



Metode Bermain Kooperatif sebagai Ruang Stimulasi Perkembangan Sosial Emosional Anak Usia Dini

Aida Sofa Salsabilla ¹, Arief Tukiman Hendrawijaya ^{2*}, Dewi Tiara Syafitri ³, Dita Indria Saputri ⁴, Nila Kurnia Putri ⁵, Siti Khoiru Nisak ⁶, Unshita Rini ⁷

¹⁻⁶ Program Studi Pendidikan Luar Sekolah, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Jember, Indonesia

⁷ KB Puspa Melati, Indonesia

*Penulis Korespondensi : hendrawijayapls.fkip@unej.ac.id

Abstract. Social-emotional development in early childhood is formed through repeated social experiences in which children recognize feelings, negotiate roles, follow shared rules, and learn to respond to others. This study aims to describe how cooperative play facilitates children's social-emotional development at KB Puspa Melati, Jember. A descriptive qualitative approach was employed. The research was conducted from February August 2026, with intensive fieldwork in May-June 2026. Five adult informants were selected purposively, comprising the head of the learning center, two teachers, and two parents. Data were collected through overt observation, semi-structured interviews, and documentation, and analyzed interactively through data condensation/reduction, data display, and conclusion drawing. Trustworthiness was strengthened through prolonged engagement, persistent observation, source triangulation, and technique triangulation. The findings show that cooperative play operates effectively when embedded in a broader pedagogical ecology habituation, teacher scaffolding, and school-home continuity. Children's self-awareness was supported by emotionally safe routines and opportunities for expression; responsibility developed through shared rules, turn-taking, tidying up materials, and apologizing after conflict; and prosocial behavior appeared through helping, sharing, cooperation, and empathy. Role-play and group construction activities also created authentic situations for communication, collective decision-making, and emotion regulation. Challenges such as competition for roles, uneven participation, and conflict did not merely constitute obstacles; with teacher facilitation, they became learning moments for negotiation and self-regulation. The study concludes that cooperative play should be understood not as a stand-alone technique but as a relational learning space whose social-emotional value depends on consistent facilitation and continuity of habituation across school and family contexts.

Keywords: Cooperative Play; Early Childhood; Non-Formal Education; Role-Play; Social-Emotional Development.

Abstrak. Perkembangan sosial emosional anak usia dini dibentuk melalui pengalaman sosial yang berulang ketika anak mengenali perasaan, menegosiasikan peran, mematuhi aturan bersama, dan belajar merespons orang lain. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan bagaimana metode bermain kooperatif memfasilitasi perkembangan sosial emosional anak di KB Puspa Melati, Jember. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif. Penelitian berlangsung pada Februari-Agustus 2026 dengan penggalan data lapangan secara intensif pada Mei-Juni 2026. Lima informan dewasa dipilih secara purposif, terdiri atas kepala lembaga, dua guru, dan dua orang tua. Data dikumpulkan melalui observasi langsung, wawancara semi-terstruktur, dan dokumentasi, kemudian dianalisis secara interaktif melalui kondensasi/reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Kredibilitas data diperkuat melalui perpanjangan keikutsertaan, ketekunan pengamatan, triangulasi sumber, dan triangulasi teknik. Hasil penelitian menunjukkan bahwa metode bermain kooperatif bekerja secara bermakna ketika terintegrasi dalam ekologi pedagogis yang memadukan pembiasaan, scaffolding guru, dan kesinambungan sekolah-rumah. Kesadaran diri berkembang melalui rutinitas yang aman secara emosional dan ruang ekspresi; tanggung jawab tampak dalam kepatuhan pada aturan, bergiliran, merapikan alat permainan, serta meminta maaf setelah konflik; sedangkan perilaku prososial terlihat melalui tindakan membantu, berbagi, bekerja sama, dan berempati. Bermain peran dan permainan konstruktif kelompok juga menciptakan situasi autentik untuk berkomunikasi, mengambil keputusan bersama, dan mengelola emosi. Tantangan berupa perebutan peran, perbedaan partisipasi, dan konflik justru dapat menjadi momen belajar ketika dimediasi guru. Penelitian menyimpulkan bahwa metode bermain kooperatif tidak cukup dipahami sebagai teknik permainan, tetapi sebagai ruang belajar relasional yang efektivitas sosial emosionalnya bergantung pada fasilitasi yang konsisten dan kesinambungan pembiasaan antara sekolah dan keluarga.

Kata Kunci: Anak Usia Dini; Bermain Kooperatif; Bermain Peran; Pendidikan Nonformal; Perkembangan Sosial Emosional.

1. PENDAHULUAN

Pendidikan anak usia dini merupakan ruang pendidikan yang berperan dalam menyediakan pengalaman belajar sesuai dengan karakteristik perkembangan anak. Pada fase ini, proses pendidikan tidak hanya diarahkan pada penguasaan pengetahuan awal, tetapi juga pada kemampuan anak mengenali diri, membangun hubungan, menyesuaikan perilaku, dan mengelola emosi dalam kehidupan sehari-hari. Perkembangan sosial dan emosional merupakan dua ranah yang saling berkelindan karena kemampuan anak berinteraksi dengan orang lain sangat dipengaruhi oleh cara anak memahami dan mengelola respons emosionalnya. Dewi et al. (2020) menegaskan bahwa perkembangan sosial dan emosional tidak dapat dipisahkan dalam membaca perilaku anak usia dini. Perspektif ini penting bagi satuan Kelompok Bermain (KB) sebagai bagian dari layanan pendidikan nonformal, sebab kualitas pengalaman sosial yang disediakan lembaga menjadi salah satu fondasi bagi kesiapan anak untuk hidup dan belajar bersama orang lain.

Dalam konteks pendidikan anak usia dini, kompetensi sosial emosional terlihat pada perilaku konkret yang dekat dengan keseharian anak: berani mengungkapkan perasaan, mengikuti aturan, menunggu giliran, berbagi, membantu teman, meminta maaf, bekerja sama, dan mampu kembali berinteraksi setelah terjadi konflik. Pawestri et al. (2024) menunjukkan bahwa kesadaran diri dapat bertumbuh melalui pengalaman practical life yang memungkinkan anak mengenali perilaku dan menjalankan aktivitas secara mandiri. Saharani et al. (2021) juga menemukan bahwa pembiasaan memiliki peran penting dalam perkembangan perilaku prososial, sedangkan Nurfadila et al. (2023) menempatkan disiplin dan konsistensi sebagai unsur penting dalam proses pengendalian emosi anak. Dengan demikian, stimulasi sosial emosional lebih tepat dipahami sebagai proses yang berlangsung melalui pengalaman berulang dan relasional, bukan sebagai hasil satu aktivitas yang berdiri sendiri.

Bermain merupakan medium yang sesuai dengan cara anak usia dini belajar. Ketika permainan berlangsung bersama teman sebaya, anak menghadapi situasi nyata untuk berbagi sumber daya, menentukan giliran, menyampaikan keinginan, menerima penolakan, menegosiasikan aturan, dan menyelesaikan tujuan kelompok. Prabandari dan Fidesrinur (2019) menunjukkan bahwa bermain kooperatif dapat memperluas kesempatan anak untuk berlatih bekerja sama, sementara Wahyuni dan Sari (2022) memperlihatkan peningkatan keterampilan sosial melalui permainan kooperatif tipe make a match. Temuan serupa terlihat pada penerapan permainan kooperatif dalam penelitian Aziz dan Rizawati (2022) serta pembelajaran kooperatif tipe teams games tournament pada Azizah dan Diana (2022). Berbagai studi tersebut memperlihatkan bahwa struktur permainan yang menuntut koordinasi antaranak menyediakan

konteks yang kaya untuk stimulasi sosial. Kajian Sudaryanti et al. (2024) juga menunjukkan bahwa permainan yang kaya interaksi dapat mendukung perkembangan sosial emosional sekaligus ranah perkembangan lain ketika disesuaikan dengan pengalaman anak.

