
PERKEMBANGAN SOSIAL EMOSIONAL ANAK USIA DINI MELALUI AKTIVITAS PEMBELAJARAN DI TK AISYIYAH BUSTANUL ATHFAL 2

Agustina Tania¹, Tatia Ayuningtyas²

Universitas PGRI Pontianak, Pontianak

e-mail: ¹agustinatania12@gmail.com, ²tatiaayuningtyas@gmail.com

Abstract: *This study describes the social-emotional development of early childhood children as revealed through direct classroom observation. A qualitative descriptive design with a non-participant observation technique was applied at Aisyiyah Bustanul Athfal 2 Kindergarten, covering the school-arrival routine, morning exercise, in-class instruction, independent task completion, and outdoor free play. Data were gathered through field notes and photographic records, then processed using the Miles and Huberman interactive model, namely data reduction, data display, and conclusion drawing/verification. Findings indicate that most children displayed favorable social-emotional indicators, including ease of adjusting to the school setting, adherence to simple rules, turn-taking, cooperative behavior, sharing, and confident spontaneous communication with teachers and classmates. A child with special needs who was also observed relied mainly on nonverbal cues—gestures and physical proximity—to express needs and affection, showing that limited verbal communication did not prevent meaningful social engagement. These results imply that ordinary classroom routines, even without deliberate design, function as authentic contexts for social-emotional learning for both typically developing children and children with special needs, underscoring the need for teachers' inclusive sensitivity throughout everyday classroom practice.*

Keywords: *Social-Emotional Development; Early Childhood; Learning; Inclusive Education.*

Abstrak: Penelitian ini mengungkap perkembangan sosial emosional anak usia dini yang tergambar melalui observasi langsung di ruang kelas. Rancangan deskriptif kualitatif dengan teknik observasi nonpartisipan diterapkan di TK Aisyiyah Bustanul Athfal 2, yang mencakup rutinitas kedatangan, senam pagi, pembelajaran di kelas, penyelesaian tugas mandiri, hingga bermain bebas saat istirahat. Data dihimpun melalui catatan lapangan dan dokumentasi foto, kemudian diolah menggunakan model interaktif Miles dan Huberman, yakni reduksi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan/verifikasi. Temuan memperlihatkan bahwa mayoritas anak menunjukkan indikator sosial emosional yang baik, antara lain kemudahan menyesuaikan diri dengan suasana sekolah, kepatuhan pada aturan sederhana, kemampuan bergantian, perilaku kooperatif, berbagi, serta komunikasi spontan yang percaya diri dengan guru maupun teman sekelas. Seorang anak berkebutuhan khusus yang turut diamati lebih banyak mengandalkan isyarat nonverbal seperti gestur tubuh dan kedekatan fisik untuk menyampaikan kebutuhan dan kasih sayangnya, yang memperlihatkan bahwa keterbatasan komunikasi verbal tidak menghambat keterlibatan sosial yang bermakna. Hasil ini mengindikasikan bahwa rutinitas kelas sehari-hari, sekalipun tidak dirancang secara khusus, berfungsi sebagai konteks autentik bagi pembelajaran sosial emosional baik untuk anak dengan perkembangan tipikal maupun anak berkebutuhan khusus, sehingga menegaskan perlunya kepekaan inklusif guru dalam setiap praktik pembelajaran sehari-hari.

Kata kunci: Perkembangan Sosial Emosional; Anak Usia Dini; Pembelajaran; Pendidikan Inklusif.

PENDAHULUAN

Kematangan sosial emosional merupakan salah satu fondasi tumbuh kembang yang perlu dirangsang sejak usia dini, sebab kemampuan ini menopang cara anak menjalin relasi, mengendalikan emosi, dan menempatkan diri ditengah lingkungan sosialnya. Standar Tingkat Pencapaian Perkembangan Anak (STPPA) menjelaskan bahwa anak usia dini idealnya mampu bersikap kooperatif, taat pada aturan, serta memiliki kepekaan terhadap perasaan orang lain (Ananda, 2023). Selain kerja sama dan kepatuhan pada aturan, kemampuan meregulasi emosi turut menjadi penanda penting kematangan sosial anak ketika berhadapan dengan situasi yang menuntut penyesuaian diri (Damayanti, 2021). Kompetensi tersebut bukan bawaan lahir, melainkan terbentuk secara bertahap lewat pengulangan pengalaman berelasi, baik di rumah maupun di sekolah.

