selama proses penelitian berlangsung. Ucapan terima kasih diberikan kepada dosen pembimbing atas arahan, masukan, dan bimbingan yang diberikan selama proses penelitian hingga penyusunan artikel ini. Semoga hasil penelitian ini dapat memberikan manfaat bagi pengembangan pembelajaran di pendidikan anak usia dini serta menjadi referensi bagi penelitian selanjutnya.

PERNYATAAN KONTRIBUSI PENULIS

RA berperan dalam merancang penelitian, menyusun instrumen, melaksanakan tindakan, mengumpulkan dan menganalisis data, serta menyusun naskah artikel. AM memberikan bimbingan dalam penyusunan rancangan penelitian, validasi instrumen, analisis hasil penelitian, serta melakukan telaah kritis terhadap isi naskah. AK berkontribusi pada proses revisi hingga penyempurnaan artikel, menyetujui naskah akhir yang dipublikasikan, dan bertanggung jawab penuh atas keabsahan data serta isi ilmiah yang disajikan.

PERNYATAAN PENGGUNAAN AI

Penulis menyatakan bahwa ChatGPT (OpenAI) digunakan selama proses penyusunan naskah ini untuk membantu perbaikan tata bahasa, penyusunan kalimat, dan penyempurnaan gaya penulisan akademik. Seluruh proses perancangan penelitian, pengumpulan data, analisis data, interpretasi hasil penelitian, serta penyusunan kesimpulan dilakukan sepenuhnya oleh penulis. Setelah penggunaan teknologi kecerdasan buatan, seluruh isi naskah telah ditelaah, diverifikasi, dan disunting kembali oleh penulis. Oleh karena itu, penulis bertanggung jawab sepenuhnya atas keakuratan, keaslian, dan integritas seluruh isi artikel ini.

KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis menyatakan bahwa penelitian ini tidak memiliki konflik kepentingan, baik yang bersifat finansial, kelembagaan, profesional, maupun pribadi yang dapat memengaruhi proses penelitian, analisis data, interpretasi hasil, penyusunan naskah, maupun publikasi artikel. Penelitian ini dilaksanakan secara independen dengan menjunjung tinggi prinsip etika penelitian dan integritas akademik. Seluruh isi serta kesimpulan yang disajikan dalam artikel ini merupakan tanggung jawab penuh penulis.

DAFTAR PUSTAKA

- Anggraini, V., Rahmayanti, E., Thamrin, & Priyanto, A. (2023). Efektivitas kegiatan *market day* untuk mengembangkan literasi finansial anak usia dini. *Jurnal Pelita PAUD*, 8(1), 39–45. <https://doi.org/10.33222/pelitapaud.v8i1.3483>
- Arikunto, S., Supardi, & Suhardjono. (2021). *Penelitian tindakan kelas: Edisi revisi*. Bumi Aksara.
- Ashar, D. S., & Pamungkas, J. (2023). Pembelajaran seni tari sebagai upaya peningkatan kepercayaan diri pada anak usia dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(4), 4038–4048. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i4.4604>
- Asmarany, N., Priyanti, N., & Kurniawaty, L. (2024). Improving self-confidence in children through role play at An-Nida Cinere Paud. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Holistik (JIPH)*, 3(4), 307–320. <https://doi.org/10.55927/jiph.v3i4.11170>
- Aulia, A. R., & Munastiwi, E. (2024). Kegiatan *market day* dalam penanaman nilai kewirausahaan pada anak usia dini. *Jurnal Pelita PAUD*, 8(2), 328–337. <https://doi.org/10.33222/pelitapaud.v8i2.3616>
- Fadlillah, M. (2016). *Edutainment pendidikan anak usia dini: Menciptakan pembelajaran menarik, kreatif dan menyenangkan*. Prenada Media.
- Fatimah, M., & Widhiasih, A. P. (2025). Analysis of the benefits of role-play in early childhood: A systematic literature review. *Ceria: Jurnal Program Studi Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(2), 234–251. <https://doi.org/10.31000/ceria.v14i2.14220>
- Fikri, A. N., Jazariyah, & Hardiyana, A. (2024). Role play in *market day* for stimulation early childhood social emotional. *JP2KG AUD (Jurnal Pendidikan, Pengasuhan, Kesehatan dan Gizi Anak Usia Dini)*, 5(1), 353–360. <https://doi.org/10.26740/jp2kgaud.2024.5.01.353-360>
- Harianja, A. L., Siregar, R., & Lubis, J. N. (2023). Upaya meningkatkan perkembangan sosial emosional anak usia dini melalui bermain peran. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(4), 4871–4880. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i4.5159>
- Hurlock, E. B. (1978). *Child psychology*. McGraw-Hill Publishing Company.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Lembayun, M., Sianturi, R., & Faujiyah, S. (2025). Manfaat metode pembelajaran kewirausahaan dalam kegiatan *market days* dapat membangun keterampilan sosial anak usia dini di PAUD. *Indonesian Journal of Early Childhood: Jurnal Dunia Anak Usia Dini*, 7(1), 113–117. <https://doi.org/10.35473/ijec.v7i1.3533>
- Lubis, P. W. (2025). Pengenalan kewirausahaan pada anak usia dini melalui kegiatan *market day*. *Edusiana: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 2(2), 161–169. <https://doi.org/10.70437/edusiana.v2i2.999>
- Nangim, L. J., Kusumastuti, N., & Primashanti Koesmadi, D. (2023). Peningkatan kemampuan mengenal huruf melalui media *alphabet book* pada kelompok A. *NANAEKE: Indonesian Journal of Early Childhood Education*, 6(1), 29–41. <https://doi.org/10.24252/nananeke.v6i1.38092>
- Nazar, L., Fitri, R., Jannah, M., Kristanto, A., & Rinakit Adhe, K. (2025). Exploring role play in early childhood education: A bibliometric analysis based on Scopus data. *Murhum: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(1), 818–831. <https://doi.org/10.37985/murhum.v6i1.1344>
- Nisfa, N. L., Latiana, L., Pranoto, Y. K. S., & Diana, D. (2022). Pengaruh pendekatan pembelajaran Project Based Learning (PjBL) terhadap kemampuan sosial dan emosi anak. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(6), 5982–5995. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i6.3032>
- Noor, T. R. (2023). Optimalisasi aktivitas pengembangan motorik halus anak usia dini usia 3–4 tahun. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(4), 4336–4348. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i4.3600>
- Nuraya, N., Nurhasanah, N., Suarta, I. N., & Astawa, I. M. S. (2022). Pengembangan kegiatan meronce untuk meningkatkan kemampuan motorik halus anak usia 4–5 tahun di PAUD Mekar Sari Kota Mataram. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 7(4b), 2630–2638. <https://doi.org/10.29303/jipp.v7i4b.1052>
- Rukajat, A. (2018). *Pendekatan penelitian kualitatif (Qualitative research approach)*. Deepublish.
- Sari, C. P., & Kusayang, T. (2025). Penerapan kegiatan *market day* dalam membangun karakter percaya diri anak di TK Insan Mulia Sungai Abu. *As-Sibyan: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 10(1), 129–142. <https://doi.org/10.32678/assibyan.v10i1.11312>