Namun, manfaat permainan tidak dapat diasumsikan muncul secara otomatis. Toppe et al. (2019) menemukan bahwa konteks permainan kooperatif dapat mendorong perilaku berbagi, tetapi tidak serta-merta memengaruhi seluruh bentuk inklusi sosial. Temuan tersebut memberi peringatan penting bahwa permainan kooperatif perlu dianalisis secara lebih rinci: apa yang terjadi selama permainan, bentuk fasilitasi seperti apa yang diberikan orang dewasa, bagaimana konflik dikelola, dan apakah pengalaman sosial di sekolah memperoleh penguatan di rumah. Kajian terbaru juga menunjukkan bahwa bermain peran dapat menjadi sarana pengembangan empati, komunikasi, dan kemampuan menyelesaikan konflik ketika aktivitas dirancang dan difasilitasi secara sengaja (Fauzi et al., 2024; Fikri et al., 2024; Suwandi & Riady, 2026). Wirahandayani et al. (2023) menguatkan relevansi role-playing terhadap perkembangan sosial emosional anak prasekolah, sementara Harianja et al. (2023) menekankan pengalaman interaksi dan pemecahan masalah yang muncul melalui permainan peran.

Literatur yang berkembang di lingkungan Pendidikan Luar Sekolah Universitas Jember juga memperlihatkan bahwa perkembangan anak usia dini berkaitan dengan ekosistem belajar yang lebih luas. Rohima et al. (2017) menunjukkan pentingnya partisipasi orang tua bagi perkembangan sosial emosional anak, sedangkan Rohma et al. (2017) menegaskan hubungan pola komunikasi keluarga dengan perkembangan sosial emosional. Maldarisa et al. (2017) memperlihatkan bahwa metode pembiasaan berkaitan dengan pembentukan sikap pada anak. Kajian lain menunjukkan bahwa pengalaman bermain dan metode pembelajaran dapat berhubungan dengan perkembangan kognitif, motorik, kemandirian, moral, bahasa, serta kemampuan berbicara anak (Arini et al., 2019; Deva et al., 2019; Maulida et al., 2017; Pratiwi et al., 2023; Saputri et al., 2019; Toyibah et al., 2018; Zakia et al., 2019). Rangkaian kajian tersebut menempatkan PAUD/KB sebagai ruang pendidikan nonformal yang membutuhkan keterpaduan antara metode, kualitas pendidik, lingkungan belajar, dan keterlibatan keluarga. Sejalan dengan itu, Dwinandia dan Hilmi (2022) menunjukkan bahwa fungsi edukasi keluarga dapat diperkuat melalui pendampingan partisipatif yang berangkat dari kebutuhan orang tua, termasuk kebutuhan memahami perkembangan anak. Temuan tersebut memperkuat pentingnya kesinambungan stimulasi dan pembiasaan sosial emosional antara lembaga pendidikan dan lingkungan keluarga.

Kualitas fasilitasi guru menjadi bagian penting dari keterpaduan tersebut. Purnamawati et al. (2024) menunjukkan hubungan pelatihan berjenjang pendidik PAUD dengan proses pembelajaran, sedangkan Gunartati dan Kurniawan (2021) menggambarkan penerapan disiplin positif melalui pembiasaan dan keteladanan sebagai bagian dari layanan pendidikan anak usia dini. Dari sisi kelembagaan, Yanuarsari dan Sintiawati (2021) menegaskan pentingnya pengelolaan PAUD yang akuntabel untuk menopang mutu layanan. Kesiapan lembaga dalam mengelola perubahan pembelajaran juga menjadi bagian dari mutu PAUD; Ilmiah et al. (2025) memperlihatkan bahwa kesiapan kurikulum, pendidik, dan dukungan kelembagaan saling berkaitan dalam proses transisi pembelajaran. Pada konteks pendidikan nonformal yang lebih mutakhir, Hasan et al. (2025) menunjukkan bahwa pembelajaran kolaboratif yang adaptif dapat bekerja dalam layanan belajar anak ketika fasilitator mampu menyesuaikan strategi terhadap kebutuhan individual. Sementara itu, Oktavianti et al. (2025) menunjukkan bahwa pola pengasuhan orang tua berhubungan erat dengan dinamika sosial emosional anak usia dini. Literatur tersebut menegaskan bahwa aktivitas bermain perlu dibaca di dalam ekologi relasional antara anak, guru, lembaga, dan keluarga.

KB Puspa Melati di Kecamatan Kaliwates, Kabupaten Jember, telah menerapkan aktivitas bermain kooperatif, termasuk bermain peran dan kegiatan kelompok, sebagai bagian dari pembelajaran. Studi pendahuluan dalam penelitian ini menemukan bahwa beberapa anak masih menunjukkan kesulitan bekerja sama, berebut peran atau alat permainan, belum sabar menunggu giliran, mudah kecewa ketika keinginannya tidak terpenuhi, dan memiliki tingkat partisipasi yang berbeda. Kondisi ini menjadi menarik karena permainan kooperatif telah tersedia, tetapi perkembangan sosial emosional tetap membutuhkan pembiasaan dan pendampingan. Di sisi lain, lembaga secara konsisten menjalankan rutinitas seperti penyambutan, salam, komunikasi awal mengenai perasaan anak, penataan aturan bermain, kegiatan merapikan alat, serta komunikasi perkembangan dengan orang tua. Konteks tersebut memungkinkan penelitian tidak berhenti pada pertanyaan apakah permainan kooperatif bermanfaat, tetapi menelusuri bagaimana manfaat itu dibentuk dalam praktik sehari-hari.

Sebagian penelitian terdahulu menempatkan permainan kooperatif sebagai variabel intervensi dan mengukur perubahan aspek sosial emosional secara kuantitatif atau melalui penelitian tindakan. Penelitian ini mengambil posisi berbeda dengan menjelaskan mekanisme relasional yang menyertai permainan kooperatif. Kebaruan penelitian terletak pada analisis bermain kooperatif sebagai ruang stimulasi yang bekerja melalui empat proses yang saling terkait: (1) pembentukan rasa aman dan kesadaran diri melalui pembiasaan, (2) pengalaman tanggung jawab melalui aturan dan konsekuensi sosial, (3) praktik prososial melalui kerja sama

dan bermain peran, serta (4) scaffolding guru dan kesinambungan sekolah-rumah dalam membantu anak mengambil keputusan serta mengelola emosi. Dengan fokus tersebut, penelitian bertujuan mendeskripsikan perkembangan sosial emosional anak melalui bermain kooperatif di KB Puspa Melati, Jember, sekaligus menjelaskan kondisi pedagogis yang membuat pengalaman bermain menjadi bermakna bagi perkembangan anak.

2. METODE

Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain deskriptif. Pilihan ini digunakan karena penelitian berfokus pada pemahaman terhadap proses, perilaku, interaksi, dan makna yang muncul selama kegiatan bermain kooperatif, bukan pada pengujian besaran efek. Lokasi penelitian ditentukan secara purposive di KB Puspa Melati, Kecamatan Kaliwates, Kabupaten Jember. Pemilihan lokasi didasarkan pada dua pertimbangan yang terdokumentasi dalam penelitian, yaitu masih ditemukannya anak yang kurang percaya diri, sulit bekerja sama, mudah marah, atau cenderung bermain sendiri, serta tersedianya kegiatan kelompok yang memungkinkan anak berinteraksi langsung dengan teman sebaya. Penelitian berlangsung pada Februari-Agustus 2026, meliputi studi pendahuluan, penyusunan rancangan, penggalan data, analisis, dan penulisan. Pengumpulan data lapangan diperpanjang dari rencana satu bulan menjadi dua bulan, yaitu Mei-Juni 2026, untuk memperkuat kelengkapan dan kredibilitas data.