Sekolah, khususnya Taman Kanak-Kanak (TK), berperan sebagai tempat sosial pertama bagi anak di luar dari lingkungan keluarga. Di sekolah anak berhadapan dengan guru dan teman sebaya dalam beragam situasi, sejak tiba di gerbang sekolah, bermain bebas, mengikuti pelajaran, istirahat, sampai waktu pulang. Rangkaian situasi tersebut menjadi ajang bagi anak untuk berlatih antre, berkolaborasi, berbagi, dan menuntaskan perselisihan kecil dengan teman (Anggraini & Kurniawati, 2022). Rutinitas pagi yang terjadwal secara konsisten juga turut menumbuhkan kemandirian anak dalam mengambil keputusan sosial sederhana, misalnya memilih teman bermain atau mengantre menggunakan alat permainan (Firdaus, 2023), sementara kelancaran anak melepaskan diri dari orang tua pada saat kedatangan mencerminkan tingkat kesiapan sosial emosionalnya memasuki lingkungan baru (Hasanah & Ramadhani, 2020).

Realitas di lapangan menunjukkan bahwa kelas TK jarang bersifat homogen; tidak sedikit dijumpai anak berkebutuhan khusus (ABK) yang menempuh

pembelajaran berdampingan dengan anak berkembang tipikal. Situasi ini menuntut guru memiliki cara pandang dan pendekatan yang berbeda, mengingat pola relasi ABK kerap termanifestasi lewat isyarat nonverbal ketimbang ujaran lisan (Handayani & Prasetyo, 2023). Pendampingan yang tepat terhadap ABK dalam kegiatan reguler turut menentukan sejauh mana anak tersebut dapat berpartisipasi secara bermakna (Kurniasari, 2024; Yulianti & Hidayat, 2024), sementara keberhasilan praktik inklusi banyak bergantung pada kejelian guru mengenali karakter sosial emosional setiap anak, termasuk yang polanya berbeda dari mayoritas (Maharani, 2022).

Dari uraian di atas, artikel ini disusun untuk memaparkan perkembangan sosial emosional anak usia dini sebagaimana terekam melalui pengamatan langsung terhadap rangkaian kegiatan di TK, mencakup momen kedatangan, proses pembelajaran, penyelesaian tugas, gambaran perkembangan sosial emosional pada anak berkebutuhan khusus, serta interaksi pada waktu istirahat. Pemaparan ini diharapkan memberi gambaran konkret tentang bagaimana rutinitas keseharian di kelas turut menjadi wahana belajar sosial emosional, baik bagi anak pada umumnya maupun anak berkebutuhan khusus.

METODE

Kajian ini dirancang sebagai penelitian deskriptif kualitatif dengan teknik observasi nonpartisipan, yaitu peneliti mencermati jalannya kegiatan tanpa mengambil peran aktif di dalam proses pembelajaran. Pengamatan berlangsung di TK Aisyiyah Bustanul Athfal 2 dan dilakukan mengikuti jadwal sekolah dan dimulai sejak anak tiba di sekolah sampai waktu pulang. Subjek yang diamati adalah anak-anak yang mengikuti kegiatan belajar pada hari pelaksanaan pengamatan, dengan sorotan utama pada perkembangan sosial emosional yang tampak lewat pola interaksi anak bersama guru maupun

teman sebaya. Observasi sebagai teknik asesmen dipilih karena mampu menangkap perilaku sosial emosional anak secara alami tanpa direkayasa oleh situasi uji formal (Nugroho, 2022).