- Setiawan, E. (2021). Implementasi nilai agama moral pada anak usia dini melalui pembelajaran *market day*. *ABNA: Journal of Islamic Early Childhood Education*, 2(1), 14–21. <https://doi.org/10.22515/abna.v2i1.3747>
- Sugiyono. (2016). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.
- Syamsuardi, S., Hajerah, H., Kurnia, R. R., Ilyas, S. N., & Amri, N. A. (2025). Language as a reflection of character: A study of children's utterances in the role-play center of early childhood education. In *Proceedings of the International Conference on Educational Science and Teacher Education (ICESTE 2025)* (pp. 749–760). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-489-1_59
- Triana, N. P., Suzanti, L., & Widjayatri, D. (2024). Aktivitas *market day* sebagai strategi untuk pengembangan *entrepreneurship skill* anak usia dini. *Murhum: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(1), 327–342. <https://doi.org/10.37985/murhum.v5i1.560>
- Wati, L., Djamali, M. F., & Sugiarto, M. A. (2026). Peningkatan kemampuan sosial emosional melalui bermain peran berbasis *market day* usia 4–5 tahun di POS PAUD Kemuning 18 tahun 2026. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 11(2), 184–197. <https://doi.org/10.23969/jp.v11i02.45807>
- Wulandari, D., Qur'anni Astike, A., Firdaus, I. R., Muwakhidah, M., & Soesanti, Y. (2025). Implementation of the Problem Based Learning (PBL) model to improve self-discipline in students. *Ilmu Pendidikan: Jurnal Kajian Teori dan Praktik Kependidikan*, 10(2), 213–217. <https://doi.org/10.17977/um027v10i22025p213-217>
- Yasmin, F. N., Khoiri, A., & Faisal, V. I. A. (2026). The implementation of social interaction-based morning circle to foster early childhood self-confidence. *Jurnal E-MAS (Edukasi dan Pembelajaran Anak Usia Dini)*, 2(2), 1–10. <https://doi.org/10.64690/e-mas.v2i2.765>
- Yunifia, R. N., & Wardhani, J. D. (2023). Efektifitas bermain peran terhadap kepercayaan diri anak usia dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(2), 2163–2176. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i2.4191>

Implementasi Pembelajaran Tari Tradisional bagi Anak Berkebutuhan Khusus

Nayla Azzaily^{1*}, Ratna Faeruz²

^{1,2}Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah Jakarta, Banten, Indonesia

Email Corresponding Author: naylaazzaily6@gmail.com

Artikel Info

History

Received 2026-07-06,

Revised 2026-07-24,

Accepted 2026-08-27,

Online First 2026-08-31

Keywords:

Implementation;

Traditional Dance;

Children with Special

Needs

Kata Kunci:

Implementasi; Tari

Tradisional; Anak

Berkebutuhan Khusus

© 2026 Nayla Azzaily, Ratna

Faeruz

This is an open access article

under the [CC-BY-NC-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) license.



Abstract

Traditional dance instruction can support the participation and development of children with special needs in inclusive early childhood education, yet its implementation requires adaptation to individual abilities. This study aims to describe the implementation of traditional dance instruction, identify teachers' challenges, and analyze strategies for enhancing the participation of children with special needs in an inclusive early childhood education setting. This descriptive qualitative study involved school principals and classroom teachers selected through purposive sampling. Data were collected through observation, semi-structured interviews, and documentation and analyzed through data reduction, data presentation, and conclusion drawing. The results show that instruction involved demonstrations, imitation, repetition, individual guidance, movement simplification, and rewards. Teachers addressed differences in comprehension, memory, attention, and movement coordination by adapting movement difficulty, tempo, and sequences. The novelty lies in integrating adaptive traditional dance instruction with inclusive learning practices. The findings contribute practical strategies for strengthening meaningful and participatory inclusive learning.

Abstrak

Pembelajaran tari tradisional dapat menjadi sarana seni yang mendukung partisipasi anak berkebutuhan khusus dalam pendidikan anak usia dini inklusif, tetapi pelaksanaannya memerlukan penyesuaian dengan kemampuan individu. Penelitian ini bertujuan menggambarkan pelaksanaan pembelajaran tari tradisional, mengidentifikasi tantangan guru, serta menganalisis strategi peningkatan partisipasi anak berkebutuhan khusus pada satu lembaga pendidikan anak usia dini inklusif. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan informan kepala sekolah dan guru kelas. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara semi-terstruktur, dan dokumentasi, kemudian dianalisis melalui reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran dilakukan melalui pemanasan, demonstrasi, peniruan, pengulangan, pendampingan individu, penyederhanaan gerakan, dan penghargaan. Guru menghadapi perbedaan kemampuan dalam memahami instruksi, mengingat urutan, mempertahankan fokus, dan mengkoordinasikan gerakan dengan melakukan modifikasi gerakan, tempo, dan tingkat kesulitan. Kebaruan penelitian terletak pada penerapan pembelajaran tari tradisional yang adaptif dalam mendukung partisipasi anak berkebutuhan khusus. Temuan ini berkontribusi pada pengembangan praktik pembelajaran inklusif yang partisipatif dan responsif terhadap kebutuhan individual anak.

PENDAHULUAN

Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) merupakan tahap pendidikan yang penting dalam memberikan stimulasi terhadap berbagai aspek perkembangan anak, meliputi nilai agama dan moral,

fisik-motorik, kognitif, bahasa, sosial-emosional, dan seni. Pada periode awal kehidupan, anak membutuhkan pengalaman belajar yang bermakna, menyenangkan, dan sesuai dengan karakteristik perkembangannya. Prinsip tersebut juga berlaku dalam penyelenggaraan PAUD inklusif yang memberikan kesempatan kepada seluruh anak, termasuk anak berkebutuhan khusus (ABK), untuk memperoleh layanan pendidikan sesuai dengan kebutuhan dan kemampuannya. Pendidikan inklusif tidak hanya berkaitan dengan penerimaan ABK dalam lingkungan pendidikan reguler, tetapi juga menuntut adanya penyesuaian dalam proses pembelajaran, sumber daya manusia, fasilitas, dan kurikulum. Vitriana et al. (2024) menunjukkan bahwa kesiapan sekolah dalam melaksanakan pendidikan inklusif berkaitan dengan ketersediaan sumber daya manusia, sarana dan prasarana, serta kurikulum yang fleksibel. Hal tersebut menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan inklusif membutuhkan lingkungan belajar yang mampu merespons keragaman karakteristik peserta didik.