Informan dipilih melalui purposive sampling berdasarkan keterlibatan langsung mereka dalam proses pendidikan anak di KB Puspa Melati. Informan kunci terdiri atas kepala lembaga (kode UN) dan dua guru (kode DN dan HN), sedangkan informan pendukung terdiri atas dua orang tua (kode UM dan YK). Dengan demikian, terdapat lima informan dewasa. Pada saat penelitian, KB Puspa Melati memiliki 59 peserta didik yang terbagi ke dalam kelompok usia 4-5 tahun dan 5-6 tahun. Anak tidak diposisikan sebagai informan wawancara, melainkan perilaku dan interaksinya diamati dalam konteks kegiatan pembelajaran dan bermain. Pemisahan ini penting agar sumber data tetap jelas: penjelasan tentang praktik pedagogis dan perubahan perilaku diperoleh dari informan dewasa, sedangkan gambaran interaksi sosial anak diperkuat melalui observasi dan dokumentasi.

Data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur, observasi terang-terangan, dan dokumentasi. Wawancara semi-terstruktur digunakan agar peneliti memiliki fokus yang konsisten tetapi tetap dapat mengeksplorasi pengalaman informan secara fleksibel. Pertanyaan kepada kepala lembaga dan guru diarahkan pada strategi pengembangan kesadaran diri, tanggung jawab, perilaku prososial, pelaksanaan bermain kooperatif, bentuk konflik, pengambilan keputusan, dan pendampingan emosi. Wawancara dengan orang tua digunakan

untuk memperoleh informasi mengenai keberlanjutan perilaku anak di rumah, seperti kebiasaan merapikan mainan, menunggu giliran, meminta maaf, berbagi, membantu, dan mengelola emosi. Observasi dilakukan dalam posisi peneliti sebagai pengamat dan diarahkan pada aktivitas bermain kelompok, bermain peran, permainan balok, interaksi bebas, pelaksanaan aturan, respons terhadap konflik, serta cara guru memberikan arahan. Dokumentasi digunakan untuk melengkapi data berupa catatan perkembangan, agenda pembelajaran, dan dokumentasi aktivitas.

Analisis dilakukan secara interaktif melalui kondensasi/reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan, sejalan dengan logika analisis kualitatif Miles et al. (2014). Pada tahap awal, data wawancara, observasi, dan dokumentasi dikelompokkan berdasarkan fokus perkembangan sosial emosional (kesadaran diri, tanggung jawab diri dan orang lain, perilaku prososial) serta fokus bermain kooperatif (kerja sama dan komunikasi, pengambilan keputusan, pengendalian emosi). Selanjutnya, data dibandingkan antarsumber untuk menemukan pola yang berulang dan hubungan antartema. Pada tahap interpretasi, kategori tersebut tidak diperlakukan sebagai komponen yang terpisah, tetapi dianalisis sebagai rangkaian proses: bagaimana rutinitas membentuk kesiapan emosional, bagaimana aturan permainan menciptakan pengalaman tanggung jawab, bagaimana role-play memicu tindakan prososial, serta bagaimana guru memediasi konflik agar menjadi pengalaman belajar.

Kredibilitas data diperkuat melalui perpanjangan keikutsertaan, ketekunan pengamatan, triangulasi sumber, dan triangulasi teknik. Perpanjangan keikutsertaan dilakukan dengan menambah durasi penggalan data lapangan sehingga peneliti dapat memeriksa kembali konsistensi informasi. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan keterangan kepala lembaga, guru, dan orang tua, sedangkan triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan wawancara, observasi, dan dokumentasi. Dalam penyajian artikel, identitas informan ditampilkan dalam bentuk kode sebagaimana data penelitian. Strategi ini sekaligus menjaga fokus analisis pada pengalaman dan praktik pendidikan, bukan pada identitas personal informan.

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil penelitian menunjukkan bahwa perkembangan sosial emosional anak di KB Puspa Melati tidak berlangsung melalui satu aktivitas tunggal. Bermain kooperatif menjadi ruang utama interaksi, tetapi kualitas pengalaman sosial anak dibentuk oleh rutinitas sebelum bermain, aturan ketika bermain, intervensi guru ketika muncul konflik, refleksi sederhana setelah peristiwa sosial, serta penguatan kebiasaan di rumah. Dengan kata lain, permainan

kooperatif bekerja sebagai bagian dari ekologi pedagogis yang menghubungkan pembiasaan, relasi teman sebaya, fasilitasi orang dewasa, dan kesinambungan sekolah-keluarga. Pola ini tampak pada tiga ranah perkembangan sosial emosional - kesadaran diri, tanggung jawab, dan perilaku prososial - serta pada tiga mekanisme bermain kooperatif - kerja sama-komunikasi, pengambilan keputusan, dan pengendalian emosi.

Rasa Aman dan Pembiasaan sebagai Fondasi Kesadaran Diri

Kesadaran diri anak dibangun sejak fase awal kedatangan ke sekolah. Guru membiasakan penyambutan melalui senyum, salam, sapaan nama, pelukan, dan percakapan singkat mengenai keadaan anak. Praktik ini tampak sederhana, tetapi secara pedagogis berfungsi sebagai transisi emosional dari lingkungan rumah ke lingkungan belajar. Kepala lembaga menjelaskan bahwa penyambutan dilakukan sebagai budaya sekolah agar anak merasa diterima dan memiliki kesiapan emosional sebelum mengikuti pembelajaran. Guru juga memanfaatkan momen tersebut untuk membaca suasana hati anak dan menyesuaikan cara pendekatan. Temuan ini memperlihatkan bahwa pengembangan sosial emosional dimulai sebelum aktivitas inti, yakni ketika anak memperoleh pengalaman bahwa sekolah merupakan lingkungan yang aman untuk hadir dan mengekspresikan diri.

“Sebagai lembaga, kami membiasakan penyambutan kepada setiap anak sejak mereka datang ke sekolah ... kami ingin anak merasa diterima, nyaman, dan memiliki kesiapan emosional sebelum mengikuti kegiatan pembelajaran di kelas.” (UN)

Rasa aman tersebut kemudian diperluas melalui pemberian ruang ekspresi. Guru menggunakan kegiatan menggambar bebas dengan media kertas kosong agar anak dapat menuangkan ide, pengalaman, dan perasaan, kemudian memberikan kesempatan kepada anak untuk menceritakan hasil gambarnya. Guru tidak menilai gambar semata-mata sebagai produk kreativitas, tetapi sebagai pintu masuk untuk mengenali cara anak mengungkapkan diri. Orang tua juga melaporkan bahwa anak lebih berani menceritakan kegiatan di sekolah dan menunjukkan hasil karyanya kepada keluarga. Pola ini sejalan dengan Pawestri et al. (2024) yang menempatkan pengalaman nyata dan kemandirian sebagai media pertumbuhan kesadaran diri. Sitorus (2023) juga menunjukkan keterkaitan kepercayaan diri dengan perkembangan sosial emosional, sehingga keberanian anak untuk berbicara tentang perasaan dan pengalaman dapat dibaca sebagai indikator penting perkembangan dirinya.

Temuan tersebut sekaligus memperlihatkan bahwa kesadaran diri tidak semata-mata dibentuk melalui penjelasan verbal. Anak belajar mengenali dirinya melalui rutinitas dan kesempatan bertindak. Pembiasaan senyum, salam, berjabat tangan, serta mencuci tangan sebelum makan dilakukan secara konsisten dan diharapkan menjadi perilaku mandiri. Orang

tua mengonfirmasi bahwa beberapa kebiasaan tersebut muncul kembali di rumah tanpa harus selalu diingatkan. Dalam kerangka pendidikan nonformal, proses ini sejalan dengan temuan Maldarisa et al. (2017) mengenai hubungan metode pembiasaan dengan pembentukan sikap anak. Gunartati dan Kurniawan (2021) juga menunjukkan bahwa disiplin positif pada anak usia dini dapat dibangun melalui pembiasaan dan keteladanan, bukan melalui kontrol yang semata-mata bersifat represif.

