



## Pengelolaan Pembelajaran Berbasis Sentra dalam Menstimulasi Perkembangan Sosial-Emosional Anak Usia Dini

### *Center-Based Learning Management in Stimulating the Social-Emotional Development of Early Childhood*

Muhammad Muqorrobin<sup>1\*</sup>, Tri Suminar<sup>2</sup>

<sup>1-2</sup> Universitas Negeri Semarang, Indonesia

[hematlagi617@students.unnes.ac.id](mailto:hematlagi617@students.unnes.ac.id)<sup>1\*</sup>, [tri.suminar@mail.unnes.ac.id](mailto:tri.suminar@mail.unnes.ac.id)<sup>2</sup>

Alamat: Sekaran, Kec. Gn. Pati, Kota Semarang, Jawa Tengah 50229

Korespondensi penulis: [hematlagi617@students.unnes.ac.id](mailto:hematlagi617@students.unnes.ac.id)\*

#### Article History:

Received: Juli 17, 2025;

Revised: Juli 31, 2025;

Accepted: Agustus 20, 2025;

Online Available: Agustus 22, 2025

**Keywords:** *Center-Based Learning, Childcare Center, Social-Emotional Development*

**Abstract:** *This study aims to comprehensively describe the management of center-based learning in stimulating the social-emotional development of early childhood at the Nastiti Siwi Ungaran Timur Daycare Center (TPA). The background of the study is rooted in the pivotal role of the center learning model in fostering children's social skills, emotional regulation, and ability to engage in collaborative play, as well as the challenges in its implementation that often fail to fully address developmental needs. A qualitative approach was employed using a case study method, with data collected through observations, in-depth interviews, and documentation. The findings reveal that the rotating center model, which has been widely applied, does not adequately support thematic consistency or ensure the continuity of children's social-emotional growth. Teachers tend to focus primarily on achieving activity targets rather than promoting competencies related to emotional awareness, regulation, and social interaction. As a result, children's engagement in play often emphasizes task completion rather than meaningful experiences that nurture self-regulation and empathy. To address these challenges, an intervention was carried out in the form of collaborative mentoring. This intervention emphasized three key aspects: (1) formulating explicit social-emotional objectives in lesson planning, (2) designing the learning process flow systematically before, during, and after play activities, and (3) optimizing the environment as a medium of stimulus to encourage responsive interactions. The results demonstrate that responsive center-based learning significantly improves the quality of children's social interactions, enhances their emotional regulation abilities, and increases their active participation in play. The study concludes that effective management of center-based learning requires not only structured planning but also adaptive practices that respond to children's emotional and social developmental needs. It is recommended that teachers' capacity be strengthened through reflective training and ongoing practice mentoring to ensure sustainability, consistency, and the holistic development of early childhood in daycare settings.*

#### Abstrak.

Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan manajemen pembelajaran berbasis sentra dalam menstimulasi perkembangan sosial-emosional anak usia dini di Tempat Penitipan Anak (TPA) Nastiti Siwi Ungaran Timur. Latar belakang penelitian ini berangkat dari pentingnya peran model pembelajaran sentra dalam membentuk keterampilan sosial dan regulasi emosi anak, serta adanya berbagai hambatan dalam implementasinya yang belum sepenuhnya responsif terhadap kebutuhan perkembangan tersebut. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kasus, melalui teknik pengumpulan data berupa observasi, wawancara,

dan dokumentasi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa model sentra berputar yang diterapkan belum sepenuhnya mendukung konsistensi tematik dan keberlanjutan perkembangan sosial-emosional anak. Guru masih cenderung berfokus pada pencapaian target aktivitas daripada pada pengembangan kompetensi sosial dan emosional anak. Intervensi berupa pendampingan kolaboratif diarahkan pada tiga aspek utama, yaitu merumuskan tujuan sosial-emosional dalam rencana pembelajaran, merancang alur proses pembelajaran (pra, saat, dan pasca bermain), serta memanfaatkan lingkungan sebagai media stimulus. Pembelajaran berbasis sentra yang responsif terbukti mampu meningkatkan kualitas interaksi sosial, keterampilan regulasi emosi, serta partisipasi aktif anak dalam kegiatan bermain. Temuan ini menegaskan bahwa penguatan kapasitas guru melalui pelatihan reflektif dan pendampingan praktik sangat diperlukan untuk menjamin keberlanjutan pengelolaan sentra yang holistik dan adaptif. Dengan demikian, penelitian ini memberikan kontribusi penting bagi pengembangan strategi pembelajaran anak usia dini yang tidak hanya berfokus pada capaian kognitif, tetapi juga pada pembentukan kecakapan sosial-emosional yang esensial bagi kesiapan anak menghadapi tahapan perkembangan selanjutnya.

**Kata kunci:** Pembelajaran Berbasis Sentra, Perkembangan Sosial-Emosional, Taman Penitipan Anak

## 1. LATAR BELAKANG

Kualitas sumber daya manusia menjadi fondasi utama bagi kemajuan dan daya saing sebuah bangsa, melebihi sumber daya alamnya. Maka, pembangunan modal manusia (*human capital*) adalah investasi strategis yang paling fundamental untuk mencapai pertumbuhan ekonomi berkelanjutan dan kesejahteraan sosial, sekaligus menjadi kunci untuk mewujudkan visi Indonesia Emas 2045 (Imaniah, 2023).

Data global secara konsisten menunjukkan korelasi positif yang kuat antara rata-rata lama sekolah suatu populasi dengan Produk Domestik Bruto (PDB) per kapita negara tersebut (Our World in Data, 2023). Masa awal kehidupan anak yang dikenal sebagai masa keemasan (*the golden age*), di mana fondasi kepribadian dan arsitektur otak diletakkan secara pesat (Bonita dkk., 2022). Fenomena masa keemasan memiliki landasan ilmiah di bidang neurosains perkembangan, yang menunjukkan arsitektur otak secara harfiah dibangun pada periode ini. Melalui sinaptogenesis, otak balita mampu membentuk 700 hingga 1.000 koneksi saraf baru setiap detik, sebuah kecepatan yang tidak akan terulang kembali (Van Jaarsveld dkk., 2021).

Proses pembentukan arsitektur otak ini sangat ditentukan oleh kualitas stimulasi dan interaksi dua arah yang responsif antara anak dan pengasuh, sebuah konsep yang dikenal sebagai *serve and return* (Komanchuk dkk., 2023). Arsitektur otak yang terbentuk pada masa keemasan ini memiliki dampak langsung dan jangka panjang terhadap kapabilitas seseorang, terutama pada seperangkat keterampilan kognitif tingkat tinggi yang dikenal sebagai Fungsi Eksekutif (FE) (Cho dkk., 2023; Friedman & Robbins, 2022). Para ahli sepakat bahwa terdapat satu aspek yang memegang peranan sebagai prasyarat utama bagi semua pembelajaran lainnya yaitu perkembangan sosial-emosional (Hikmawati dkk., 2023). Kemampuan fundamental untuk berhasil di lingkungan kelas, seperti mengelola frustrasi dan menunggu giliran, secara

konsisten terbukti menjadi fondasi utama bagi keberhasilan akademis dan penyesuaian diri di lingkungan sekolah (Eriksen & Bru, 2023; Guo dkk., 2021).