Pelaksanaan PAUD inklusif menempatkan guru pada posisi penting dalam menciptakan pembelajaran yang adaptif dan responsif. Guru tidak hanya berperan sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai fasilitator yang perlu menyesuaikan strategi pembelajaran dengan kemampuan dan kebutuhan masing-masing anak. Anak berkebutuhan khusus dapat menunjukkan perbedaan dalam kemampuan motorik, komunikasi, konsentrasi, regulasi emosi, maupun interaksi sosial. Fakhiratunnisa et al. (2022) menjelaskan bahwa anak berkebutuhan khusus memiliki karakteristik dan kebutuhan yang beragam sehingga diperlukan pemahaman yang tepat dalam memberikan layanan pendidikan. Dalam praktiknya, perbedaan tersebut menuntut guru untuk memberikan bentuk bantuan dan pendekatan yang tidak selalu sama kepada setiap anak. Yolandha et al. (2025) menunjukkan bahwa guru memiliki peran penting dalam memfasilitasi interaksi sosial anak autisme melalui pemberian bimbingan, dukungan, dan pendampingan yang disesuaikan dengan kebutuhan anak. Sementara itu, Selliawati et al. (2025) menunjukkan bahwa program pembelajaran individual dapat digunakan untuk menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan anak berkebutuhan khusus, khususnya dalam pengembangan keterampilan sosial. Dengan demikian, pembelajaran pada PAUD inklusif perlu memberikan ruang bagi anak untuk berpartisipasi melalui strategi yang fleksibel dan sesuai dengan karakteristik individualnya.

Salah satu bentuk kegiatan yang dapat memberikan pengalaman belajar melalui gerak, musik, ritme, dan ekspresi adalah pembelajaran tari. Pembelajaran tari pada anak usia dini tidak hanya berorientasi pada kemampuan menguasai rangkaian gerakan, tetapi juga dapat menjadi sarana bagi anak untuk mengeksplorasi tubuh, mengikuti irama, mengekspresikan diri, dan berinteraksi dengan lingkungan. Haryadi (2025) menjelaskan bahwa pembelajaran gerak tari pada anak usia dini dapat dilakukan melalui strategi seperti demonstrasi, penggunaan musik, improvisasi, integrasi dengan tema pembelajaran, dan pemberian penguatan positif. Pendekatan tersebut memberikan kesempatan kepada anak untuk belajar melalui pengalaman yang konkret sekaligus menyenangkan. Dalam proses tersebut, anak dapat memperoleh pengalaman yang berkaitan dengan koordinasi gerak, keseimbangan, konsentrasi, kreativitas, dan ekspresi diri.

Pembelajaran tari juga memiliki potensi dalam mendukung perkembangan kepercayaan diri dan kemampuan sosial anak. Gardini et al. (2023) menunjukkan bahwa metode pembelajaran tari berpengaruh terhadap kepercayaan diri anak usia 5–6 tahun. Temuan serupa ditunjukkan oleh Damayanti et al. (2023), bahwa kegiatan seni tari kreasi dapat mendukung perkembangan kepercayaan diri anak kelompok usia 5–6 tahun. Selain itu, kegiatan seni yang memberikan ruang eksplorasi dapat membantu anak mengembangkan kreativitas. Heldanita (2019) menjelaskan bahwa kreativitas anak dapat dikembangkan melalui kegiatan eksplorasi yang memberikan kesempatan kepada anak untuk mencoba, menemukan, dan menghasilkan pengalaman baru. Dalam konteks pembelajaran tari, eksplorasi tersebut dapat dilakukan melalui kegiatan mencoba berbagai gerakan, mengikuti irama, maupun mengekspresikan gerakan berdasarkan pengalaman anak. Risqiana dan Rahmadani (2025) melalui kajian literatur juga menunjukkan bahwa pembelajaran seni tari pada anak usia dini berkaitan dengan perkembangan motorik kasar, kreativitas, sosial-emosional, imajinasi, dan kepercayaan diri. Dengan demikian, pembelajaran tari memiliki karakteristik yang memungkinkan kegiatan seni sekaligus menjadi pengalaman belajar yang melibatkan berbagai aspek perkembangan anak.

Aktivitas berbasis gerak dan irama juga relevan bagi pengembangan kemampuan motorik anak. Dewi et al. (2024) menunjukkan bahwa kegiatan senam irama dapat meningkatkan kemampuan motorik kasar anak usia 4–5 tahun. Meskipun senam irama berbeda dengan pembelajaran tari, keduanya

memiliki unsur aktivitas gerak dan irama yang memungkinkan anak melatih koordinasi tubuh melalui kegiatan yang terstruktur. Pada anak berkebutuhan khusus, aktivitas tari dapat memberikan kesempatan yang lebih luas untuk melatih kemampuan gerak sekaligus berpartisipasi dalam kegiatan seni bersama teman sebaya. Abdullah et al. (2025) menunjukkan bahwa kegiatan seni drama dan tari pada anak *Down syndrome* dapat mendukung penguatan kepercayaan diri dan kemampuan motorik melalui aktivitas gerak, bermain peran, dan pementasan. Temuan tersebut sejalan dengan Mangkuwibawa et al. (2025), yang menunjukkan bahwa pendampingan seni tari kreatif dapat mendukung peningkatan kemampuan motorik kasar anak berkebutuhan khusus. Oleh karena itu, pembelajaran tari bagi ABK dapat dipandang bukan hanya sebagai kegiatan untuk mempelajari gerakan, tetapi juga sebagai pengalaman yang memungkinkan anak melatih kemampuan fisik sekaligus memperoleh kesempatan untuk mengekspresikan diri dan terlibat dalam kegiatan bersama.

Meskipun memiliki berbagai potensi, pelaksanaan pembelajaran tari pada PAUD inklusif tidak terlepas dari tantangan. Keragaman karakteristik ABK menyebabkan kemampuan anak dalam memahami instruksi, mengikuti tempo, mengingat urutan gerakan, maupun mempertahankan perhatian dapat berbeda-beda. Hasanah Zuhdi dan Harsiwi (2024) menemukan bahwa pendidik anak berkebutuhan khusus menghadapi tantangan dalam mengelola emosi, membangun interaksi sosial, menyampaikan materi, dan menentukan metode pembelajaran yang sesuai. Kondisi tersebut juga dapat muncul dalam kegiatan seni yang membutuhkan koordinasi antara instruksi guru, gerakan tubuh, musik, dan interaksi kelompok. Oleh karena itu, guru perlu memberikan instruksi yang mudah dipahami, melakukan pengulangan, memberikan contoh secara langsung, dan menyesuaikan kompleksitas gerakan dengan kemampuan anak.

Strategi pembelajaran yang digunakan guru menjadi salah satu faktor penting dalam membantu ABK mengikuti kegiatan tari. Salsabila dan Sa'adah (2023) menunjukkan bahwa pembelajaran tari bagi anak berkebutuhan khusus dapat dilakukan melalui demonstrasi, imitasi, latihan berulang (*drill*), dan penggunaan isyarat. Strategi tersebut memberikan struktur yang membantu anak memahami dan mengikuti gerakan secara bertahap. Haryadi (2025) juga menekankan pentingnya demonstrasi, musik, improvisasi, dan penguatan positif dalam pembelajaran gerak tari anak usia dini. Selain itu, prinsip diferensiasi dapat menjadi pertimbangan ketika guru menghadapi perbedaan kemampuan peserta didik. Pasaribu (2024) menunjukkan bahwa pembelajaran berdiferensiasi dalam seni tari dapat mengakomodasi perbedaan pemahaman dan keterampilan peserta didik serta meningkatkan keterlibatan mereka dalam pembelajaran. Meskipun penelitian tersebut dilakukan pada jenjang yang berbeda, prinsip penyesuaian pembelajaran tersebut relevan untuk dipertimbangkan dalam konteks PAUD inklusif, khususnya dalam menyesuaikan tingkat kesulitan gerakan, tempo, bentuk instruksi, dan intensitas pendampingan.