Pengumpulan data ditempuh lewat pengamatan langsung berpedoman pada instrumen observasi, disertai catatan lapangan dan dokumentasi foto kegiatan. Data yang terkumpul selanjutnya diolah memakai model interaktif Miles dan Huberman, meliputi tahapan reduksi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan disertai verifikasi (Rahmawati, 2024). Keabsahan temuan diupayakan lewat triangulasi teknik, yakni menyandingkan hasil pengamatan dengan keterangan tambahan dari perbincangan singkat bersama guru kelas.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Gambaran Umum Pelaksanaan Observasi

Sorotan pengamatan diarahkan pada perkembangan sosial emosional anak yang termanifestasi lewat ragam bentuk relasi selama kegiatan sekolah berlangsung, meliputi penjemputan di gerbang, bermain sebelum kelas dimulai, senam pagi, pembelajaran di ruang kelas, mengaji bersama, penyelesaian tugas, bermain saat istirahat, hingga jam pulang sekolah. Rangkaian kegiatan tersebut secara umum membuka ruang bagi anak untuk memperlihatkan kecakapan berelasi dengan guru dan teman sebaya, mematuhi tata tertib, berkolaborasi, berkomunikasi, serta mengungkapkan sikap sosial emosional selaras dengan karakter masing-masing. Pola ini memperkuat pandangan bahwa rutinitas harian sekolah bukan semata kegiatan belajar yang terstruktur, tetapi merupakan konteks penting bagi perkembangan sosial anak (Anggraini & Kurniawati, 2022).

Perkembangan Sosial Emosional pada Kegiatan Kedatangan di Sekolah

Momen kedatangan menjadi titik awal munculnya perilaku sosial emosional anak. Setelah berpisah dengan

orang tua di gerbang, hampir seluruh anak segera bergabung ke dalam kelompok bermain di halaman sekolah. Pemakaian sarana bermain seperti ayunan dan prosotan berlangsung secara bergiliran tanpa memunculkan gesekan berebut alat, yang mengindikasikan anak telah memahami konsep antrre sekaligus menghargai giliran teman. Interaksi lintas kelas turut tampak, misalnya ketika anak berinisial AS asyik bermain bersama L yang berasal dari rombongan belajar berbeda, menandakan jejaring pertemanan anak tidak terbatas pada teman sekelas saja. Anak-anak yang baru datang pun langsung melebur ke kelompok bermain tanpa canggung, menunjukkan kelancaran proses penyesuaian diri terhadap suasana sekolah. Kondisi ini memperkuat gagasan bahwa transisi rumah ke sekolah yang berjalan mulus mencerminkan kesiapan sosial emosional anak menghadapi lingkungan baru (Astuti, 2021; Hasanah & Ramadhani, 2020), sekaligus selaras dengan temuan bahwa rutinitas pagi turut membentuk kemandirian anak dalam mengambil keputusan sosial sederhana (Firdaus, 2023) dan kemampuannya mematuhi aturan permainan bersama (Sari & Handini, 2021).

Perkembangan Sosial Emosional Selama Kegiatan Pembelajaran

Pada sesi senam pagi, sejumlah anak diberi kesempatan memimpin gerakan di hadapan teman-temannya, dan memperlihatkan keberanian tampil sekaligus kepatuhan mengikuti arahan guru. Anak juga tampak tertib berbaris memasuki kelas tanpa menimbulkan kegaduhan. Ketika sesi absensi berlangsung, guru mengajak anak berdialog seputar teman yang berhalangan hadir, dan beberapa anak aktif merespons sembari menyampaikan informasi terkait peristiwa sosial di lingkungan kelas. Bukti kemampuan anak berkomunikasi dan mengingat pengalaman bersama (Pratiwi & Nasution, 2023). Pada kegiatan mengaji, anak pun terlihat cakap mengikuti instruksi serta berpartisipasi dalam kegiatan bersama. Keseluruhan rangkaian ini memperlihatkan bahwa

aktivitas belajar yang berulang setiap hari memberi ruang bagi anak mengasah kerja sama dan komunikasi dalam kelompok (Lestari & Aminah, 2021; Nurhayati & Wulandari, 2020).