Kompetensi sosial-emosional secara signifikan berkorelasi positif dengan hasil belajar dan berkorelasi negatif dengan masalah perilaku (Martinsone dkk., 2022). Dalam lanskap Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) di Indonesia, Taman Penitipan Anak (TPA) diposisikan secara unik sebagai satuan pendidikan yang fondasinya dibangun di atas tiga pilar layanan terintegrasi: pendidikan (*education*), pengasuhan (*care*), dan perlindungan (*protection*). Tujuan ideal perkembangan sosial-emosional telah dipaparkan, namun implementasi untuk mencapai tujuan tersebut seringkali menghadapi tantangan yang kompleks. Kesenjangan (*gap*) antara harapan kurikulum yang ideal (*Das Sollen*) dengan realitas pembelajaran sehari-hari (*Das Sein*) di berbagai satuan PAUD, yang menjadi masalah sentral dalam upaya peningkatan mutu pendidikan. Penelitian ini akan memfokuskan investigasi pada konteks spesifik di Taman Penitipan Anak (TPA) Nastiti Siwi, yang berlokasi di Kelurahan Gedanganak, Kecamatan Ungaran Timur, Kabupaten Semarang

Tantangan implementasi yang teridentifikasi di TPA Nastiti Siwi berpusat pada praktik Model Pembelajaran Sentra yang dijalankan. Observasi awal yang dilakukan secara mendalam menunjukkan bahwa lembaga secara konsisten menerapkan model Sentra Bergilir. Pendekatan pembelajaran sentra itu sendiri idealnya menyediakan berbagai jenis area main untuk dieksplorasi anak, seperti sentra balok, sentra bermain peran, dan sentra persiapan (Nursih dkk., 2021). Meskipun pendekatan ini secara teoretis bertujuan untuk memberikan variasi stimulasi yang kaya, struktur rotasi harian yang kaku ini secara praktis memunculkan konsekuensi yang tidak diinginkan, yaitu membuat investigasi tema yang berkelanjutan oleh anak menjadi sulit untuk diwujudkan secara optimal (Yerzhenbek dkk., 2021).

Konsekuensi langsung dari pembelajaran bergilir tersebut, praktik stimulasi perkembangan sosial-emosional anak cenderung bersifat insidental dan reaktif. Model Sentra sebagai sebuah pendekatan ideal (*Das Sollen*) yang menyediakan laboratorium sosial bagi anak untuk bereksplorasi, berinteraksi, dan memecahkan masalah secara alami dalam sebuah alur yang tidak terputus (Wilis Werdiningsih, 2022). Akan tetapi, realitas praktik di TPA Nastiti Siwi (*Das Sein*) menunjukkan bahwa struktur yang diterapkan justru mengarah pada pengalaman belajar yang terfragmentasi dan terkotak-kotak secara harian.

Terdapat masalah struktural, yaitu penerapan sistem Sentra Bergilir yang secara desain menghambat terjadinya investigasi tema yang mendalam. Sedangkan masalah konsekuensial, praktik stimulasi sosial-emosional bersifat reaktif karena tidak memiliki wahana atau proyek berkelanjutan untuk menopangnya. Paparan kondisi nyata inilah yang menjadi titik tolak untuk

analisis lebih lanjut. Jurang antara praktik di lapangan dengan kebijakan pendidikan nasional menjadi semakin nyata ketika dibenturkan dengan standar terbaru, yaitu Standar Kompetensi Lulusan (SKL) dalam Permendikbudristek Nomor 5 Tahun (2022). Tolok ukur kualitas terkini yang mengikat, yang mendeskripsikan capaian perkembangan ideal anak pada akhir layanan PAUD.

Struktur pembelajaran yang terfragmentasi akibat sistem Sentra Bergilir ini, jika tidak dianalisis secara kritis, berisiko membawa dampak berantai yang merugikan. Anak-anak kehilangan momen krusial untuk belajar bernegosiasi sumber daya, bekerja sama untuk mencapai tujuan bersama yang lebih besar dari satu hari, dan mengelola konflik yang lazimnya muncul dari interaksi yang intens dan mendalam. Hal ini berpotensi menghambat pencapaian kesiapan bersekolah (*school readiness*) secara utuh (Faqumala dkk., 2020).

Penelitian ini bertujuan melakukan analisis mendalam terhadap proses yang sudah berjalan, yaitu Pengelolaan Pembelajaran yang dilakukan oleh para pendidik. Pengelolaan Pembelajaran Berbasis Sentra dipahami sebagai sebuah siklus sistematis yang tidak terpisahkan, mencakup tiga tahap utama. Pertama adalah perencanaan (*planning*), kedua adalah pelaksanaan (*implementing*), yang mencakup bagaimana guru memfasilitasi dan memodelkan perilaku prososial selama anak bermain. Ketiga adalah evaluasi (*evaluating*), yaitu bagaimana guru mendokumentasikan perkembangan anak sebagai dasar untuk perencanaan selanjutnya (Rakhmawati & Suminar, 2024). Sangat krusial untuk menganalisis secara mendalam bagaimana praktik Pengelolaan Pembelajaran Berbasis Sentra, yang mencakup perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi, berjalan berjalan di TPA Nastiti Siwi. Analisis ini esensial untuk memetakan kekuatan yang dapat dipertahankan serta mengidentifikasi area yang memerlukan penguatan secara konstruktif dan aplikatif.

## 2. KAJIAN TEORITIS

### Anak Usia Dini (AUD)

Secara yuridis, Pasal 1 Angka 14 Undang-Undang No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menyatakan bahwa:

*"Pendidikan anak usia dini adalah suatu upaya pembinaan yang ditujukan kepada anak sejak lahir sampai dengan usia enam tahun yang dilakukan melalui pemberian rangsangan pendidikan untuk membantu pertumbuhan dan perkembangan jasmani dan rohani agar anak memiliki kesiapan dalam memasuki pendidikan lebih lanjut."*

Definisi ini memberikan batasan kronologis yang tegas pada rentang usia 0 hingga 6 tahun sebagai subjek formal layanan PAUD di Indonesia. Para ahli memandang periode ini sebagai

sebuah era transformasi fundamental yang melampaui sekadar rentang usia, di mana individu bertransisi dari makhluk yang sangat bergantung menjadi pribadi yang mulai menunjukkan otonomi, eksplorasi, dan pembentukan dasar-dasar kepribadian. Ini adalah masa di mana fondasi untuk keterampilan kognitif, kompetensi sosial, regulasi emosi, dan identitas diri diletakkan secara intensif (Akhter, 2025).