Selain strategi guru, keberhasilan pembelajaran inklusif juga dipengaruhi oleh dukungan lembaga pendidikan. Vitriana et al. (2024) menegaskan pentingnya kesiapan sekolah dalam aspek sumber daya manusia, fasilitas, dan kurikulum untuk mendukung pelaksanaan pendidikan inklusif. Temuan tersebut diperkuat oleh Marlina et al. (2025), yang menunjukkan bahwa pelaksanaan pendidikan inklusif pada kelompok bermain masih menghadapi berbagai kendala, seperti keterbatasan pelatihan guru, belum tersedianya pendidik dengan latar belakang pendidikan luar biasa, kurikulum yang belum sepenuhnya responsif terhadap kebutuhan ABK, serta keterbatasan fasilitas. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa pelaksanaan pembelajaran tari bagi ABK tidak dapat hanya dilihat dari kemampuan guru dalam menyampaikan materi tari, tetapi juga perlu mempertimbangkan kesiapan lingkungan sekolah dalam menyediakan dukungan yang memungkinkan anak berpartisipasi secara optimal.

Penelitian mengenai pembelajaran seni tari sebelumnya telah memberikan gambaran mengenai manfaat kegiatan tari bagi perkembangan anak. Gardini et al. (2023) dan Damayanti et al. (2023) menunjukkan keterkaitan kegiatan tari dengan kepercayaan diri anak usia dini, sedangkan Dewi et al. (2024) menunjukkan manfaat aktivitas gerak dan irama terhadap kemampuan motorik kasar. Pada anak berkebutuhan khusus, Mangkuwibawa et al. (2025) menunjukkan potensi seni tari kreatif dalam mendukung motorik kasar, Abdullah et al. (2025) menunjukkan manfaat kegiatan drama dan tari terhadap kepercayaan diri dan kemampuan motorik anak *Down syndrome*, sedangkan Salsabila dan Sa'adah (2023) menggambarkan penggunaan berbagai strategi dalam membantu ABK mengikuti

pembelajaran tari. Penelitian Lestari dan Saputra (2024) juga menunjukkan bahwa tari kreasi modifikasi dapat mendukung empati dan keterampilan sosial anak dengan hambatan perilaku dalam lingkungan kelas inklusi. Sementara itu, Lubis et al. (2025) membahas pembelajaran tari bagi anak usia dini sebagai bagian dari kegiatan pendidikan seni yang dapat dirancang sesuai karakteristik perkembangan anak. Berbagai temuan tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran tari memiliki potensi untuk digunakan dalam mendukung perkembangan anak dengan karakteristik yang beragam.

Namun, penelitian terdahulu masih cenderung menempatkan hasil atau manfaat pembelajaran tari sebagai fokus utama, seperti perkembangan motorik, kepercayaan diri, kreativitas, empati, atau keterampilan sosial. Sebagian penelitian lainnya lebih menekankan pada metode tertentu yang digunakan dalam pembelajaran. Padahal, penerapan pembelajaran tari bagi ABK dalam lingkungan PAUD inklusif juga berkaitan dengan bagaimana guru menyesuaikan strategi dengan karakteristik anak, bagaimana kendala pembelajaran diatasi, serta sejauh mana sekolah memberikan dukungan terhadap proses tersebut. Permasalahan tersebut menjadi semakin penting karena keberhasilan pendidikan inklusif tidak hanya ditentukan oleh penerimaan ABK di lingkungan sekolah, tetapi juga oleh kesiapan guru, kurikulum, fasilitas, dan dukungan kelembagaan (Marliana et al., 2025; Vitriana et al., 2024). Dengan demikian, masih terdapat kebutuhan untuk memperoleh gambaran yang lebih komprehensif mengenai praktik pembelajaran tari bagi ABK dalam konteks PAUD inklusif.

Penelitian ini memiliki keunikan karena tidak hanya menggambarkan pelaksanaan pembelajaran tari tradisional, tetapi juga mengkaji strategi yang digunakan guru, kendala yang muncul selama proses pembelajaran, serta bentuk dukungan sekolah dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif. Fokus tersebut memungkinkan penelitian untuk melihat pembelajaran tari sebagai suatu proses yang melibatkan interaksi antara karakteristik anak, strategi guru, dan kondisi lingkungan pendidikan. Dengan mempertimbangkan temuan mengenai pentingnya pembelajaran yang adaptif bagi ABK (Fakhiratunnisa et al., 2022; Selliawati et al., 2025), peran guru dalam memfasilitasi interaksi dan partisipasi anak (Yolandha et al., 2025), serta pentingnya kesiapan lembaga dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif (Vitriana et al., 2024; Marliana et al., 2025), penelitian ini diharapkan dapat memberikan gambaran yang lebih kontekstual mengenai praktik pembelajaran seni tari tradisional pada PAUD inklusif.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan penerapan pembelajaran tari tradisional bagi anak berkebutuhan khusus dalam konteks PAUD inklusif, mengidentifikasi kendala yang dihadapi guru selama proses pembelajaran, serta menganalisis strategi yang digunakan guru untuk mendukung partisipasi dan perkembangan anak. Hasil penelitian diharapkan dapat memberikan kontribusi terhadap pengembangan pembelajaran seni yang lebih adaptif dalam PAUD inklusif serta menjadi bahan pertimbangan bagi guru dan lembaga pendidikan dalam menciptakan pengalaman belajar yang sesuai dengan karakteristik dan kebutuhan anak berkebutuhan khusus.

METODE

Studi ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan tipe penelitian deskriptif yang bertujuan untuk menggambarkan pelaksanaan pembelajaran tari tradisional bagi anak kebutuhan khusus di PAUD inklusi. Metode ini dipilih karena mampu memberikan wawasan yang mendalam mengenai pelaksanaan pendidikan, tantangan yang dihadapi oleh pengajar, serta strategi pengajaran yang diterapkan sesuai dengan kondisi nyata di lapangan (Creswell, 2018).

Penelitian dilaksanakan di salah satu PAUD inklusi yang menyediakan pembelajaran tari untuk anak berkebutuhan khusus. Informan dalam penelitian ini terdiri dari kepala sekolah dan guru kelas yang diambil melalui teknik purposive sampling karena mereka terlibat secara langsung dalam proses pembelajaran tari.

Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara semi-terstruktur, dan dokumentasi. Observasi dilakukan untuk mengamati proses pengajaran tari, sementara wawancara bertujuan untuk mendapatkan informasi mengenai pelaksanaan pembelajaran, kendala, dan strategi yang diterapkan oleh para pengajar. Dokumentasi digunakan sebagai data pendukung yang mencakup foto kegiatan, catatan lapangan, dan dokumen pembelajaran.

Analisis data memanfaatkan model Miles et al. (2014), yang mencakup reduksi data, presentasi data, dan penarikan kesimpulan. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber dan metode dengan membandingkan hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi, sehingga data yang diperoleh memiliki tingkat kredibilitas yang tinggi.