Guru menilai perkembangan kesadaran diri melalui pengamatan terhadap perilaku sehari-hari, termasuk cara anak mengekspresikan perasaan, merespons peristiwa, menyelesaikan masalah, dan meminta maaf. Catatan anekdot dan informasi kepada orang tua digunakan sebagai bagian dari pemantauan berkelanjutan. Pendekatan penilaian ini relevan karena perkembangan sosial emosional sering kali lebih tampak pada situasi natural daripada pada tugas terstruktur. Suwandi dan Riady (2026) menunjukkan bahwa observasi guru dalam situasi bermain peran memungkinkan pendidik membaca proses sosial emosional anak secara kontekstual. Dengan demikian, asesmen di KB Puspa Melati tidak terpisah dari pembelajaran, tetapi melekat pada interaksi anak sehari-hari.

Dari perspektif ekologi belajar, keterbukaan komunikasi antara guru dan orang tua memperkuat peluang transfer kebiasaan dari sekolah ke rumah. Rohima et al. (2017) menunjukkan pentingnya partisipasi orang tua terhadap perkembangan sosial emosional anak, sedangkan Rohma et al. (2017) menegaskan bahwa pola komunikasi keluarga memiliki keterkaitan dengan perkembangan sosial emosional. Dalam penelitian ini, orang tua tidak hanya berfungsi sebagai sumber validasi data, tetapi juga menjadi bagian dari mekanisme pendidikan karena guru menyampaikan aspek yang perlu dilanjutkan di rumah. Temuan ini penting: rasa aman, kesadaran diri, dan pembiasaan memperoleh kekuatan ketika pesan yang diterima anak relatif konsisten dalam dua lingkungan utama kehidupannya.

Tanggung Jawab Dibentuk melalui Aturan, Giliran, dan Konsekuensi Sosial

Aspek kedua yang menonjol adalah tanggung jawab terhadap diri sendiri dan orang lain. Pada aktivitas bermain, guru menyampaikan aturan sebelum kegiatan, memberikan kesempatan kepada anak mengeksplorasi permainan sesuai tema, lalu membiasakan anak merapikan kembali alat yang digunakan. Proses merapikan dilakukan dengan cara yang menyenangkan, antara lain melalui nyanyian, sehingga aturan tidak hadir sebagai instruksi kaku tetapi sebagai bagian dari ritme bermain. Beberapa anak masih memerlukan pengingat, namun guru melihat bahwa pengulangan membuat mereka semakin mampu melakukan tanggung jawab tersebut secara mandiri. Orang tua juga melaporkan perilaku serupa di rumah, terutama kebiasaan mengembalikan mainan ke tempatnya.

Tanggung jawab juga muncul pada dimensi relasional. Ketika anak melakukan kesalahan, misalnya mengambil mainan teman atau menyenggol saat bermain, guru memberikan pengertian dan mendorong anak memahami dampak tindakannya. Seiring pembiasaan, beberapa anak mulai meminta maaf secara spontan tanpa menunggu instruksi. Perilaku ini menunjukkan bahwa tanggung jawab tidak hanya berarti menyelesaikan tugas pribadi, tetapi juga mengakui konsekuensi sosial dari tindakan terhadap orang lain. Saharani et al. (2021) menunjukkan bahwa pembiasaan dan intervensi guru dapat mendukung perkembangan perilaku prososial, sedangkan Nurfadila et al. (2023) menekankan pentingnya konsistensi dalam membangun disiplin dan pengendalian emosi.

Pengalaman menunggu giliran menjadi arena belajar yang sangat penting. Saat alat permainan diminati banyak anak, konflik dapat muncul dalam bentuk berebut atau ketidaksabaran. Guru merespons dengan sistem bergiliran, penjelasan bahwa setiap anak memiliki hak bermain, atau mengalihkan sementara anak ke permainan lain yang tersedia. Tindakan ini memfasilitasi dua proses sekaligus: anak belajar menunda keinginan pribadi dan mulai memahami bahwa teman memiliki hak yang sama. Prabandari dan Fidesrinur (2019) menempatkan berbagi, bergantian, dan kesabaran sebagai unsur kerja sama yang dapat dilatih melalui bermain kooperatif. Wahyuni dan Sari (2022) juga menunjukkan bahwa permainan berstruktur kelompok membuka kesempatan bagi anak untuk menyesuaikan perilaku dengan kepentingan bersama.

Praktik tersebut menguatkan temuan dari penelitian-penelitian PLS Universitas Jember bahwa metode dan pengalaman belajar anak tidak dapat dipisahkan dari pembentukan karakter. Saputri et al. (2019) menunjukkan keterkaitan pengalaman karyawisata dengan pembentukan karakter mandiri, sementara Arini et al. (2019) memperlihatkan bahwa pengalaman belajar yang kontekstual dapat berkaitan dengan perkembangan moral anak. Walaupun fokus perkembangan berbeda, keduanya mendukung argumen bahwa karakter anak bertumbuh ketika nilai diwujudkan dalam aktivitas konkret. Pada KB Puspa Melati, aturan bermain, merapikan alat, menunggu giliran, dan meminta maaf merupakan bentuk konkret tempat anak mempraktikkan tanggung jawab.

Temuan ini juga menghindarkan pemahaman yang terlalu sederhana bahwa konflik harus dihilangkan dari permainan. Konflik justru dapat menjadi peristiwa belajar apabila guru mampu menjadikannya kesempatan untuk membaca situasi, mengidentifikasi kesalahan, menerima konsekuensi, dan memperbaiki hubungan. Aulia dan Sudaryanti (2023) menekankan bahwa permainan dapat memfasilitasi kemampuan memecahkan masalah dan berhubungan dengan teman sebaya. Dengan cara yang sama, bermain kooperatif di KB Puspa Melati

menyediakan konsekuensi sosial yang nyata: anak merasakan bahwa tindakan mengambil, menolak, menunggu, berbagi, atau meminta maaf memengaruhi keberlanjutan permainan bersama.

Bermain Peran sebagai Laboratorium Perilaku Prososial

Perilaku prososial terlihat melalui tindakan membantu, berbagi, bekerja sama, menghibur teman, dan menunjukkan kepedulian. Observasi menunjukkan bahwa anak saling membantu ketika teman mengalami kesulitan, berbagi alat permainan, dan bekerja sama dalam kegiatan kelompok. Guru juga melihat anak mendekati teman yang menangis dan mengajaknya kembali bermain. Perilaku tersebut tidak selalu muncul setelah instruksi langsung; beberapa tindakan bantuan berkembang secara spontan setelah anak terbiasa berinteraksi dalam kegiatan bersama. Saharani et al. (2021) menggambarkan perilaku prososial anak melalui kepatuhan pada aturan, empati, dan keterlibatan dalam permainan, sedangkan Toppe et al. (2019) menunjukkan bahwa konteks kooperatif dapat meningkatkan kecenderungan berbagi. Meski demikian, hasil Toppe et al. juga menunjukkan bahwa tidak semua dimensi sosial otomatis berubah, sehingga peran fasilitasi tetap penting.

Bermain peran menjadi salah satu konteks yang paling kaya untuk menstimulasi perilaku prososial. Pada tema banjir, misalnya, guru menyusun skenario yang menempatkan anak pada situasi saling membutuhkan. Anak diajak memperhatikan teman yang berperan sebagai korban atau belum berhasil mencapai tempat aman, lalu menentukan tindakan yang dapat dilakukan. Kepala lembaga bahkan terlibat sebagai bagian dari skenario untuk memantik respons anak. Situasi simbolik tersebut mendekatkan pengalaman belajar pada kehidupan nyata tanpa membuat anak keluar dari dunia bermain.

“Kami ... bermain peran dengan tema banjir. Di sana saya selalu memantik anak-anak untuk saling peduli ... kami sendiri juga terlibat bermain peran sebagai korban banjir agar bisa memberikan stimulus kepada anak.” (UN)

Temuan ini sejalan dengan Fauzi et al. (2024) yang menunjukkan bahwa bermain peran dapat menjadi media penanaman empati karena anak memperoleh kesempatan memahami perasaan dan perspektif orang lain. Fikri et al. (2024) juga menunjukkan bahwa role-play dalam konteks market day memberi pengalaman sosial emosional melalui komunikasi dan interaksi peran. Dalam penelitian Suwandi dan Riady (2026), perencanaan role-play oleh guru berfungsi sebagai ruang intentional social-emotional learning. Dengan demikian, kekuatan bermain peran bukan terletak pada kostum atau skenario semata, melainkan pada peluang anak untuk mengambil perspektif, memprediksi kebutuhan orang lain, berkomunikasi, dan merespons situasi sosial.