## **Perkembangan**

Untuk memahami konsep perkembangan (*development*), penting untuk membedakannya dari istilah lain seperti pertumbuhan (*growth*) dan perubahan (*change*). Pertumbuhan lebih merujuk pada perubahan kuantitatif yang bersifat fisik, misalnya penambahan tinggi dan berat badan. Perkembangan merupakan sebuah konsep yang jauh lebih kompleks dan kualitatif. Perkembangan didefinisikan sebagai serangkaian perubahan yang sistematis, progresif, dan berkesinambungan yang terjadi dalam diri individu sepanjang hayat. Perkembangan adalah proses terpadu antara kematangan biologis (*maturation*) dan hasil belajar dari pengalaman (*learning*) yang menghasilkan pola kemampuan, pemikiran, dan perilaku yang semakin matang serta adaptif (Papalia & Martorell, 2024, hlm. 4).

## **Masa Keemasan (*The Golden Age*)**

Istilah ini merupakan penanda saintifik untuk sebuah periode dengan potensi perkembangan yang luar biasa. Kecepatan pembentukan sinaps pada masa ini mencapai puncaknya dan tidak akan pernah terulang kembali dengan intensitas yang sama di sisa hidup individu. Periode ini merupakan jendela kesempatan (*window of opportunity*) yang sangat krusial dan berharga. Mengabaikan stimulasi pada masa keemasan berarti melewatkan kesempatan terbaik untuk membangun landasan yang kokoh bagi seluruh jenjang kehidupan anak (Faust dkk., 2021).

## **Teori Perkembangan Psikososial Erik Erikson**

Dalam karya klasiknya, *Childhood and Society*, (Erikson, 1963) mengemukakan bahwa kepribadian berkembang melalui delapan tahapan krisis psikososial. Dua krisis yang paling relevan untuk anak usia dini adalah Otonomi versus Rasa Malu dan Ragu (*Autonomy vs. Shame and Doubt*) serta Inisiatif versus Rasa Bersalah (*Initiative vs. Guilt*). Pada tahap Otonomi berlangsung rentang usia  $\pm 1-3$  tahun, konflik utama anak berpusat pada dualisme modalitas fisik antara menahan (*holding on*) dan melepaskan (*letting go*). Menurut (Erikson, 1963), jika lingkungan tidak memberikan kendali luar yang menenangkan, anak dapat mengembangkan

rasa malu dan ragu. Erikson mendefinisikan rasa malu sebagai perasaan sadar sedang diamati dan tidak siap terlihat, sementara rasa ragu berkaitan dengan kurangnya kontrol atas tubuhnya.

Tahap selanjutnya, yaitu Inisiatif pada rentang usia  $\pm 3-6$  tahun, ditandai dengan kualitas untuk merencanakan dan mengerjakan sebuah tugas secara aktif. Namun, (Erikson, 1963) memperingatkan bahwa pada tahap ini juga muncul potensi rasa bersalah yang besar, yang timbul ketika inisiatif anak yang meluap-luap dihentikan oleh lingkungan. Keberhasilan pada tahap ini akan membuat anak bersemangat untuk membuat sesuatu secara kooperatif (*to make things cooperatively*) dengan teman-temannya, sebuah kompetensi yang sangat sentral dalam pembelajaran berbasis sentra (Maree, 2021).

### **Teori Sosio-kultural Lev Vygotsky**

Lev Vygotsky memandang perkembangan kognitif tidak dapat dipisahkan dari konteks sosialnya, sebuah fokus yang berbeda dari analisis konflik internal pada teori Erikson. Dalam karyanya yang fundamental, *Mind in Society*, (Vygotskii dkk., 1978) berargumen bahwa anak belajar secara optimal melalui interaksi dan kolaborasi dengan orang lain yang lebih kompeten, yang disebut sebagai *More Knowledgeable Other* (MKO) (Yuarna dkk., 2020). Konsep sentral dalam teorinya adalah Zona Perkembangan Proksimal atau *Zone of Proximal Development* (ZPD). (Vygotskii dkk., 1978) mendefinisikannya sebagai jarak antara level perkembangan aktual anak saat memecahkan masalah secara mandiri, dengan level perkembangan potensial yang dapat dicapainya di bawah bimbingan orang dewasa atau melalui kolaborasi dengan teman sebaya.

Bagi Vygotsky, bahasa dan bermain memegang peran krusial. Ia memandang kegiatan bermain sebagai aktivitas unggulan yang menciptakan ZPD itu sendiri (Vygotskii dkk., 1978). Relevansi kerangka kerja Vygotsky dalam pendidikan modern terus ditegaskan oleh studi-studi kontemporer misalnya, (Wardani dkk., 2023). Teori Vygotsky menyediakan landasan kuat untuk menganalisis bagaimana lingkungan bermain di sentra menjadi wahana utama untuk menstimulasi perkembangan sosial-emosional anak. Di sisi lain, Teori Sosio-kultural Vygotsky memberikan alat untuk menganalisis bagaimana faktor eksternal yaitu interaksi dengan guru sebagai *More Knowledgeable Other* (MKO) dan kolaborasi dengan teman sebaya di sentra menjadi mekanisme utama pembelajaran sosial. Jika Erikson membantu mengidentifikasi *krisis psikologis* yang dialami anak, Vygotsky menjelaskan bagaimana *lingkungan sosial yang terkelola* dapat menjadi solusi untuk membantu anak mengatasi krisis tersebut.

### **Model Pembelajaran Berbasis Sentra**

Model Sentra menyediakan konteks ideal untuk perkembangan sosial-emosional. Struktur bermain di sentra, terutama di Sentra Balok dan Sentra Bermain Peran, secara alamiah menciptakan situasi sosial yang memaksa anak untuk berinteraksi, bernegosiasi untuk mendapatkan alat main, berbagi ruang dan ide, mengelola konflik, dan mencoba memahami perspektif teman. Lingkungan yang kaya interaksi teman sebaya ini menjadi semakin efektif (Ristiana dkk., 2025), khususnya melalui implementasi Pijakan Saat Bermain (*During-Play Scaffolding*), di mana guru secara aktif memodelkan dan memediasi keterampilan negosiasi, berbagi, dan resolusi konflik secara *real time*. Pengelolaan pembelajaran merupakan konsep sentral yang menjadi jantung dari efektivitas pendidikan di tingkat kelas. Secara fundamental, ia dapat dipahami sebagai serangkaian tindakan strategis, sistematis, dan disengaja yang dilakukan oleh seorang pendidik untuk mengelola dan memberdayakan seluruh sumber daya yang ada (Isriyati dkk., 2024). Sebagai fasilitator (Shalehah dkk., 2023), guru lebih banyak meluangkan waktu untuk mengamati, mengajukan pertanyaan-pertanyaan terbuka yang memantik rasa ingin tahu, mendengarkan secara aktif pemikiran siswa, dan memberikan dukungan atau pijakan (*scaffolding*) yang tepat waktu.