HASIL PENELITIAN

Berdasarkan pengamatan serta wawancara, proses pembelajaran tari tradisional di lokasi penelitian dilakukan secara teratur satu kali setiap minggu dan dihadiri oleh anak berkebutuhan khusus bersama dengan anak lainnya dalam satu kelompok. Aktivitas ini tidak dilakukan secara terpisah, melainkan anak berkebutuhan khusus tetap diberikan kesempatan untuk belajar bersama teman sebaya dengan penyesuaian sesuai dengan kemampuan masing-masing. Proses belajar dimulai dengan pemanasan, lalu guru mengenalkan gerakan tari secara bertahap melalui demonstrasi. Anak diberi kesempatan untuk mengamati dan meniru gerakan yang ditunjukkan oleh guru. Apabila anak belum mampu mengikuti gerakan, guru memberikan contoh lagi dan memberi kesempatan untuk mencoba berulang kali.

Dari hasil observasi, terungkap adanya variasi dalam kemampuan anak untuk memahami dan melaksanakan gerakan tari. Beberapa anak bisa cepat menangkap dan meniru gerakan itu, sementara anak berkebutuhan khusus membutuhkan waktu lebih lama, terutama ketika gerakan mulai menyusun rangkaian yang lebih kompleks. Kesulitan terlihat saat mengingat urutan gerakan, beralih dari satu gerakan ke gerakan berikutnya, serta menjaga konsentrasi selama kegiatan berlangsung. Ketika gerakan disajikan dengan sederhana dan satu per satu, anak lebih mudah mengikuti. Sebaliknya, ketika beberapa gerakan digabungkan dalam rangkaian yang panjang atau rumit, anak lebih sering berhenti di bagian tertentu, melakukan gerakan yang lebih sederhana, atau kembali melihat contoh dari guru.

Selain variasi kemampuan motorik, perhatian anak selama belajar juga menjadi tantangan tersendiri. Guru menyatakan bahwa beberapa anak mudah kehilangan perhatian sehingga perlu diarahkan kembali kepada aktivitas. Kondisi ini menyebabkan proses belajar kadang berlangsung lebih lambat karena guru harus menyediakan waktu tambahan agar anak dapat kembali fokus dan memahami gerakan. Dengan demikian, keberhasilan anak dalam belajar sangat dipengaruhi oleh kemauan untuk berpartisipasi, serta kesesuaian tingkat kesulitan gerakan dengan kemampuan anak.

Dalam menghadapi kondisi tersebut, guru menerapkan beberapa strategi, antara lain demonstrasi, pengulangan, pendampingan langsung, dan penyederhanaan gerakan. Demonstrasi dilakukan dengan memperlihatkan gerakan secara langsung agar anak tidak hanya menerima instruksi secara verbal, tetapi juga memperoleh contoh visual. Pengulangan dilakukan ketika anak belum mampu mengingat atau melaksanakan gerakan. Guru dapat mengulangi gerakan tertentu sebelum melanjutkan ke gerakan berikutnya, terutama pada bagian yang dianggap sulit. Pendampingan dilakukan dengan mendekati anak, memberikan arahan tambahan, dan membantu anak saat mengalami kesulitan dalam mengikuti gerakan.

Penyederhanaan gerakan juga diterapkan agar anak tetap bisa berpartisipasi sesuai kemampuan mereka. Anak tidak selalu diharapkan melakukan seluruh gerakan dengan tingkat kesulitan yang sama seperti anak lainnya. Ketika suatu gerakan terlalu sulit, guru menyesuaikan bentuk gerakan agar lebih mudah dilaksanakan. Selain itu, guru memberikan penghargaan atau dorongan saat anak berhasil mengikuti gerakan maupun saat menunjukkan usaha untuk berpartisipasi. Penghargaan itu digunakan untuk mempertahankan motivasi dan keterlibatan anak dalam aktivitas.

Dari hasil wawancara, guru menyampaikan bahwa tantangan utama dalam pembelajaran tari adalah perbedaan kemampuan setiap anak, terutama dalam menerima instruksi, mengingat rangkaian gerakan, menjaga fokus, dan melakukan koordinasi gerak. Oleh karena itu, guru tidak dapat menerapkan kecepatan pembelajaran yang sama bagi seluruh anak. Anak yang mampu mengikuti gerakan dapat melanjutkan aktivitas, sedangkan anak yang masih mengalami kesulitan mendapatkan pengulangan dan pendampingan tambahan.

Dari perspektif dukungan sekolah, kepala sekolah memberikan kesempatan kepada semua anak untuk mengikuti kegiatan seni dan memberikan fleksibilitas kepada guru dalam menyesuaikan metode

pembelajaran berdasarkan kebutuhan anak. Dukungan ini memungkinkan anak berkebutuhan khusus tetap berpartisipasi dalam kegiatan tari bersama teman sebaya tanpa harus dipisahkan saat menghadapi kesulitan.

Secara keseluruhan, hasil penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran tari tradisional telah memberikan kesempatan kepada anak berkebutuhan khusus untuk berpartisipasi dalam aktivitas bersama teman sebaya. Pelaksanaan pembelajaran mencakup pemanasan, demonstrasi, peniruan, pengulangan, pendampingan, penyederhanaan gerakan, dan pemberian penghargaan. Namun, penguasaan seluruh rangkaian gerakan belum sepenuhnya optimal ketika tingkat kesulitan tari melebihi kemampuan anak. Oleh karena itu, penyesuaian materi, tempo, urutan, dan tingkat kesulitan gerakan menjadi hal penting dalam pelaksanaan pembelajaran tari bagi anak berkebutuhan khusus.

PEMBAHASAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa pembelajaran tari tradisional bagi anak berkebutuhan khusus di PAUD inklusi telah memberikan ruang bagi anak untuk belajar bersama teman sebaya melalui tahapan pemanasan, demonstrasi, peniruan, pengulangan, pendampingan, penyederhanaan gerakan, dan pemberian penghargaan. Pola tersebut menunjukkan bahwa proses pembelajaran tidak hanya berorientasi pada penguasaan rangkaian tari, tetapi juga pada upaya mempertahankan keterlibatan anak sesuai dengan kemampuan masing-masing. Temuan ini sejalan dengan Lubis et al. (2025) yang menjelaskan bahwa pembelajaran tari dapat mendukung perkembangan motorik, sosial-emosional, dan kepercayaan diri anak. Pada anak usia dini, kegiatan tari juga perlu mempertimbangkan karakteristik perkembangan dan kemampuan individual agar aktivitas yang diberikan tetap sesuai dengan tahap perkembangan anak (Gardini et al., 2023). Dalam konteks penelitian ini, prinsip tersebut menjadi semakin penting karena anak berkebutuhan khusus menunjukkan perbedaan dalam kemampuan memahami instruksi, mempertahankan perhatian, mengingat urutan gerakan, dan mengoordinasikan tubuh.