Perkembangan Sosial Emosional Selama Penyelesaian Tugas

Ragam perkembangan sosial emosional anak tampak lebih menonjol pada sesi penyelesaian tugas menempel, menggunting, dan mewarnai, sebab intensitas relasi antara anak dengan guru maupun teman sebaya meningkat pada kegiatan ini. Sebagian besar anak berani mendekati guru untuk bertanya tanpa rasa sungkan, sekaligus saling berdiskusi dan meminjam peralatan mewarnai kepada teman. Anak berinisial AS, misalnya, tampil percaya diri saat berkomunikasi dengan guru, teman, maupun dengan peneliti; selain itu AS juga turut membantu teman menemukan halaman tugas serta bersedia meminjamkan krayon kepada temannya, dan setelah selesai memakai krayon AS menyimpan krayon dengan rapi tanpa dirahkan oleh guru. Perilaku tersebut yang mencerminkan kesediaan berbagi sekaligus kemampuan bernegosiasi secara sederhana. Pola perilaku prososial semacam ini lazim muncul pada kegiatan bermain maupun belajar bersama yang melibatkan penggunaan alat secara kolektif (Erlinda & Yuniar, 2022), sejalan pula dengan temuan bahwa aktivitas kelompok yang memakai perlengkapan bersama mendorong anak mengembangkan kerja sama dan komunikasi verbal secara wajar (Nurhayati & Wulandari, 2020).

Perkembangan Sosial Emosional Anak Berkebutuhan Khusus

Seorang anak berkebutuhan khusus berinisial AK menampilkan karakter sosial emosional yang berbeda dibandingkan sebagian besar temannya. AK lebih kerap berkeliling ruang kelas sembari beraktivitas sendiri, dan jarang berinisiatif membuka komunikasi dengan teman sebaya. Guru tetap berupaya melibatkan AK dalam kegiatan belajar, misalnya mengajaknya berhitung, dan AK

memberikan tanggapan tatkala arahan disampaikan secara perlahan. Sebuah pola pendampingan yang selaras dengan pentingnya keterlibatan aktif guru dalam mendampingi ABK pada pembelajaran reguler (Kurniasari, 2024; Yulianti & Hidayat, 2024). Kendati keterbatasan komunikasi verbal cukup tampak, AK tetap mengupayakan cara membangun kedekatan dengan orang lain lewat perilaku nonverbal, seperti menggenggam tangan peneliti, sebagai isyarat meminta bantuan atau menunjukkan rasa sayang. Temuan ini menegaskan bahwa anak berkebutuhan khusus tetap mampu menyalurkan kebutuhan dan perasaannya melalui jalur komunikasi nonverbal sekalipun kemampuan bahasa lisannya terbatas (Handayani & Prasetyo, 2023).

Perkembangan Sosial Emosional pada Waktu Istirahat

Saat memasuki waktu istirahat, pola relasi sosial anak berlangsung lebih leluasa dibandingkan suasana belajar di kelas. Anak bebas memilih teman bermain sesuai keinginannya dan berpindah dari satu jenis permainan ke permainan lain, seperti terlihat ketika AS mengajak L bermain bersama kembali. Kebebasan bermain tanpa struktur semacam ini memberi ruang bagi anak mempraktikkan keterampilan sosial yang telah dipelajari pada kegiatan terstruktur sebelumnya (Salsabila, 2020). Sebagian besar anak pun menunjukkan sikap terbuka dan rasa ingin tahu ketika peneliti meminta izin mengambil dokumentasi, yang mencerminkan keberanian anak memulai komunikasi dengan orang yang baru dikenalnya.

SIMPULAN

Merujuk pada hasil pengamatan, dapat disimpulkan bahwa perkembangan sosial emosional anak usia dini tergambar nyata melalui rangkaian kegiatan rutin di sekolah, mulai dari kedatangan, proses pembelajaran, penyelesaian tugas, waktu istirahat hingga pulang. Sebagian besar anak memperlihatkan kecakapan

menyesuaikan diri dengan lingkungan sekolah, mematuhi aturan sederhana, bergantian menggunakan fasilitas, berkolaborasi, berbagi, serta berkomunikasi secara spontan dan percaya diri bersama guru maupun teman sebaya. Anak berkebutuhan khusus yang turut diamati menampilkan pola relasi yang berbeda, yakni lebih dominan lewat perilaku nonverbal, namun tetap berupaya menjalin hubungan dengan orang lain sesuai kapasitasnya. Temuan ini menegaskan bahwa rutinitas harian di kelas, sekalipun tidak dirancang secara khusus sebagai program stimulasi, dapat berfungsi sebagai wahana belajar sosial emosional yang bermakna bagi seluruh anak, sekaligus menggarisbawahi pentingnya kepekaan dan keterlibatan aktif guru dalam mendampingi setiap anak, termasuk anak berkebutuhan khusus, di sepanjang proses pembelajaran.