### **Evaluasi Pembelajaran**

Evaluasi merupakan tahap akhir dari sebuah siklus pengelolaan yang sekaligus menjadi titik awal untuk siklus berikutnya. Ia adalah proses reflektif yang berfungsi sebagai cermin bagi keseluruhan proses pembelajaran (Salamah dkk., 2024). Analisis ini akan mengarah pada identifikasi faktor-faktor yang menjadi pendukung dan penghambat efektivitas stimulasi perkembangan sosial-emosional anak (Widyastuti dkk., 2024), sehingga dapat menjawab rumusan masalah yang telah ditetapkan.

### **3. METODE PENELITIAN**

Metode penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan landasan filsafat postpositivisme yang memandang realitas sebagai sesuatu yang kompleks dan bermakna. Penelitian dilaksanakan dengan mengambil studi kasus dalam kondisi alamiah (*natural setting*) di Taman Penitipan Anak (TPA) Nastiti Siwi, Ungaran Timur, Kabupaten Semarang, dengan peneliti sebagai instrumen kunci (Sugiyono, 2024). Sumber data terdiri dari data primer yang diperoleh melalui wawancara dan observasi terhadap kepala TPA, guru kelas, dan orang tua murid, serta data sekunder berupa dokumen pembelajaran, foto, dan video kegiatan (Sugiyono, 2024). Teknik pengumpulan data meliputi observasi partisipatif, wawancara semi-terstruktur, dan studi dokumentasi untuk menjangkau data yang kaya dan mendalam (Sugiyono, 2024).

Validitas data diuji melalui triangulasi sumber dan teknik untuk memastikan kesesuaian informasi yang diperoleh dari berbagai narasumber dan metode.

Analisis data dalam penelitian ini dilakukan secara interaktif dan berkelanjutan menggunakan model Miles dan Huberman, yang mencakup tiga tahap utama: reduksi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan atau verifikasi (Sugiyono, 2024). Reduksi dilakukan dengan menyaring, mengklasifikasi, dan mengkode data mentah dari wawancara, observasi, serta dokumentasi untuk fokus pada aspek perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran. Data yang telah direduksi kemudian disajikan secara naratif dan, bila diperlukan, dilengkapi dengan matriks atau bagan untuk memperjelas keterkaitan antarkategori. Penarikan kesimpulan dilakukan secara bertahap, dimulai dari simpulan sementara yang terus diverifikasi hingga ditemukan kesimpulan akhir yang konsisten dan valid berdasarkan data triangulasi yang mendalam. Proses ini menjamin bahwa temuan penelitian tidak hanya deskriptif, tetapi juga reflektif dan kredibel dalam menggambarkan realitas praktik pembelajaran di TPA Nastiti Siwi.

#### **4. HASIL DAN PEMBAHASAN**

##### **Identifikasi Permasalahan Implementasi Model Sentra di Taman Penitipan Anak Nastiti Siwi**

Berdasarkan hasil wawancara dengan orang tua Annisa, implementasi model sentra di Taman Penitipan Anak (TPA) Nastiti Siwi pada dasarnya telah memberikan dampak positif terhadap perkembangan sosial-emosional anak, terutama dalam aspek percaya diri, kemampuan berinteraksi, empati, dan kemandirian. Namun dari jawaban orang tua, dapat diidentifikasi beberapa permasalahan dan tantangan sebagai berikut. (1) Tahap pijakan belum selalu optimal di semua aspek. (2) Kemandirian anak belum konsisten di luar lingkungan TPA. (3) Pengelolaan emosi masih pada tahap awal perkembangan. (4) Rasa percaya diri belum merata di semua konteks. (5) Berbagi dan kepemilikan masih bergantung pada situasi. (6) Pemantauan perkembangan sosial-emosional belum sepenuhnya sistematis.

Hasil wawancara dengan orang tua Musa & Isa menyatakan implementasi model sentra di Taman Penitipan Anak (TPA) Nastiti Siwi terdapat sejumlah permasalahan yang dalam pelaksanaan model tersebut, yaitu penerapan empat pijakan pembelajaran belum sepenuhnya terintegrasi, kemandirian anak belum konsisten di semua konteks, pengelolaan emosi anak masih berada pada tahap awal perkembangan, rasa percaya diri anak belum merata pada seluruh situasi, kemampuan berbagi dan mengelola konflik kepemilikan masih bergantung

pada situasi dan objek yang dimiliki, pemantauan perkembangan sosial-emosional belum terdokumentasi secara sistematis.

Jawaban wawancara kepada orang tua Jio menyatakan permasalahan implementasi model sentra meliputi belum optimalnya pijakan sebelum main dalam membangun kesiapan mental anak yang cenderung membutuhkan waktu untuk beradaptasi, serta perlunya strategi tambahan pada pijakan saat main untuk membantu regulasi emosi anak ketika menghadapi aturan atau penolakan. Meskipun pijakan setelah main sudah berjalan baik melalui kebiasaan merapikan barang, keberlanjutan pembiasaan ini pada semua anak perlu dijaga. Terbatasnya kesempatan anak untuk berinteraksi di luar TPA dapat menghambat generalisasi keterampilan sosial-emosional ke situasi yang lebih luas.

Bunda Puji (Senior) dalam wawancaranya mengatakan permasalahan implementasi model sentra mencakup kesiapan mental anak yang belum optimal pada pijakan sebelum main, perlunya strategi tambahan untuk membantu regulasi emosi pada pijakan saat main, keberlanjutan pembiasaan merapikan barang pada pijakan setelah main.

Berdasarkan wawancara dengan Bunda Nadia (Junior), permasalahan implementasi model sentra meliputi kesiapan mental anak yang belum optimal pada pijakan sebelum main, perlunya strategi khusus untuk membantu regulasi emosi saat main, keterbatasan pelaksanaan sentra yang bergilir sehingga stimulasi tidak menyeluruh setiap hari, kurangnya kesinambungan stimulasi di rumah, ketergantungan pada kompetensi guru yang bervariasi, serta perlunya refleksi dan perbaikan strategi pembelajaran secara berkelanjutan.

Berdasarkan hasil observasi di TPA Nastiti Siwi, penerapan pembelajaran berbasis sentra berjalan cukup baik namun masih ditemui beberapa tantangan, seperti perlunya penguatan disiplin dan fokus anak pada momen tertentu, khususnya saat doa bersama yang mudah terganggu. Sebagian anak, terutama yang lebih kecil, masih membutuhkan pendampingan dalam menjalankan rutinitas mandiri seperti membuang sampah atau mengikuti instruksi ibadah, sementara anak yang lebih besar sudah menunjukkan kemandirian dan kepatuhan lebih tinggi. Perbedaan kemampuan sosial-emosional ini menuntut strategi pendampingan yang lebih adaptif, baik dalam penegakan aturan, pembiasaan karakter, maupun *scaffolding* keterampilan ibadah dan interaksi sosial agar semua anak dapat mencapai perkembangan yang optimal.