Perbedaan kemampuan tersebut terlihat paling jelas ketika anak mengikuti rangkaian gerakan yang lebih kompleks. Gerakan yang diperkenalkan secara bertahap dan disertai contoh langsung lebih mudah diikuti, sedangkan rangkaian yang panjang atau memiliki tempo yang lebih cepat meningkatkan kebutuhan anak terhadap pengulangan dan bantuan guru. Kondisi ini menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran tari tidak cukup ditentukan oleh metode demonstrasi atau imitasi, tetapi juga oleh kesesuaian materi dengan kapasitas belajar anak. Temuan tersebut memperkuat Fakhirattunnisa et al. (2022) yang menekankan adanya keragaman karakteristik dan kebutuhan pada anak berkebutuhan khusus. Strategi demonstrasi, imitasi, latihan berulang, dan penggunaan isyarat yang ditemukan dalam penelitian ini juga sejalan dengan Salsabila dan Sa'adah (2023). Namun, hasil penelitian menunjukkan bahwa pengulangan saja belum selalu mampu mengatasi kesulitan ketika materi tari terlalu kompleks. Karena itu, guru perlu memecah rangkaian gerak menjadi unit yang lebih sederhana sebelum memperkenalkan gerakan berikutnya.

Pada aspek motorik, kegiatan tari menyediakan pengalaman belajar yang memungkinkan anak melatih koordinasi gerak melalui aktivitas yang dilakukan secara berulang. Mangkuwibawa et al. (2025) menunjukkan bahwa kegiatan seni tari kreatif dapat mendukung perkembangan motorik kasar anak berkebutuhan khusus melalui aktivitas gerak yang terstruktur. Temuan tersebut diperkuat oleh Dewi et al. (2024), yang menemukan peningkatan kemampuan motorik kasar anak usia empat sampai lima tahun setelah penerapan kegiatan senam irama. Meskipun bentuk kegiatannya berbeda, kedua penelitian tersebut menunjukkan bahwa aktivitas yang menggabungkan gerak dan ritme dapat menjadi konteks yang mendukung stimulasi kemampuan motorik anak. Dalam penelitian ini, manfaat tersebut tampak melalui kesempatan anak untuk mengamati, menirukan, mengulang, dan mengoordinasikan gerakan. Akan tetapi, perkembangan kemampuan tersebut berlangsung secara individual sehingga pembelajaran tidak tepat jika menggunakan ukuran keberhasilan berupa keseragaman seluruh gerakan. Temuan lapangan justru menunjukkan bahwa anak tetap dapat berpartisipasi meskipun hanya mampu melakukan sebagian gerakan.

Selain kemampuan motorik, pembelajaran tari juga menyediakan ruang bagi anak berkebutuhan khusus untuk berada dalam aktivitas bersama teman sebaya. Anak dapat mengamati

gerakan teman, mengikuti arahan guru, dan terlibat dalam kegiatan kelompok tanpa harus dipisahkan dari peserta didik lainnya. Lestari dan Saputra (2024) menunjukkan bahwa modifikasi tari dapat mendukung empati dan keterampilan sosial anak berkebutuhan khusus dalam lingkungan inklusif, sedangkan Utami dan Pamungkas (2025) menekankan pentingnya pembelajaran seni yang kreatif dan kolaboratif dalam mendorong partisipasi serta perkembangan sosial-emosional. Temuan tersebut semakin relevan dengan penelitian Yolandha et al. (2025), yang menunjukkan bahwa guru memiliki peran penting dalam memfasilitasi interaksi sosial anak dengan autisme melalui bimbingan terstruktur, dukungan emosional, dan penyesuaian strategi berdasarkan kebutuhan anak. Dengan demikian, kegiatan tari dalam penelitian ini dapat dipahami bukan hanya sebagai aktivitas untuk mempelajari gerakan, tetapi juga sebagai ruang partisipasi sosial. Namun, interpretasi tersebut perlu ditempatkan secara proporsional karena penelitian ini tidak menggunakan instrumen khusus untuk mengukur perkembangan sosial anak.

Fleksibilitas guru menjadi unsur penting dalam mempertahankan keterlibatan anak selama kegiatan berlangsung. Guru tidak menerapkan tempo dan jumlah pengulangan yang sama kepada seluruh anak, tetapi memberikan bantuan tambahan kepada anak yang membutuhkan waktu lebih lama. Pendekatan ini menunjukkan bahwa pembelajaran inklusif menuntut guru untuk merespons kebutuhan individual tanpa mengeluarkan anak dari aktivitas kelompok. Temuan tersebut sejalan dengan Selliawati et al. (2025), yang menunjukkan bahwa pembelajaran individual bagi anak dengan ASD perlu disesuaikan dengan karakteristik dan tingkat kebutuhan anak, sementara keberhasilannya turut dipengaruhi oleh kompetensi guru dan kerja sama antara guru dan orang tua. Dengan demikian, diferensiasi dalam pembelajaran tari tidak harus diwujudkan melalui kegiatan yang sepenuhnya berbeda bagi setiap anak, tetapi dapat dilakukan melalui penyesuaian tempo, tingkat kesulitan, bentuk bantuan, dan jumlah pengulangan dalam kegiatan yang sama.

Dukungan kelembagaan juga menjadi bagian yang tidak terpisahkan dari pelaksanaan pembelajaran. Dalam penelitian ini, kepala sekolah memberikan kesempatan kepada semua anak untuk mengikuti kegiatan seni dan memberikan keleluasaan kepada guru untuk menyesuaikan pembelajaran. Kondisi tersebut memungkinkan anak berkebutuhan khusus tetap mengikuti kegiatan bersama teman sebaya meskipun memerlukan bantuan tambahan. Temuan ini sejalan dengan Vitriana et al. (2024), yang menekankan bahwa pendidikan inklusif di PAUD membutuhkan kesiapan sumber daya manusia, sarana dan prasarana, serta kurikulum yang fleksibel. Penelitian Marliana et al. (2025) juga menunjukkan bahwa penyelenggaraan pendidikan inklusif masih dapat menghadapi kendala berupa keterbatasan pelatihan pendidik, kurikulum yang belum responsif, dan fasilitas yang belum memadai. Artinya, fleksibilitas guru dalam penelitian ini tidak semata-mata merupakan kemampuan individual guru, tetapi juga berkaitan dengan adanya dukungan sekolah yang memberikan ruang untuk melakukan penyesuaian.

Pemberian penghargaan terhadap usaha anak menjadi temuan lain yang mendukung terciptanya pengalaman belajar yang positif. Guru tidak hanya memberikan apresiasi ketika anak berhasil melakukan gerakan dengan tepat, tetapi juga ketika anak berusaha mencoba. Pendekatan tersebut penting dalam konteks pembelajaran inklusif karena keberhasilan belajar tidak selalu dapat dinilai dari pencapaian gerakan yang sama antara satu anak dan anak lainnya. Gardini et al. (2023) menunjukkan bahwa kegiatan tari dapat mendukung kepercayaan diri anak melalui kesempatan untuk bergerak dan menampilkan diri. Oleh karena itu, penghargaan terhadap proses dan usaha dapat dipandang sebagai bagian dari strategi untuk mempertahankan motivasi anak, terutama ketika mereka menghadapi kesulitan dalam mengikuti rangkaian gerakan.