Pada konteks KB Puspa Melati, perilaku prososial yang diamati di sekolah juga dilaporkan muncul di rumah: anak lebih mau berbagi mainan dengan saudara, membantu pekerjaan ringan, membantu ketika ada anggota keluarga atau teman yang kesulitan, dan lebih mudah meminta maaf. Temuan lintas konteks ini tidak dapat diperlakukan sebagai bukti kausal bahwa bermain kooperatif sendirilah yang menghasilkan perubahan tersebut, tetapi menunjukkan adanya konsistensi perilaku yang layak diperhatikan. Oktavianti et al. (2025) menegaskan bahwa pola pengasuhan berhubungan dengan perkembangan sosial emosional anak, sedangkan Rohima et al. (2017) menunjukkan nilai partisipasi orang tua. Karena itu, perkembangan yang tampak di rumah lebih tepat dibaca sebagai hasil interaksi antara pengalaman di sekolah dan penguatan dalam keluarga.

Perspektif pendidikan nonformal membantu menempatkan temuan ini dalam kerangka yang lebih luas. Kelompok Bermain tidak hanya menyampaikan materi, tetapi menciptakan lingkungan belajar yang fleksibel, kontekstual, dan dekat dengan kehidupan anak. Hasan et al. (2025), melalui kajian pembelajaran kolaboratif pada lembaga nonformal anak, menunjukkan pentingnya fasilitasi adaptif dan pengalaman belajar yang menyenangkan untuk mengakomodasi variasi perkembangan. Pratiwi et al. (2023) juga menunjukkan bahwa strategi yang menyenangkan dan sesuai tahap perkembangan dapat memperluas kemampuan komunikasi anak. Dalam penelitian ini, permainan peran berfungsi sebagai jembatan antara pengalaman simbolik di kelas dengan tindakan prososial yang dibutuhkan dalam kehidupan sehari-hari.

Dimensi inklusif juga perlu diperhatikan. Penelitian mencatat adanya kebutuhan penyesuaian interaksi pada anak yang membutuhkan dukungan lebih khusus dan adanya variasi partisipasi antaranak. Hal ini memperlihatkan bahwa permainan kooperatif tidak boleh menuntut pola partisipasi yang seragam. Toyibah et al. (2018) menunjukkan relevansi layanan pendidikan inklusi terhadap perkembangan anak, sedangkan Purnamawati et al. (2024) menegaskan bahwa kualitas proses pembelajaran berkaitan dengan penguatan kompetensi pendidik PAUD. Guru, karena itu, perlu mampu membedakan kapan anak membutuhkan kesempatan lebih luas, kapan perlu dibantu masuk ke kelompok, dan kapan perlu diberi waktu untuk mengamati sebelum berpartisipasi.

Kerja Sama dan Komunikasi Tumbuh melalui Tujuan Bersama

Bermain kooperatif di KB Puspa Melati tidak hanya diwujudkan melalui role-play, tetapi juga melalui permainan konstruktif seperti menyusun balok secara berkelompok. Anak berdiskusi mengenai bangunan yang akan dibuat, mengambil dan membagi balok, menyusun bagian tertentu, serta saling membantu sampai tujuan kelompok tercapai. Pada situasi seperti

ini, komunikasi muncul karena anak membutuhkan orang lain untuk mencapai hasil yang diinginkan. Guru cenderung mengambil posisi mendampingi, sehingga anak mempunyai ruang untuk merencanakan dan berkoordinasi.

“Anak-anak kami bagi menjadi beberapa kelompok. Saat menyusun balok mereka saling berbicara, ada yang mengambil balok, ada yang menyusun, dan mereka saling membantu sampai bangunannya selesai.” (DN)

Temuan ini memperlihatkan perbedaan penting antara sekadar bermain berdampingan dan bermain dengan tujuan bersama. Dalam aktivitas kelompok, anak harus menyesuaikan tindakan dengan rencana yang dinegosiasikan. Maulida et al. (2017) menunjukkan bahwa permainan konstruktif seperti lego memiliki nilai perkembangan ketika anak berinteraksi dengan media dan tugas yang menantang. Deva et al. (2019) juga memperlihatkan bahwa permainan dapat menjadi konteks pengembangan kemampuan anak pada ranah perkembangan lain. Pada penelitian ini, permainan konstruktif tidak dianalisis dari aspek kognitif atau motorik, melainkan dari fungsi sosialnya: tujuan bersama memaksa anak untuk berkomunikasi, berbagi peran, menunggu respons, dan memperbaiki koordinasi.

Kerja sama juga menuntut anak belajar menerima bahwa ide pribadi tidak selalu menjadi keputusan kelompok. Hal ini menjelaskan mengapa beberapa anak pada awalnya lebih memilih mengerjakan sendiri atau mengikuti teman secara pasif. Prabandari dan Fidesrinur (2019) menekankan pentingnya kesempatan yang berulang untuk membangun kerja sama, sedangkan Aziz dan Rizawati (2022) serta Azizah dan Diana (2022) menunjukkan bahwa struktur permainan/pembelajaran kooperatif dapat membantu anak meningkatkan interaksi sosial. Dengan demikian, variasi partisipasi yang ditemukan di KB Puspa Melati tidak menunjukkan kegagalan metode, tetapi menjadi informasi pedagogis tentang tingkat kesiapan anak untuk berpartisipasi dalam tujuan kolektif.

Keterampilan komunikasi dalam bermain juga berkaitan dengan pengalaman komunikasi di lingkungan keluarga dan pembelajaran lain. Rohma et al. (2017) menunjukkan hubungan pola komunikasi keluarga dengan perkembangan sosial emosional, sedangkan Pratiwi et al. (2023) menunjukkan bagaimana metode bercerita dapat mendukung keterampilan berbicara anak di kelompok bermain. Dalam konteks penelitian ini, komunikasi tidak dibatasi pada kemampuan menyusun kalimat, melainkan mencakup keberanian menyampaikan keinginan, mendengar pendapat teman, meminta bantuan, merespons penolakan, dan menyelesaikan tugas secara bersama.

Pengambilan Keputusan: Dari Perebutan Peran menuju Negosiasi

Pengambilan keputusan muncul ketika anak memilih peran, menentukan pilihan permainan, menyepakati aturan, dan merespons perbedaan pendapat. Temuan memperlihatkan bahwa perebutan peran merupakan salah satu kendala yang cukup sering muncul. Anak cenderung menginginkan peran yang dianggap paling menarik. Alih-alih selalu menetapkan keputusan secara sepihak, guru berupaya mendorong anak berdiskusi dan mencari solusi. Praktik ini mengubah konflik menjadi kesempatan untuk belajar bahwa keputusan kelompok memerlukan alasan, giliran, dan penerimaan terhadap pilihan bersama.

Fasilitasi guru dalam pengambilan keputusan dapat dipahami sebagai scaffolding: bantuan diberikan secukupnya agar anak mampu melakukan sesuatu yang belum sepenuhnya dapat dilakukan secara mandiri. Guru hadir untuk mengklarifikasi aturan, mengajukan pertanyaan, atau mengingatkan hak teman, tetapi berusaha tidak mengambil seluruh keputusan. Harianja et al. (2023) menunjukkan bahwa bermain peran memberi pengalaman anak untuk menghadapi masalah dan memahami sudut pandang orang lain. Fauzi et al. (2024) juga menegaskan nilai perspektif-taking dalam bermain peran untuk perkembangan empati. Dengan demikian, keputusan sederhana selama bermain - siapa menjadi dokter, siapa menjadi pasien, siapa menggunakan alat lebih dulu - merupakan latihan awal untuk negosiasi sosial.