Model pembelajaran Sentra atau Beyond Centers and Circle Time (BCCT) mengoptimalkan perkembangan sosial-emosional anak melalui bermain di berbagai pusat kegiatan (Romini, 2021). Di TPA Nastiti Siwi, model ini meningkatkan percaya diri, kemandirian, interaksi, dan empati anak, namun belum optimal pada semua pijakan. Kendala

meliputi kesiapan mental yang belum merata, strategi regulasi emosi yang terbatas, dan kurangnya pembiasaan kemandirian setelah main. Keterbatasan fasilitas dan APE juga berpotensi menghambat stimulasi (Rohita & Asnawiyah, 2023).

Kompetensi guru yang bervariasi, kesinambungan stimulasi di rumah yang minim, serta perbedaan pembagian waktu dan pengelolaan sentra turut memengaruhi pemerataan stimulasi (Hyseni Duraku et al., 2022; Sumiyati et al., 2020). Prinsip bermain sambil belajar tidak dapat terlaksana optimal saat media terbatas, meskipun barang bekas bisa menjadi solusi APE murah jika dikelola kreatif (Kasiati et al., 2022). Observasi menunjukkan anak mampu mengikuti rutinitas, namun sebagian masih memerlukan pendampingan dalam ibadah, menjaga fokus, dan keterampilan sosial, sehingga diperlukan pengelolaan pijakan yang konsisten dan kreativitas guru.

Model Sentra menekankan empat pijakan sebelum main, saat main, setelah main, dan penataan lingkungan yang harus dijalankan secara utuh agar pembelajaran optimal (Tonge, et al., 2019). Di TPA Nastiti Siwi, observasi menunjukkan beberapa aspek belum maksimal, terutama kesiapan mental sebelum main, regulasi emosi saat main, dan kemandirian anak di luar lingkungan TPA. Kemampuan berbagi, mengelola konflik, dan rasa percaya diri anak juga masih bervariasi, sementara pemantauan perkembangan sosial-emosional belum terdokumentasi sistematis. Hal ini menunjukkan perlunya pelatihan guru, strategi adaptif, penguatan stimulasi di rumah, penataan jadwal sentra, serta pengadaan APE kreatif untuk menunjang pembelajaran berbasis bermain (Sari, et al., 2024).

Teori Erikson memetakan krisis psikologis internal yang dialami anak, sementara Teori Vygotsky menjelaskan bagaimana interaksi sosial dan permainan berperan sebagai mekanisme untuk mengatasi krisis tersebut. Ketika seorang anak merasa gagal memimpin permainan dan mulai menarik diri (aspek Erikson), guru sebagai MKO dapat secara strategis melibatkan anak dalam aktivitas kolaboratif yang sesuai ZPD-nya (aspek Vygotsky), sehingga pemulihan psikososial dan pertumbuhan kognitif berjalan bersamaan (Zuckerman, 2007).

Menurut Kepala Pengelola TPA Nastiti Siwi menjelaskan sentra yang digunakan bersifat tematik dan fleksibel. Meskipun idealnya sentra bergilir, namun jika anak masih tertarik, maka proyek dapat dilanjutkan keesokan harinya. Guru menyesuaikan dengan keinginan anak, sehingga pembelajaran lebih bermakna dan tidak terputus. Pengelola juga menyadari keterbatasan fasilitas yang membuat sentra tidak bisa berdiri di ruangan terpisah, sehingga sentra bergabung dalam satu ruang besar.

Kepala Pengelola TPA Nastiti Siwi juga mengatakan anak baru seringkali menunjukkan hambatan seperti diam, takut, atau tidak mau ikut kegiatan. Guru diberikan pelatihan dan

stimulasi agar peka terhadap kondisi ini, serta mengetahui cara bertindak yang tepat. Jika anak belum mau mewarnai, guru tidak memaksa, tapi tetap mengajak dengan sabar sampai anak menunjukkan minat sendiri.

Jawaban wawancara Kepala Pengelola TPA Nastiti Siwi menyampaikan banyak anak yang tinggal dari pagi sampai sore, sehingga pengasuh berperan sebagai pengganti sementara orang tua. Guru tidak hanya mendidik, tetapi juga merawat, menjalin kedekatan, dan membentuk ikatan emosional. Guru dipilih yang sudah memiliki pengalaman menjadi orang tua agar tidak panik dalam situasi darurat.



**Gambar 1.** Kegiatan Jalan Sehat Menuju Masjid

Dengan memakai pandangan Teori Erikson, guru dapat lebih peka terhadap sinyal-sinyal ketidaknyamanan emosional anak. Dan melalui Teori Vygotsky mereka dapat menggunakan interaksi yang tepat untuk memfasilitasi pertumbuhan. Pembelajaran sentra menjadi lebih dari sekadar metode bermain ia adalah intervensi perkembangan (Rizki, 2024).

Kepala Pengelola TPA Nastiti Siwi menjelaskan, anak setiap bulan diwajibkan menabung sebesar Rp5.000 khusus untuk kegiatan amal. Dana ini dikumpulkan sampai dua tahun, digunakan untuk kegiatan besar. Anak juga diwajibkan menyisihkan Rp25.000 untuk kegiatan keluar. Data ini menunjukkan adanya program terstruktur di lembaga untuk menanamkan nilai sosial-emosional (empati, kepedulian melalui “amal”) dan kebersamaan (kegiatan keluar). Ini merupakan faktor pendukung internal yang relevan.

### **Pendampingan dan Pemberdayaan Guru dalam Perencanaan Pembelajaran Berbasis Sentra di Taman Penitipan Anak Nastiti Siwi**

Perencanaan pembelajaran berbasis sentra membutuhkan pemahaman pedagogis yang mendalam dari para pendidik anak usia dini. Model sentra mengedepankan pendekatan tematik dan bermain sebagai sarana utama belajar anak, sehingga menuntut guru mampu menyusun RPPH yang tidak hanya kognitif tetapi juga mencakup dimensi sosial-emosional secara

eksplisit (Bubikova-Moan, 2019). Hasil wawancara Kepala Pengelola TPA Nastiti Siwi menjelaskan RPPH dirancang satu minggu dibuat sekaligus, dengan menyebutkan tujuan sosial-emosional secara eksplisit, seperti mengenal warna bendera Indonesia, menggunting bentuk, atau menyebutkan angka. Kegiatan awal, inti, dan penutup dibuat mengalir, dengan ruang untuk improvisasi sesuai respons anak.