DAFTAR PUSTAKA

- Ananda, R. (2023). Peran Guru dalam Mengembangkan Aspek Sosial Emosional Anak Usia Dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(1), 112–123.
- Anggraini, D., & Kurniawati, L. (2022). Interaksi Sosial Anak Usia Dini dalam Kegiatan Bermain di Sentra. *Jurnal Ilmiah Potensia*, 7(2), 145–154.
- Astuti, S. P. (2021). Adaptasi Anak dalam Transisi dari Rumah ke Sekolah pada Masa Awal Tahun Ajaran. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 6(3), 201–210.
- Damayanti, N. (2021). Kemampuan Regulasi Emosi Anak Usia Dini di Lingkungan Sekolah. *Jurnal Pendidikan Anak*, 10(2), 145–154.
- Erlinda, S., & Yuniar, P. (2022). Perilaku Prosocial Anak Usia Dini melalui Kegiatan Bermain Bersama. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(1), 65–75.
- Firdaus, A. (2023). Peran Rutinitas Sekolah dalam Membentuk Kemandirian Anak Usia Dini. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 6(1), 44–53.
- Handayani, T., & Prasetyo, B. (2023). Komunikasi Nonverbal pada Anak Berkebutuhan Khusus di Lingkungan Inklusif. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 6(2), 178–188.
- Hasanah, U., & Ramadhani, D. (2020). Adaptasi Sosial Anak pada Masa Awal Sekolah. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 5(2), 98–107.
- Kurniasari, D. (2024). Pola Interaksi Guru dan Anak Berkebutuhan Khusus dalam Pembelajaran Inklusif. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 8(1), 55–66.
- Lestari, W., & Aminah, S. (2021). Kemampuan Berbagi dan Bekerja Sama pada Anak Usia Dini. *Jurnal Ilmiah Potensia*, 6(2), 112–121.
- Maharani, I. (2022). Pendidikan Inklusif di Taman Kanak-Kanak: Tantangan dan Strategi Guru. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(4), 2765–2775.
- Nugroho, A. P. (2022). Observasi sebagai Metode Asesmen Perkembangan Anak Usia Dini. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 16(1), 33–44.
- Nurhayati, E., & Wulandari, A. (2020). Kemampuan Kerja Sama Anak Usia Dini melalui Kegiatan Kelompok. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 89–98.
- Pratiwi, E., & Nasution, R. (2023). Komunikasi Guru-Anak dalam Mendukung Perkembangan Sosial Emosional. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(2), 1890–1900.
- Rahmawati, F. (2024). Peran Observasi Nonpartisipan dalam Mengungkap Perilaku Sosial Emosional Anak. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 9(1), 33–42.
- Salsabila, N. (2020). Peran Bermain Bebas terhadap Keterampilan Sosial Anak Usia Dini. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia*

-
- | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| Dini, 5(3), 210–219. | Pembelajaran di Kelas Reguler. |
| Sari, N. P., & Handini, M. C. (2021). | Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan |
| Kemampuan Anak Mematuhi Aturan | Anak Usia Dini, 7(3), 3012–3022. |
| Sederhana di Sekolah. Jurnal | Yulianti, R., & Hidayat, T. (2024). |
| Pendidikan Usia Dini, 15(2), 210 | Strategi Guru dalam Mendampingi |
| Wulandari, R., & Setiawan, D. (2023). | Anak Berkebutuhan Khusus di Kelas |
| Keterlibatan Anak Berkebutuhan | Reguler. Aulad: Journal on Early |
| Khusus dalam Aktivitas | Childhood, 7(1), 78–89. |