Temuan ini juga berkaitan dengan pembentukan kemandirian dan moral yang telah ditelaah dalam kajian PLS Universitas Jember. Saputri et al. (2019) menempatkan kemandirian sebagai karakter yang dapat didukung melalui pengalaman belajar di luar rutinitas kelas, sedangkan Arini et al. (2019) menunjukkan bahwa proses pendidikan dapat memengaruhi cara anak memahami nilai dan perilaku sosial. Keputusan bersama dalam bermain kooperatif menghubungkan kedua ranah tersebut: anak belajar mengemukakan pilihan secara mandiri sekaligus mempertimbangkan keberadaan orang lain.

Dalam praktik, kemampuan mengambil keputusan anak belum seragam. Beberapa anak aktif menyampaikan pendapat, sementara yang lain cenderung mengikuti arahan teman. Perbedaan ini mengharuskan guru memberi kesempatan partisipasi yang lebih seimbang. Purnamawati et al. (2024) mengingatkan bahwa kualitas proses pembelajaran sangat dipengaruhi oleh kompetensi pendidik dalam merencanakan dan mengelola kegiatan. Oleh karena itu, desain bermain kooperatif sebaiknya tidak hanya menentukan tema, tetapi juga mengantisipasi distribusi peran, menyediakan alternatif, dan memberi strategi rotasi agar setiap anak memperoleh pengalaman mengambil keputusan.

Konflik sebagai Momen Belajar Pengendalian Emosi

Pengendalian emosi menjadi aspek yang paling mudah terlihat ketika kepentingan anak bertemu dengan batas sosial. Dalam permainan, anak dapat menunjukkan marah, kecewa, sedih, menangis, menyendiri, atau mengadu kepada guru ketika kalah, tidak memperoleh peran, atau harus menunggu giliran. Penelitian tidak menunjukkan bahwa respons tersebut menghilang sepenuhnya. Sebaliknya, temuan pentingnya adalah adanya perubahan cara anak kembali tenang dan memperbaiki hubungan setelah memperoleh pendampingan. Guru memberi kesempatan anak menyampaikan perasaan, menjelaskan penyebab konflik, dan membiasakan strategi menenangkan diri yang sesuai dengan budaya lembaga, termasuk membaca istigfar ketika marah atau kecewa.

Praktik tersebut menunjukkan bahwa regulasi emosi dipelajari di dalam peristiwa, bukan hanya melalui nasihat sebelum peristiwa terjadi. Nurfadila et al. (2023) menegaskan bahwa pengendalian emosi anak membutuhkan proses disiplin yang konsisten, sementara Wirahandayani et al. (2023) menunjukkan relevansi metode bermain peran terhadap perkembangan sosial emosional anak prasekolah. Suwandi dan Riady (2026) juga memperlihatkan bahwa guru dapat secara sengaja memanfaatkan role-play untuk melatih kompetensi sosial emosional. Pada KB Puspa Melati, konflik mengenai giliran dan peran menyediakan momen autentik untuk menghubungkan pengetahuan emosional dengan tindakan konkret.

Menariknya, guru juga memanfaatkan bermain bebas untuk mengamati regulasi emosi karena interaksi berlangsung lebih natural. Anak yang sebelumnya mudah marah dilaporkan mulai lebih tenang, mau bergantian, dan kembali bermain setelah perbedaan pendapat. Orang tua menyampaikan pola yang relatif konsisten di rumah, misalnya anak lebih sabar menunggu giliran dan tidak langsung menangis ketika mengalami masalah. Data lintas sumber ini memperkuat interpretasi bahwa regulasi emosi berkembang sebagai proses bertahap. Namun, karena desain penelitian bersifat kualitatif dan tidak menggunakan kelompok pembandingan, temuan tidak dimaksudkan untuk menyatakan besaran pengaruh atau hubungan kausal.

Toppe et al. (2019) memberikan perspektif yang berguna untuk menjaga kehati-hatian interpretasi: pengalaman kooperatif dapat memengaruhi perilaku tertentu, tetapi tidak selalu menghasilkan perubahan pada semua aspek sosial. Oleh sebab itu, keberhasilan bermain kooperatif di KB Puspa Melati lebih tepat dikaitkan dengan kualitas konteks pendukungnya. Pembiasaan, scaffolding, pemantauan guru, dan komunikasi dengan orang tua memperbesar peluang pengalaman bermain untuk diinternalisasi. Oktavianti et al. (2025) menunjukkan bahwa konteks pengasuhan turut mewarnai perkembangan sosial emosional; sedangkan

Rohima et al. (2017) menegaskan nilai partisipasi keluarga dalam layanan PAUD. Temuan ini membuat batas antara 'metode bermain' dan 'lingkungan belajar' menjadi penting: permainan menyediakan peristiwa belajar, tetapi lingkunganlah yang menentukan bagaimana peristiwa itu ditafsirkan dan diulang.

Kapasitas lembaga dan pendidik juga menjadi syarat keberlanjutan. Yanuarsari dan Sintiawati (2021) mengingatkan bahwa mutu layanan PAUD memerlukan pengelolaan yang akuntabel, sedangkan Purnamawati et al. (2024) menunjukkan pentingnya penguatan pendidik untuk proses pembelajaran. Hal ini relevan karena bermain kooperatif yang bermakna membutuhkan perencanaan tema, kesiapan media, pengaturan kelompok, observasi, dan tindak lanjut. Guru tidak cukup sekadar menyediakan permainan; guru perlu memahami kapan harus masuk sebagai mediator, kapan memberi ruang negosiasi, dan kapan menyediakan dukungan individual.

Implikasi Teoretis dan Praktis: Bermain Kooperatif sebagai Ekologi Pedagogis

Secara teoretis, penelitian ini menawarkan pembacaan bahwa bermain kooperatif pada pendidikan anak usia dini lebih produktif dipahami sebagai ekologi pedagogis daripada sebagai teknik tunggal. Ekologi tersebut memiliki sedikitnya empat lapisan. Pertama, lapisan emosional berupa rasa aman dan diterima yang dibentuk melalui penyambutan serta komunikasi guru. Kedua, lapisan normatif berupa rutinitas dan aturan yang memberi anak pengalaman tentang tanggung jawab dan hak orang lain. Ketiga, lapisan interaksional berupa permainan kelompok dan role-play yang memunculkan kebutuhan berkomunikasi, berbagi, membantu, dan mengambil keputusan. Keempat, lapisan mediasi berupa scaffolding guru dan kesinambungan keluarga yang membantu anak mengubah konflik menjadi pengalaman belajar. Kerangka ini menjelaskan mengapa aktivitas bermain yang sama dapat menghasilkan pengalaman sosial emosional yang berbeda ketika kualitas fasilitasi dan lingkungan pendukungnya berbeda.

Temuan juga memperkuat posisi Kelompok Bermain sebagai bagian dari pendidikan nonformal yang tidak dapat dinilai hanya dari keluaran akademik awal. Layanan nonformal anak memiliki ruang untuk memanfaatkan fleksibilitas, kedekatan dengan keluarga, dan pengalaman kontekstual. Hasan et al. (2025) menunjukkan bahwa pembelajaran kolaboratif pada konteks nonformal dapat berkembang melalui fasilitasi yang responsif. Toyibah et al. (2018) dan Zakia et al. (2019) juga memperlihatkan bahwa variasi layanan dan sumber belajar di lingkungan PLS dapat berhubungan dengan perkembangan anak. Di KB Puspa Melati, fleksibilitas tersebut terlihat pada kombinasi permainan balok, role-play, menggambar bebas, pembiasaan, kegiatan bebas, dan komunikasi orang tua. Pada konteks pendidikan nonformal

untuk anak, Amaliyah et al. (2025) juga menunjukkan bahwa pembelajaran yang kontekstual dan menyenangkan menjadi lebih bermakna ketika fasilitator berperan sebagai pendamping serta orang tua dilibatkan dalam proses belajar; keterlibatan tersebut berkaitan dengan tumbuhnya rasa memiliki dan kepercayaan diri anak. Perspektif ini memperkuat temuan penelitian bahwa kualitas bermain kooperatif tidak hanya ditentukan oleh aktivitas permainan, tetapi juga oleh cara guru memfasilitasi dan keluarga melanjutkan pengalaman belajar anak di luar lembaga.