Secara keseluruhan, temuan penelitian memperlihatkan bahwa pembelajaran tari tradisional di PAUD inklusi telah berjalan dengan pendekatan yang relatif adaptif, tetapi belum sepenuhnya optimal. Kekuatan pembelajaran terletak pada adanya kesempatan berpartisipasi bersama, demonstrasi, pengulangan, pendampingan individual, penyederhanaan gerakan, serta dukungan sekolah. Sebaliknya, hambatan utama muncul ketika materi tari memiliki tingkat kompleksitas yang tidak sesuai dengan kemampuan anak. Dengan demikian, persoalan utama bukan terletak pada kemampuan anak untuk mengikuti tari secara seragam, melainkan pada sejauh mana pembelajaran mampu menyediakan akses terhadap pengalaman belajar yang sesuai dengan kebutuhan individual. Perspektif ini memperkuat prinsip bahwa pembelajaran inklusif perlu memberikan kesempatan yang setara untuk berpartisipasi,

tanpa menjadikan keseragaman hasil sebagai satu-satunya indikator keberhasilan.

Implikasi teoretis penelitian ini terletak pada penguatan pemahaman bahwa pembelajaran seni dalam PAUD inklusi perlu ditempatkan sebagai proses yang adaptif dan berpusat pada partisipasi anak. Temuan penelitian menunjukkan bahwa efektivitas pembelajaran tari tidak hanya berkaitan dengan pilihan metode, tetapi merupakan hasil interaksi antara karakteristik anak, desain materi, fleksibilitas guru, dan dukungan lingkungan sekolah. Dengan demikian, penelitian ini memperluas pemaknaan pembelajaran tari bagi anak berkebutuhan khusus dari sekadar penguasaan keterampilan gerak menjadi pengalaman belajar yang memungkinkan anak berpartisipasi, berinteraksi, dan berkembang sesuai kapasitasnya.

Implikasi praktis bagi guru adalah perlunya melakukan pemetaan sederhana terhadap kemampuan anak sebelum menentukan tingkat kesulitan gerakan, kemudian menyusun rangkaian tari dari gerakan yang mudah menuju gerakan yang lebih kompleks. Guru juga perlu mengatur tempo, memberikan contoh visual, menyediakan pengulangan, dan memberikan pendampingan individual tanpa memisahkan anak dari kelompok. Bagi lembaga PAUD, temuan ini menunjukkan pentingnya menyediakan ruang bagi guru untuk melakukan modifikasi pembelajaran serta memperkuat kapasitas guru dalam pendidikan inklusif. Sementara itu, orang tua dapat dilibatkan untuk memberikan informasi mengenai karakteristik, respons, dan kemampuan anak sehingga penyesuaian pembelajaran di sekolah dapat lebih konsisten dengan kebutuhan anak. Implikasi pada tingkat kebijakan terutama berkaitan dengan pentingnya dukungan kelembagaan terhadap pendidikan inklusif, khususnya dalam penyediaan pelatihan guru, fasilitas yang aksesibel, dan fleksibilitas pembelajaran. Hal ini sejalan dengan temuan mengenai kebutuhan kesiapan sekolah dan dukungan sistem dalam pelaksanaan pendidikan inklusif di PAUD.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, penelitian dilakukan pada satu lembaga PAUD inklusi sehingga temuan belum dapat menggambarkan variasi praktik pembelajaran tari pada lembaga dengan karakteristik, sumber daya, atau jenis kebutuhan khusus yang berbeda. Kedua, data diperoleh melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi dengan informan yang terlibat langsung dalam proses pembelajaran, sehingga interpretasi penelitian terutama menggambarkan perspektif guru dan pihak sekolah. Ketiga, penelitian belum menggunakan instrumen kuantitatif untuk mengukur perubahan kemampuan motorik, sosial-emosional, atau kepercayaan diri anak secara khusus. Oleh sebab itu, pernyataan mengenai manfaat pembelajaran tari dalam aspek-aspek tersebut dalam penelitian ini harus dipahami sebagai temuan kontekstual berdasarkan proses observasi, bukan sebagai bukti hubungan sebab-akibat. Keterbatasan ini penting diperhatikan karena penelitian secara eksplisit menemukan adanya interaksi sosial selama kegiatan, tetapi tidak melakukan pengukuran khusus terhadap perkembangan sosial anak.

Berdasarkan keterbatasan dan temuan tersebut, penelitian selanjutnya perlu memperluas lokasi penelitian pada beberapa PAUD inklusi dengan karakteristik peserta didik dan lingkungan sekolah yang berbeda. Penelitian berikutnya juga dapat menggunakan desain *mixed methods* atau penelitian tindakan kelas untuk menguji secara lebih terukur pengaruh modifikasi gerakan, tempo, demonstrasi, dan pendampingan individual terhadap kemampuan motorik, konsentrasi, interaksi sosial, dan kepercayaan diri anak. Selain itu, instrumen observasi yang lebih komprehensif serta keterlibatan orang tua sebagai sumber data dapat digunakan untuk memperoleh gambaran perkembangan anak yang lebih utuh. Pengembangan penelitian tersebut akan memungkinkan pengujian apakah strategi pembelajaran tari yang ditemukan dalam penelitian ini dapat diterapkan secara konsisten pada konteks PAUD inklusi yang lebih beragam.

KESIMPULAN

Berdasarkan temuan dari penelitian, dapat disimpulkan bahwa pembelajaran tari tradisional untuk anak berkebutuhan khusus di PAUD inklusi telah dilakukan secara teratur dan melibatkan anak berkebutuhan khusus dengan teman sebaya mereka. Proses pembelajaran mencakup aktivitas seperti pemanasan, demonstrasi, peniruan, pengulangan, pendampingan, penyederhanaan gerakan, serta pemberian penghargaan. Kegiatan ini memberikan peluang bagi anak untuk berpartisipasi dan mendukung kemajuan motorik, konsentrasi, interaksi sosial, serta rasa percaya diri. Tantangan yang

dihadapi oleh pengajar umumnya berkaitan dengan variasi kemampuan anak dalam memahami instruksi, mengingat urutan gerakan, menjaga fokus, serta koordinasi gerakan. Tantangan ini muncul lebih jelas ketika gerakan tari menjadi sangat rumit atau rangkaian gerakannya terlalu panjang. Oleh karena itu, pengajar menerapkan pendekatan seperti demonstrasi langsung, pengulangan gerakan, pendampingan secara individu, penyederhanaan gerakan, serta pemberian penghargaan. Pendekatan ini membantu anak tetap terlibat dalam proses belajar meskipun penguasaan gerakan masing-masing anak berbeda-beda. Dengan demikian, pembelajaran tari tradisional di PAUD inklusi telah berlangsung secara inklusif, namun masih memerlukan pengoptimalan melalui penyesuaian gerakan, kecepatan, dan tingkat kesulitan berdasarkan kemampuan masing-masing anak. Proses belajar sebaiknya tidak fokus pada hasil gerakan yang seragam, tetapi memberi setiap anak kesempatan untuk berpartisipasi dan berkembang sesuai dengan kemampuan serta kebutuhannya.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan terima kasih kepada kepala sekolah, guru, serta seluruh pihak di PAUD Inklusi yang telah memberikan izin, dukungan, dan kesempatan kepada penulis dalam pelaksanaan penelitian ini. Apresiasi juga disampaikan kepada dosen pembimbing yang telah memberikan arahan, masukan, dan bimbingan selama proses penyusunan penelitian hingga penyelesaian manuskrip. Dukungan dari seluruh pihak tersebut sangat berarti dalam kelancaran pelaksanaan penelitian ini.