Pendampingan menjadi strategi penguatan kapasitas guru untuk memahami dan mengimplementasikan perencanaan berbasis sentra secara utuh. Menurut penelitian oleh Astuti (2021), pembinaan yang berkelanjutan dan berbasis praktik sangat efektif meningkatkan pemahaman guru PAUD dalam menyusun RPPH yang sesuai dengan prinsip perkembangan anak usia dini. Maka dari itu, TPA Nastiti Siwi menjadi lokus strategis untuk intervensi akademik dalam bentuk pengabdian berbasis penelitian.

Berdasarkan wawancara Kepala Pengelola TPA Nastiti Siwi mengemukakan bahwa guru berperan sebagai fasilitator, bukan pengarah mutlak. Anak-anak dibiarkan mengeksplorasi dengan bebas, misalnya mengenal alat transportasi melalui bermain. Guru hanya memberikan pijakan awal, kemudian anak-anak melanjutkan sesuai minat. Guru mengamati dan sesekali mengajukan pertanyaan untuk menstimulasi sosial-emosional dan kognitif anak. Pendekatan ini menghindari penggunaan kata larangan seperti "jangan," karena dapat menimbulkan rasa takut atau ragu.

Kepala Pengelola TPA Nastiti Siwi menyampaikan stimulasi sosial-emosional terjadi melalui percakapan reflektif, penguatan empati, dan pengendalian diri. Guru menghindari larangan eksplisit dan lebih menekankan kalimat alternatif seperti "jalan pelan-pelan ya" daripada "jangan lari." Anak-anak dilatih mengenali perasaan, bersosialisasi, dan menyelesaikan konflik secara damai. Konflik yang terjadi saat bermain dijadikan sarana pembelajaran sosial.

Teori Erikson mengenai inisiatif versus rasa bersalah dan teori Vygotsky tentang Zone of Proximal Development (ZPD) menjadi landasan konseptual. Erikson menekankan bahwa anak usia 3–6 tahun berada dalam fase inisiatif, di mana peran sosial dan eksplorasi emosional menjadi pusat perhatian perkembangan. Menambahkan bahwa kemampuan sosial anak akan berkembang optimal melalui bimbingan dari orang dewasa atau teman sebaya dalam konteks yang bermakna (Topçiu, & Myftiu, 2015).

Pijakan sebelum bermain mencakup kegiatan pembuka yang bertujuan membangun kesiapan mental dan sosial anak, seperti menyapa, berbagi cerita, dan menjelaskan aturan. Guru dalam pendampingan dilatih menyusun kegiatan ini dengan pendekatan reflektif (Karnaen, & Royanto, 2019). Sebagai contoh guru dapat menggunakan boneka tangan untuk

mengilustrasikan emosi dan mengajak anak berdiskusi tentang bagaimana menyampaikan perasaan saat bermain.

Pijakan saat bermain adalah inti dari pelaksanaan pembelajaran berbasis sentra. Guru didorong untuk tidak sekadar mengamati, tetapi juga menerapkan teknik scaffolding dengan pertanyaan terbuka dan umpan balik yang memperkuat perilaku sosial. Seperti contoh saat anak berebut mainan, guru bisa bertanya, “Bagaimana perasaanmu? Apa yang bisa kita lakukan agar semua bisa bermain bersama?”.



**Gambar 2.** Keceriaan Anak Bermain dengan Temannya di TPA Nastiti Siwi

Tahapan ini meliputi refleksi dan evaluasi pengalaman bermain. Guru membantu anak merekonstruksi kembali perasaan dan tindakan mereka. Dalam pengabdian ini guru diajari memandu anak untuk menyampaikan hal-hal yang mereka sukai dan tantangan yang mereka hadapi saat bermain. Anak belajar mengenali dan mengelola emosi secara adaptif.

Lingkungan yang kaya rangsangan dan terstruktur adalah salah satu elemen kunci dalam pembelajaran sentra. Guru di TPA Nastiti Siwi semula belum maksimal dalam menata lingkungan fisik sebagai alat bantu belajar sosial-emosional. Mereka diperkenalkan pada prinsip “lingkungan sebagai guru ketiga”, di mana ruang, alat, dan atmosfer dikondisikan untuk mendorong interaksi sosial, kolaborasi, dan komunikasi yang sehat.

Contoh praktik yang diterapkan antara lain penggunaan cermin untuk refleksi diri, papan ekspresi emosi di sudut drama, serta zona kerja berpasangan yang mengharuskan kolaborasi (Rizqa, 2023). Hasil pendampingan menunjukkan bahwa ketika lingkungan ditata untuk mendukung interaksi, anak-anak lebih mampu menyelesaikan konflik secara mandiri dan menunjukkan pengembangan dalam penggunaan bahasa emosional.

Setelah melalui proses pendampingan, guru menunjukkan pengembangan dalam menyusun RPPH yang tidak hanya terfokus pada domain kognitif. Hasilnya ada perkembangan

pemahaman terhadap rumusan indikator sosial-emosional. Data kualitatif melalui observasi juga mencatat pengembangan interaksi positif antaranak dalam kegiatan sentra.

### **Implementasi Kolaboratif dalam Pelaksanaan Pembelajaran Sentra yang Responsif di Taman Penitipan Anak Nastiti Siwi**

Pembelajaran berbasis sentra menempatkan anak sebagai subjek aktif dalam proses belajar melalui bermain. Kualitas proses tersebut sangat bergantung pada sensitivitas dan intervensi guru. Di Taman Penitipan Anak (TPA) Nastiti Siwi, ditemukan bahwa praktik pembelajaran belum sepenuhnya responsif terhadap dinamika sosial-emosional anak, khususnya dalam konteks bermain bersama (Asmah, & Wijayanti, 2018).

Kepala Pengelola TPA Nastiti Siwi juga menyampaikan, ada donatur dari wali murid menyantuni anak 10 anak yatim dan terus ada yang tidak bisa jalan wali murid dibelikan kursi les. Lalu ada bantuan dari *Corporate Social Responsibility* (CSR) masuk. Data ini membuktikan adanya partisipasi aktif wali murid sebagai sumber daya eksternal (donatur). Ini adalah faktor pendukung yang menunjukkan modal sosial dan kepercayaan yang dimiliki lembaga. Dan adanya dukungan dari program CSR melalui jaringan wali murid. Ini merupakan faktor pendukung eksternal yang dapat memperkuat sumber daya lembaga.

Implementasi kolaboratif melibatkan kerja sama antara pendidik, fasilitator pendamping, dan pihak pengelola untuk meningkatkan mutu interaksi dalam pembelajaran. Kolaborasi yang bermakna dalam pendidikan akan menciptakan perubahan praktik yang berkelanjutan, termasuk dalam pola interaksi antara guru dan anak. Di TPA Nastiti Siwi kolaborasi dilakukan melalui pelatihan reflektif, coaching onsite, dan observasi bersama terhadap praktik guru dalam sentra (Damiani, et. al., 2024).