Secara praktis, guru dapat menggunakan lima prinsip dalam merancang bermain kooperatif untuk pengembangan sosial emosional. Pertama, menyiapkan rutinitas transisi yang membuat anak merasa aman sebelum bermain. Kedua, merancang permainan dengan tujuan bersama tetapi tetap menyediakan pilihan peran dan rotasi. Ketiga, tidak menghilangkan seluruh konflik, melainkan menggunakan konflik aman sebagai kesempatan untuk belajar bernegosiasi dan mengelola emosi. Keempat, melakukan observasi terhadap perilaku natural dan mencatat perubahan kecil secara berkala. Kelima, mengomunikasikan kebiasaan yang sedang dibangun kepada orang tua agar terdapat kesinambungan. Prinsip-prinsip ini sejalan dengan orientasi disiplin positif (Gunartati & Kurniawan, 2021), penguatan kompetensi pendidik PAUD (Purnamawati et al., 2024), dan keterlibatan keluarga (Rohima et al., 2017; Rohma et al., 2017).

Penerapan prinsip tersebut perlu sensitif terhadap keberagaman anak. Perbedaan partisipasi, temperamen, kemampuan bahasa, dan kebutuhan khusus membuat keberhasilan tidak dapat didefinisikan sebagai keseragaman respons. Anak yang belum aktif berbicara mungkin menunjukkan kemajuan melalui kesediaan menunggu atau membantu; anak yang mudah kecewa mungkin menunjukkan perkembangan ketika mampu kembali masuk ke permainan setelah konflik. Toyibah et al. (2018) mengingatkan pentingnya layanan inklusif, sedangkan Pratiwi et al. (2023) menunjukkan bahwa kemampuan komunikasi berkembang melalui strategi yang disesuaikan dengan tahap anak. Dengan demikian, indikator sosial emosional perlu dibaca sebagai perkembangan individual dalam konteks interaksi kelompok.

Penelitian ini memiliki keterbatasan. Pertama, penelitian dilakukan pada satu lembaga dengan lima informan dewasa sehingga temuan bersifat kontekstual. Kedua, penelitian tidak dirancang untuk mengukur perubahan sosial emosional menggunakan skor sebelum dan sesudah intervensi; karena itu istilah seperti 'meningkatkan' atau 'berpengaruh' tidak dapat digunakan sebagai klaim kausal utama. Ketiga, data perilaku anak diperoleh melalui observasi dalam setting kegiatan dan interpretasi informan, sehingga penelitian lanjutan dapat memperkuatnya dengan pengamatan longitudinal, analisis video interaksi, atau instrumen

perkembangan yang tervalidasi. Keempat, transfer perilaku dari sekolah ke rumah didasarkan pada laporan orang tua dan perlu diuji lebih lanjut melalui desain multi-setting yang lebih sistematis. Penelitian masa depan juga dapat membandingkan jenis permainan kooperatif, tingkat scaffolding guru, dan pola partisipasi anak dengan karakteristik perkembangan yang berbeda.

4. KESIMPULAN

Perkembangan sosial emosional anak melalui bermain kooperatif di KB Puspa Melati berlangsung sebagai proses relasional yang terintegrasi dengan pembiasaan, fasilitasi guru, dan dukungan keluarga. Kesadaran diri tampak melalui keberanian anak mengekspresikan perasaan dan pengalaman dalam lingkungan yang aman; tanggung jawab berkembang melalui kepatuhan pada aturan, merapikan alat permainan, bergiliran, mengakui kesalahan, dan meminta maaf; sedangkan perilaku prososial terlihat pada tindakan membantu, berbagi, bekerja sama, dan menunjukkan empati. Bermain kooperatif, terutama permainan peran dan aktivitas kelompok, menyediakan situasi nyata bagi anak untuk berkomunikasi, mengkoordinasikan tindakan, mengambil keputusan, dan mengelola emosi.

Temuan utama penelitian bukan bahwa permainan kooperatif secara otomatis menghasilkan seluruh kompetensi sosial emosional, melainkan bahwa permainan menjadi efektif ketika berada dalam ekologi pedagogis yang mendukung. Perebutan peran, perbedaan tingkat partisipasi, ketidaksabaran menunggu giliran, dan konflik antaranak justru dapat menjadi momen belajar apabila guru memberikan scaffolding secara proporsional. Kesenambungan dengan keluarga memperluas pembiasaan sehingga perilaku yang dipelajari di sekolah memiliki peluang untuk diterapkan dalam kehidupan sehari-hari. Oleh karena itu, pengembangan program bermain kooperatif di satuan KB perlu diikuti dengan penguatan kompetensi guru dalam observasi, mediasi konflik, diferensiasi partisipasi, serta komunikasi dengan orang tua.

DAFTAR PUSTAKA

- Amaliyah, K. I., Hilmi, M. I., & Hasan, F. (2025). Program Bijak Lingkungan (BILING) Berbasis Project Based Learning dalam Meningkatkan Kemampuan Ecoliteracy Anak-Anak Pada Komunitas Lare Sinau Banyuwangi. *Comm-Edu (Community Education Journal)*, 8(1), 123-132. <https://doi.org/10.22460/commedu.v8i1.24864>
- Arini, D. H., Imsiyah, N., & Himmah, I. F. (2019). Pengaruh Pembelajaran Bahasa Jawa Terhadap Perkembangan Moral Anak Usia Dini di Taman Kanak-Kanak Pembina Banyuwangi. *Learning Community: Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 3(1), 42-48. <https://doi.org/10.19184/jlc.v3i1.13572>

- Aulia, D., & Sudaryanti, S. (2023). Peran Permainan Tradisional dalam Meningkatkan Sosial Emosional Anak Usia Dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(4), 4565-4574. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i4.4056>
- Aziz, H. C., & Rizawati. (2022). Penerapan Permainan Kooperatif Terhadap Perkembangan Sosial Emosional Anak Usia Dini. *PAUD Lectura: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(3), 24-30. <https://doi.org/10.31849/paud-lectura.v5i03.9920>
- Azizah, S. N., & Diana, R. R. (2022). Penerapan Pembelajaran Kooperatif Tipe Teams Games Tournament untuk Meningkatkan Perkembangan Sosial Anak Usia 5-6 Tahun di RA Bustanul' Ulum. *Jurnal Pendidikan Anak*, 11(2), 121-129. <https://doi.org/10.21831/jpa.v11i2.50075>
- Deva, M. C., Hendrawijaya, A. T., & Indrianti, D. T. (2019). Upaya Pengembangan Kemampuan Motorik Kasar Anak Melalui Permainan Pada Kelompok B di TK Wisma Rini Kecamatan Semboro Kabupaten Jember. *Learning Community: Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 3(1), 19-22. <https://doi.org/10.19184/jlc.v3i1.13528>
- Dewi, A. R. T., Mayasarokh, M., & Gustiana, E. (2020). Perilaku Sosial Emosional Anak Usia Dini. *Jurnal Golden Age*, 4(1), 181-190. <https://doi.org/10.29408/jga.v4i01.2233>
- Dwinandia, M. M., & Hilmi, M. I. (2022). Strategi Kader Bina Keluarga Balita (BKB) dalam Optimalisasi Fungsi Edukasi Keluarga. *Comm-Edu (Community Education Journal)*, 5(2), 74-80. <https://doi.org/10.22460/comm-edu.v5i2.10705>
- Fauzi, M. R. I., Purwati, P., & Gandana, G. (2024). Penanaman Empati Pada Anak Usia Dini Melalui Bermain Peran. *Murhum: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 525-537. <https://doi.org/10.37985/murhum.v5i2.900>
- Fikri, A. N., Jazariyah, J., & 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>
- Gunartati, G., & Kurniawan, D. (2021). Implementasi Disiplin Positif Anak Usia Dini Oleh Pendidik KB Bintang Mulia Krekah Gilangharjo Pandak Bantul. *Jendela PLS*, 6(1), 34-43. <https://doi.org/10.37058/jpls.v6i1.3060>
- 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>
- Hasan, F., Aditya, M. A., & Himmah, I. F. (2025). Enhancing Early Childhood Literacy Through Collaborative Learning: A Case Study in Non-Formal Education at Bimba AIUEO Jember. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 10(3), 599-609. <https://doi.org/10.14421/jga.2025.103-13>
- Ilmiah, C. F. N., Hamid, S. N., Afrianti, S. A., Irsyadilah, N. S., Abidah, M. D. A., Atika, A. N., & Hilmi, M. I. (2025). Kesiapan Sekolah Dalam Transisi Kurikulum Merdeka di TK Cut Nya' Dien Jember. *Early Childhood Journal*, 5(2), 48-58. <https://doi.org/10.30872/ecj.v5i2.4094>
- Maldarisa, O. G., Hendrawijaya, A. T., & Imsiyah, N. (2017). Hubungan Antara Metode Pembiasaan Dengan Sikap Religius Anak Usia Dini di PAUD Kelompok Bermain Mawar 02 Kabupaten Lumajang. *Learning Community: Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 1(1), 7-9. <https://doi.org/10.19184/jlc.v1i1.8064>