PERNYATAAN KONTRIBUSI PENULIS

NA dan RF bertanggung jawab terhadap keseluruhan proses penelitian, yang meliputi penyusunan konsep penelitian, kajian pustaka, penyusunan instrumen penelitian, pengumpulan data, analisis dan interpretasi data, penyusunan naskah, revisi, serta persetujuan akhir terhadap manuskrip yang akan dipublikasikan.

PERNYATAAN PENGGUNAAN AI

Penulis menyatakan bahwa ChatGPT (OpenAI) dan Claude digunakan selama proses penyusunan manuskrip ini untuk membantu penyempurnaan struktur penulisan, perbaikan tata bahasa, penyusunan kalimat akademik, serta penyuntingan bahasa. tersebut juga digunakan untuk membantu mengidentifikasi sumber yang relevan dengan topik penelitian. Seluruh sumber yang digunakan kemudian ditinjau dan diverifikasi oleh penulis. Setelah menggunakan layanan tersebut, penulis telah meninjau, memverifikasi, dan mengedit seluruh isi manuskrip secara menyeluruh serta bertanggung jawab penuh atas keakuratan, integritas, interpretasi data, dan substansi ilmiah dari publikasi ini.

KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis menyatakan bahwa penelitian ini dilaksanakan tanpa adanya konflik kepentingan, baik yang bersifat finansial, kelembagaan, maupun pribadi, yang dapat memengaruhi proses penelitian, analisis dan interpretasi data, penyusunan manuskrip, maupun publikasi hasil penelitian.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdullah, M. M., Sahira, N. A., Warahmah, M., Faizah, N., Aboe Kasim, S. R. I., & Amelia, R. A. (2025). Penguatan *self-confidence* dan motorik anak *Down syndrome* melalui seni drama dan tari. *Jurnal Abdimas Kesehatan (JAK)*, 7(2), 349–361. <https://doi.org/10.36565/jak.v7i2.910>
- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Damayanti, N. K. A., Asril, N. M., & Wirabrata, D. G. F. (2023). Kegiatan seni tari kreasi terhadap kepercayaan diri anak kelompok usia 5–6 tahun. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha*, 11(1), 140–147. <https://doi.org/10.23887/paud.v11i1.63471>
- Dewi, D. S., Nurjaman, I., & Fitria, E. (2024). Peningkatan motorik kasar anak usia dini usia 4–5 tahun melalui kegiatan senam irama. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 13(2), 289–302. <https://doi.org/10.26877/paudia.v13i2.776>

- Fakhiratunnisa, S. A., Pitaloka, A. A. P., & Ningrum, T. K. (2022). Konsep dasar anak berkebutuhan khusus. *MASALIQ*, 2(1), 26–42. <https://doi.org/10.58578/masaliq.v2i1.83>
- Gardini, T., Maelani, R. S. M., & Hartati, S. (2023). Pengaruh metode pembelajaran tari dan jenis kelamin terhadap kepercayaan diri anak usia 5–6 tahun. *Murhum: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(2), 135–140. <https://doi.org/10.37985/murhum.v4i2.301>
- Haryadi, R. (2025). Strategi pembelajaran anak usia dini (AUD) dengan gerak tari. *Mentari: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(1), 41–45. <https://doi.org/10.60155/mentari.v5i1.640>
- Hasanah Zuhdi, S., & Harsiwi, N. E. (2024). Tantangan dalam mendidik anak berkebutuhan khusus di SLB PGRI 01 Kamal. *Pengertian: Jurnal Pendidikan Indonesia (PJPI)*, 2(2), 225–232. <https://doi.org/10.61930/pjpi.v2i2.655>
- Heldanita. (2019). Pengembangan kreativitas melalui eksplorasi. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 3(1), 53–64. <https://doi.org/10.14421/jga.2018.31-05>
- Lestari, W., & Saputra, H. (2024). Efektivitas tari kreasi modifikasi dalam meningkatkan empati dan keterampilan sosial anak dengan hambatan perilaku (ADHD) di kelas inklusi. *Jurnal Psikologi Pendidikan dan Perkembangan*, 13(1), 34–49. <https://doi.org/10.20473/jppd.v13i1.4821>
- Lubis, H. Z., Sa'adah, N., Ramdhani Hsb, A. S., & Muthe, A. F. (2025). Pembelajaran tari bagi anak usia dini. *Realisasi: Ilmu Pendidikan, Seni Rupa dan Desain*, 2(2), 110–123. <https://doi.org/10.62383/realisasi.v2i2.591>
- Manguwibawa, H., Rudianto, A., Widowati, K., Latifah, H., & Fauziah, S. (2025). Pendampingan seni tari kreatif dalam meningkatkan motorik kasar anak berkebutuhan khusus di SDIT Al Bayyinah Garut. *Jurnal ABDINUS: Jurnal Pengabdian Nusantara*, 9(3), 802–812. <https://doi.org/10.29407/ja.v9i3.26735>
- Marliana, L., Dewi, N. F. K., & Jaya, D. E. (2025). Implementation of inclusive education in playgroups. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(2), 393–406. <https://doi.org/10.26877/paudia.v14i2.1614>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Pasaribu, M. (2024). Pengaruh pembelajaran berdiferensiasi dalam seni tari terhadap motivasi dan keterlibatan siswa di sekolah menengah pertama. *Jurnal Didaktika Pendidikan Dasar*, 8(1), 285–304. <https://doi.org/10.26811/didaktika.v8i1.1327>
- Risqiana, Y. E., & Rahmadani, N. K. A. (2025). Eksplorasi kreativitas tari pada anak usia dini. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(3), 267–278. <https://doi.org/10.23969/jp.v10i03.28340>
- Salsabila, A. N., & Sa'adah, D. F. (2023). Proses pembelajaran tari pada anak berkebutuhan khusus di Sanggar Sripanglaras Kulon Progo. *Gesture: Jurnal Seni Tari*, 12(2), 87–99. <https://doi.org/10.24114/gjst.v12i2.45120>
- Selliawati, A., Sagala, A. C. D., & Sulianto, J. (2025). Utilization of real media with individual learning programs in the aspects of social skills for early childhood children with ASD. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(3), 743–756. <https://doi.org/10.26877/paudia.v14i3.1900>
- Utami, A. P., & Pamungkas, J. (2025). Kolaborasi seni tari dan musik sebagai media pembelajaran kreatif di pendidikan anak usia dini. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 8(2), 1048–1057. <https://doi.org/10.31004/aulad.v8i2.1251>
- Vitriana, B., Purwanti, S., Honest, B., & Ramadhani, D. (2024). Kesiapan sekolah dalam melaksanakan pendidikan inklusi di PAUD. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 13(2), 303–314. <https://doi.org/10.26877/paudia.v13i2.574>
- Yolandha, M. R., Ivarianti, K., Kamilla, K. N., Alifia, N. A., Christina, N., Kartika, W. I., & Pertiwi, A. D. (2025). The role of teachers in facilitating social interaction among autistic children in the classroom. *PAUDIA: Jurnal Penelitian dalam Bidang Pendidikan Anak Usia Dini*, 14(4), 991–1003. <https://doi.org/10.26877/paudia.v14i4.1381>