Hasil pendampingan memperlihatkan perubahan signifikan dalam praktik guru saat memfasilitasi permainan. Sebelumnya guru cenderung membiarkan anak bermain secara bebas tanpa arahan sosial, tetapi setelah pendampingan, guru mulai mengarahkan permainan sebagai medium sosialisasi. Sebagai contoh guru menginisiasi permainan kelompok kecil dan menetapkan aturan main yang mendorong kerja sama dan komunikasi. Permainan terstruktur memperkuat kemampuan sosialisasi anak usia dini. Menurut hasil wawancara Kepala Pengelola TPA Nastiti Siwi menyatakan guru rutin melakukan pencatatan setelah mengajar. Observasi terhadap perilaku anak, seperti mulai berani berdoa, mewarnai, atau berinteraksi, dicatat sebagai indikator perkembangan. *Recalling* dilakukan di akhir kegiatan harian untuk refleksi, dan ini juga menjadi bagian dari pembentukan memori sosial-emosional anak

Bermain bukan hanya kegiatan rekreasional, melainkan arena penting dalam pembelajaran sosial anak. Teori Vygotsky menyatakan bahwa dalam bermain, anak belajar peran sosial, empati, dan kontrol diri (Stavrou, 2019). Guru di TPA Nastiti Siwi mulai merancang permainan yang memerlukan negosiasi dan kerja sama, seperti menyusun balok bersama atau bermain peran sebagai keluarga, yang mendorong anak untuk membangun relasi sosial yang erat.

Hasil observasi dalam sebuah insiden, Leta menangis diam-diam setelah bantalnya diambil Isa, dan mencari bantuan secara non-verbal melalui kontak mata dengan peneliti. Konflik terselesaikan secara mandiri ketika Isa, menyadari situasi setelah mendengar percakapan, mengembalikan bantal sebagai wujud kesadaran sosial. Gita kemudian menunjukkan empati dengan menyeka air mata Leta. Peristiwa ini mencerminkan perkembangan inisiatif, empati, dan penyelesaian konflik secara adaptif.

Selama masa transisi, tampak dinamika regulasi diri dan kepatuhan aturan pada anak. Beberapa anak masih memerlukan bantuan orang dewasa untuk mengatur perilaku, seperti saat tiga anak mengambil makanan tanpa izin dan mendapat teguran. Sebaliknya, ada anak yang menunjukkan kemampuan adaptif dengan meminta bantuan untuk menyelesaikan konflik, serta contoh positif kemandirian dari anak yang meletakkan botol minumannya tanpa disuruh. Hal ini mencerminkan peran penting dukungan eksternal (Vygotsky) dan perkembangan otonomi (Erikson) dalam pembentukan tanggung jawab anak.

Kepala Pengelola TPA Nastiti Siwi menjelaskan selama menjalankan TPA kurang lebih 10 tahun, Isa menyatakan anak-anak sekarang cenderung lebih mandiri dan cepat belajar dibandingkan tahun-tahun sebelumnya. Ia menekankan pentingnya kesabaran dalam menangani anak, karena perkembangan anak sangat kontekstual dan berbeda satu sama lain. Guru yang lebih tua cenderung tidak panik dalam situasi darurat, seperti anak sakit atau tantrum.

Transformasi penting yang terjadi adalah kesadaran guru untuk terlibat secara aktif dalam permainan anak, bukan sekadar mengamati. Guru menjadi *co-player* atau mitra bermain yang mampu menciptakan interaksi yang hangat dan mendalam. Guru dapat masuk ke dunia anak, memberikan model perilaku prososial, dan membangun kedekatan emosional yang sehat. Keterlibatan guru secara langsung dalam permainan anak memperkuat ikatan emosional dan rasa aman (Ardi, & Devianti, 2021).

Sebagai *co-player* guru juga memberikan pijakan sosial-emosional melalui pertanyaan, pernyataan reflektif, dan arahan halus yang membantu anak mengenali serta mengelola emosinya. Misalnya saat anak merasa frustrasi karena mainannya diambil temannya, guru

dapat mengatakan, “*Kamu kesal, ya? Mau cerita ke temanmu supaya dia tahu perasaanmu?*” Teknik ini dalam Lee, & Kim (2023) disebut sebagai emotional coaching dan dapat meningkatkan kecerdasan emosi anak.



**Gambar 3.** Kegiatan Senam Anak TPA Nastiti Siwi

Gambar 3 tersebut memperlihatkan kegiatan senam yang diikuti oleh anak di Tempat Penitipan Anak Nastiti Siwi, di bawah bimbingan para pendidik. Anak-anak, sebagian besar mengenakan seragam olahraga berwarna oranye, terlihat antusias mengikuti gerakan yang dicontohkan guru di halaman depan. Aktivitas ini mencerminkan implementasi kolaboratif dalam pembelajaran sentra yang responsif, di mana guru berperan aktif memfasilitasi interaksi, koordinasi motorik, dan semangat kebersamaan anak melalui kegiatan fisik. Lingkungan yang terbuka dan dukungan pendidik menciptakan suasana belajar yang menyenangkan sekaligus menstimulasi perkembangan fisik, sosial, dan emosional anak.

Jawaban wawancara Kepala Pengelola TPA Nastiti Siwi mengemukakan pendekatan praktis seperti mendampingi anak sebelum tidur dimanfaatkan sebagai momen refleksi sosial. Guru berbicara dari hati ke hati, misalnya menjelaskan bahwa larangan diberikan karena cinta, bukan kebencian. Kegiatan luar ruang seperti pergi ke masjid atau bermain di halaman juga digunakan untuk menstimulasi keterampilan sosial dalam konteks nyata, seperti antri, menunggu giliran, dan berbagi.



#### **Gambar 4.** Pendampingan Anak Sebelum Tidur di TPA Nastiti Siwi

Perubahan praktik ini berdampak pada suasana kelas yang lebih inklusif, tenang, dan kolaboratif. Anak menunjukkan peningkatan dalam frekuensi interaksi positif, seperti menawarkan bantuan, berbagi, dan memulai percakapan. Guru pun mulai melihat permainan sebagai sarana evaluasi sosial-emosional anak, bukan hanya aktivitas pengisi waktu. Pendekatan sentra menuntut guru yang reflektif dan adaptif terhadap dinamika sosial anak (Dini Nuraini, et al., 2025).

Implementasi kolaboratif seperti ini membuka peluang bagi pembelajaran berkelanjutan bagi guru PAUD. Melalui refleksi praktik dan pendampingan berkelanjutan, guru menjadi pembelajar aktif yang mampu mengembangkan strategi sesuai konteks kelas. Pengembangan kapasitas guru harus berbasis praktik nyata dan kolaborasi profesional (Mukhlis, et. al., 2025).