- Maulida, D. A., Hendrawijaya, A. T., & Imsiyah, N. (2017). Hubungan Antara Permainan Lego Dengan Perkembangan Kognitif Anak Usia Dini di Play Group Al-Irsyad Al-Islamiyyah Jember. *Learning Community: Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 1(2), 30-32. <https://doi.org/10.19184/jlc.v1i2.8083>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.)*. SAGE Publications.
- Nurfadila, A., Aisyah, D., & Karyawati, L. (2023). Disiplin Dalam Pengendalian Emosi Anak Usia Dini. *Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan*, 9(7), 21-28. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7802048>
- Oktavianti, A., Purnamawati, F., & Hendrawijaya, A. T. (2025). The Impact of Workaholic Parenting Patterns on The Social Emotional Development of Early Childhood Ages 1-3 Years Old In Daycare Yasmin Laboratory School. *JPUS: Jurnal Pendidikan Untuk Semua*, 9(1), 36-42. <https://doi.org/10.26740/jpus.v9n1.p36-42>
- Pawestri, W. I., Cahyono, H., & Muttaqin, M. A. (2024). Implementasi Practical Life Skill Dalam Menumbuhkan Rasa Kesadaran Diri Pada Anak Usia Dini. *Journal of Education Research*, 5(3), 3148-3157. <https://doi.org/10.37985/jer.v5i3.1488>
- Prabandari, I. R., & Fidesrinur, F. (2019). Meningkatkan Kemampuan Bekerjasama Anak Usia 5-6 Tahun Melalui Metode Bermain Kooperatif. *Jurnal Anak Usia Dini Holistik Integratif (AUDHI)*, 1(2), 96-105. <https://doi.org/10.36722/jaudhi.v1i2.572>
- Pratiwi, W. O., Hendrawijaya, A. T., & Himmah, I. F. (2023). Storytelling Methods In Improving The Speaking Skills of Children Aged 2-4 Years at KB Yasmin, Jember Regency. *JPUS: Jurnal Pendidikan Untuk Semua*, 7(2), 36-44. <https://doi.org/10.26740/jpus.v7n2.p36-44>
- Purnamawati, F., Fajarwati, L., & Levia, D. T. A. (2024). Hubungan antara Diklat Berjenjang Tingkat Dasar Pendidik PAUD dengan Proses Pembelajaran Anak Usia Dini di Kecamatan Gondang Kabupaten Mojokerto. *Comm-Edu (Community Education Journal)*, 7(2), 198-205. <https://doi.org/10.22460/commedu.v7i2.23143>
- Rohima, R., Hendrawijaya, A. T., & Imsiyah, N. (2017). Hubungan antara Partisipasi Orangtua dengan Perkembangan Sosial Emosional Anak Usia Dini di Kelompok Bermain Handayani Jember. *Learning Community: Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 1(1), 4-6. <https://doi.org/10.19184/jlc.v1i1.8063>
- Rohma, D. H., Marijono, M., & Indrianti, D. T. (2017). Hubungan antara Pola Komunikasi Keluarga dengan Perkembangan Sosial Emosional Anak Usia Dini di PAUD Catleya 62 Di Kabupaten Jember. *Learning Community: Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 1(2), 36-38. <https://doi.org/10.19184/jlc.v1i2.8085>
- Saharani, S., Iriyanto, T., & Anisa, N. (2021). Perkembangan Perilaku Prososial Anak Usia 4-5 Tahun Di TK Mardi Putra 01 Kota Batu. *JP2KG AUD (Jurnal Pendidikan, Pengasuhan, Kesehatan dan Gizi Anak Usia Dini)*, 2(1), 19-30. <https://doi.org/10.26740/jp2kgaud.2021.2.1.19-30>
- Saputri, W. I., Hendrawijaya, A. T., & Imsiyah, N. (2019). Hubungan Antara Metode Karyawisata dengan Pembentukan Karakter Mandiri Anak Usia Dini di PAUD Al-Baitul Amien Jember. *Learning Community: Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 3(1), 23-26. <https://doi.org/10.19184/jlc.v3i1.13529>

- Sitorus, A. S. (2023). Kepercayaan Diri, Keterampilan Sosial Dan Emosional Anak: Studi Korelasional Dan Stimulasi. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha*, 11(1), 1-7. <https://doi.org/10.23887/paud.v11i1.54350>
- Sudaryanti, S., Prayitno, P., Arifiyanti, N., & Maharani, O. (2024). Pengembangan Kemampuan Motorik dan Sosial Emosional Anak Usia Dini Menggunakan Permainan Tradisional. *Jurnal Pendidikan Anak*, 13(1). <https://doi.org/10.21831/jpa.v13i1.387>
- Suwandi, R. C., & Riady, S. (2026). Early Childhood Teachers' Use Of Role-Play To Enhance Social-Emotional Learning: A Qualitative Study. *PAUDIA*, 15(2). <https://doi.org/10.26877/paudia.v15i2.3540>
- Toppe, T., Hardecker, S., & Haun, D. B. M. (2019). Playing A Cooperative Game Promotes Preschoolers' Sharing With Third-Parties, But Not Social Inclusion. *PLOS ONE*, 14(8), e0221092. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0221092>
- Toyibah, W., Imsiyah, N., & Alkornia, S. (2018). Hubungan Antara Layanan Pendidikan Inklusi Dengan Perkembangan Bahasa Anak Usia Dini Di PAUD Inklusi Star Kids Kabupaten Jember. *Learning Community: Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 2(2), 39-42. <https://doi.org/10.19184/jlc.v2i2.8795>
- Wahyuni, A., & Sari, N. F. (2022). Peningkatan Keterampilan Sosial Melalui Metode Bermain Kooperatif Tipe Make A Match Pada Anak Usia Dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(6), 6961-6969. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i6.2300>
- Wirahandayani, M., Rakhmawati, W., & Rukmasari, E. A. (2023). The Effect Of Role Playing Methods On Social-Emotional Development In Preschool Children. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(1). <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i1.3626>
- Yanuarsari, R., & Sintiawati, N. (2021). Urgensi Akuntabilitas Pengelolaan Lembaga Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD). *Tunas Siliwangi*, 7(1), 24-31. <https://doi.org/10.22460/ts.v7i1p24-31.2610>
- Zakia, T., Imsiyah, N., & Fajarwati, L. (2019). Hubungan antara Aktivitas Pembelajaran Berbasis Alam dengan Perkembangan Kognitif Anak Usia 3-4 Tahun di KB Khadijah Kecamatan Cluring Kabupaten Banyuwangi. *Learning Community: Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 3(1), 10-13. <https://doi.org/10.19184/jlc.v3i1.13525>