### **5. KESIMPULAN DAN SARAN**

Berdasarkan hasil penelitian dan pengabdian yang dilakukan di Taman Penitipan Anak Nastiti Siwi, dapat disimpulkan bahwa pengelolaan pembelajaran berbasis sentra memiliki potensi besar dalam menstimulasi perkembangan sosial-emosional anak usia dini, namun implementasinya masih menghadapi sejumlah kendala struktural dan pedagogis. Praktik Sentra Bergilir yang diterapkan cenderung menimbulkan fragmentasi pengalaman belajar anak, sehingga menghambat kontinuitas eksplorasi tema dan interaksi sosial yang mendalam. Melalui pendekatan kolaboratif dalam bentuk pendampingan guru yang berfokus pada pencantuman tujuan sosial-emosional dalam RPPH, perancangan alur pijakan pembelajaran, serta pemanfaatan lingkungan sebagai wahana stimulasi, terjadi transformasi signifikan dalam praktik guru. Guru tidak hanya menjadi perancang kegiatan, tetapi juga *co-player* yang responsif dan mediator sosial yang efektif. Implementasi strategi mediasi konflik, pijakan reflektif, dan lingkungan yang ditata secara pedagogis terbukti meningkatkan kemampuan anak dalam regulasi emosi, empati, dan kerja sama.

### **DAFTAR REFERENSI**

- Akhter, N. (2025). The psychological aspects of child development: Understanding the cognitive, emotional, and social growth of children. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 7(2). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i02.35450>
- Ardi, W. I., & Devianti, R. (2021). Peran guru terhadap aktivitas bermain anak usia dini. *Mitra Ash-Shibyan: Jurnal Pendidikan dan Konseling*, 4(2), 125–134. <https://doi.org/10.46963/mash.v4i02.344>

- Asmah, A., & Wijayanti, R. (2018). Pendampingan penerapan model pembelajaran sentra di Gugus Paud III Kecamatan Pakisaji Kabupaten Malang. *JAPI (Jurnal Akses Pengabdian Indonesia)*, 3(1), 42–47. <https://doi.org/10.33366/japi.v3i1.837>
- Astuti, A. (2021). Pengembangan lembar kerja peserta didik (LKPD) berbasis problem based learning (PBL) untuk kelas VII SMP/MTs mata pelajaran Matematika. *Jurnal Cendekia: Jurnal Pendidikan Matematika*, 5(2), 1011–1024.
- Average years of schooling vs. GDP per capita. (2023). *Our World in Data*. <https://ourworldindata.org/grapher/average-years-of-schooling-vs-gdp-per-capita>
- Bonita, E., Suryana, E., Hamdani, M. I., & Harto, K. (2022). The golden age: Perkembangan anak usia dini dan implikasinya terhadap pendidikan Islam. *Tarbawiyah: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 6(2). <https://doi.org/10.32332/tarbawiyah.v6i2.5537>
- Bubikova-Moan, J., Hjetland, H. N., & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776–800. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Cho, I., Hosseini-Kamkar, N., Song, H., & Morton, J. B. (2023). Culture, executive functions, and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 14, 1100537. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1100537>
- Damiani, M. L., Unick, B. V., & Schultz, K. J. (2024). A collaborative approach to professional development on inclusive practices aligned to preschool mandates. *School-University Partnerships*, 17(3), 303–321. <https://doi.org/10.1108/SUP-08-2023-0026>
- Dini Nuraini, E., Sianturi, R., Nurjanah, A., & Najib, A. (2025). Strategi evaluasi perkembangan sosial-emosional anak usia 4–6 tahun (Studi kasus di TK Yaa Bunayya). *Jurnal Pendidikan UNIGA*, 19(1), 57–62. <https://doi.org/10.52434/jpu.v19i1.42401>
- Eriksen, E. V., & Bru, E. (2023). Investigating the links of social-emotional competencies: Emotional well-being and academic engagement among adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(3), 391–405. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021441>
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (pp. 251–258). W. W. Norton & Company.
- Faqumala, D. A., Suminar, T., & Pranoto, Y. K. S. (2020). Correlation between self-regulation and children's readiness to enroll primary school. *Journal of Primary Education*, 9(2), 121–128.
- Faust, T. E., Gunner, G., & Schafer, D. P. (2021). Mechanisms governing activity-dependent synaptic pruning in the developing mammalian CNS. *Nature Reviews Neuroscience*, 22(11), 657–673. <https://doi.org/10.1038/s41583-021-00507-y>
- Friedman, N. P., & Robbins, T. W. (2022). The role of prefrontal cortex in cognitive control and executive function. *Neuropsychopharmacology*, 47(1), 72–89. <https://doi.org/10.1038/s41386-021-01132-0>
- Guo, J., Tang, X., Marsh, H., Parker, P. D., Basarkod, G., Sahdra, B. K., Ranta, M., & Salmela-Aro, K. (2021). The roles of social-emotional skills in students' academic and life

success: A multi-informant, multi-cohort perspective. PsyArXiv.  
<https://doi.org/10.31234/osf.io/ahg8p>

Hikmawati, L., Arbarini, M., & Suminar, T. (2023). Pola asuh anak usia dini dalam penanaman perilaku sosio emosional anak. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(2), 1447–1464. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i2.3587>

Hyseni Duraku, Z., Blakaj, V., Shllaku Likaj, E., Boci, L., & Shtylla, H. (2022). Professional training improves early education teachers' knowledge, skills, motivation, and self-efficacy. *Frontiers in Education*, 7, 980254. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.980254>

Imaniah, R. (2023, November 7). Presiden Jokowi tekankan pembangunan SDM kunci Indonesia Emas 2045. Presiden RI. <https://www.presidentri.go.id/siaran-pers/president-jokowi-tekankan-pembangunan-sdm-kunci-indonesia-emas-2045>

Isriyati, Suminar, T., & Formen, A. (2024). The influence of principal's academic supervision on teachers' professionalism: Teaching motivation as a mediator for kindergarten teachers. *Indonesian Journal of Early Childhood Education Studies*, 3(1), 21–29.

Karnaen, S. M. N., & Royanto, L. R. (2019). Storytelling menggunakan boneka tangan oleh guru: Dapatkah meningkatkan keterampilan regulasi emosi anak TK A?. *Journal of Psychological Science and Profession*, 3(2), 75–82. <https://doi.org/10.24198/jpsp.v3i2.21648>

Kasiati, K., Al-jufry, L., Daisiu, K. F., Wara, L. W., & Priyanti, N. (2022). Model pembelajaran sentra pada anak usia dini. *Edukasia Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 3(2), 169–174. <https://doi.org/10.62775/edukasia.v3i2.80>

Komanchuk, J., Letourneau, N., Duffett-Leger, L., & Cameron, J. L. (2023). History of “serve and return” and a synthesis of the literature on its impacts on children's health and development. *Issues in Mental Health Nursing*, 44(5), 406–417. <https://doi.org/10.1080/01612840.2023.2192794>