Journal of Authentic Research
https://journal-center.litpam.com/index.php/jar/index

November 2026 Vol. 5, No. 4
e-ISSN: 2828-3724
pp. 7478-7488

Evaluasi Pembelajaran Sosial-Emosional dan Perkembangan Anak Usia Dini Di TK Miftahul Khaer

[1*] Nuraini, [1]Dewi Rohiani

[1] Institut Agama Islam Hamzanwadi Pancor, Pancor, Lombok Timur, Nusa Tenggara Barat.

*Corresponding Author: aini43976@gmail.com

Received: September 2026; Revised: September 2026; Published: October 2026

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis pelaksanaan pembelajaran sosial-emosional, mengevaluasi capaian perkembangan afektif siswa, serta mengidentifikasi konsistensi perilaku anak antara lingkungan sekolah dan rumah di TK Miftahul Khaer. Penelitian ini menggunakan pendekatan deskriptif dengan teknik triangulasi data melalui tiga instrumen utama, yaitu wawancara mendalam bersama Kepala Sekolah dan Guru Kelas B, observasi terstruktur terhadap proses mengajar guru dan 15 siswa Kelas B, serta angket yang disebarkan kepada 15 orang tua murid, dengan didukung oleh studi dokumentasi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa proses pembelajaran sosial-emosional oleh guru berada pada kategori Sangat Baik, meskipun aspek penutup (*recalling*) dan pencatatan asesmen harian masih memerlukan penguatan. Perkembangan sosial-emosional siswa secara keseluruhan berada pada kategori Berkembang Sangat Baik (88,75%), di mana dimensi Rasa Tanggung Jawab meraih capaian tertinggi (96,50%), sedangkan dimensi Kesadaran Diri & Regulasi Emosi berada pada capaian terendah (82,00%). Triangulasi data melalui angket orang tua murid (90,61%) mengonfirmasi konvergensi data bahwa kemampuan regulasi emosi merupakan tugas perkembangan yang paling kritis baik di sekolah maupun di rumah. Penelitian ini merekomendasikan transformasi strategi pengajaran dari metode instruksional konvensional berbasis nasihat dan lembar kerja menuju pendekatan berbasis pengalaman langsung (*learning by doing*) melalui sosiodrama dan permainan kooperatif, serta penguatan kemitraan antara sekolah dan keluarga.

Kata kunci: Pembelajaran Sosial-Emosional, Regulasi Emosi, Anak Usia Dini.

Evaluation Of Social-Emotional Learning And Early Childhood Development At Miftahul Khaer Kindergarten

Abstract

This study aims to analyze the implementation of social-emotional learning, evaluate students' affective development achievements, and identify the consistency of children's behavior between school and home environments at TK Miftahul Khaer. A descriptive approach was employed using a data triangulation technique across three primary instruments: in-depth interviews with the School Principal and Class B Teacher, structured observations of teacher instruction and 15 Class B students, and questionnaires distributed to 15 parents, supported by documentation analysis. The findings indicated that the teacher's social-emotional learning implementation was categorized as Very Good, although the closing phase (recalling) and daily assessment recording required further enhancement. Overall, students' social-emotional development was categorized as Developing Very Well, with the highest achievement in the Responsibility dimension (96.50%) and the lowest in the Self-Awareness & Emotion Regulation dimension (82.00%). Data triangulation through parent questionnaires (90.61%) confirmed data convergence indicating that emotion regulation is the most critical developmental task both at school and at home. This study recommends a pedagogical transformation from conventional instructional methods relying on verbal advice and worksheets to experiential learning (learning by doing) approaches through socio-drama and cooperative games, alongside strengthening school-family partnerships.

Keywords: *Social-Emotional Learning; Emotion Regulation; Early Childhood Education.*

How to Cite: Nuraini, N., & Rohiani, D. (2026). Evaluasi Pembelajaran Sosial-Emosional Dan Perkembangan Anak Usia Dini Di Tk Miftahul Khaer. *Journal of Authentic Research, 5(4),* 7478-7488. https://doi.org/10.36312/jar.v5i4.6886

https://doi.org/10.36312/jar.v5i4.6886

Copyright© 2026, Nuraini & Rohiani.
This is an open-access article under the CC-BY-SA License.

PENDAHULUAN

Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) merupakan fase krusial dalam meletakkan fondasi perkembangan anak, dengan aspek sosial-emosional sebagai salah satu pilar utamanya. Berdasarkan Standar Tingkat Pencapaian Perkembangan Anak (STPPA), anak pada kelompok Kelas B (usia 5–6 tahun) dituntut memiliki kematangan emosi, kemandirian, serta perilaku prososial yang baik sebagai modal utama kesiapan mental memasuki jenjang sekolah dasar (Anisyah et al., 2025). Dalam kerangka teori Erikson, anak usia 5–6 tahun berada pada tahap initiative versus guilt, sehingga stimulasi sosial-emosional harus memberi ruang bagi inisiatif, rasa aman, dan kemampuan mengelola rasa bersalah (Erikson, 1963). Vygotsky (1978) menegaskan bahwa perkembangan sosial-emosional terjadi melalui interaksi sosial dan scaffolding dari orang dewasa serta teman sebaya. Bronfenbrenner (1979) menambahkan bahwa perkembangan anak dipengaruhi oleh interaksi mikrosistem keluarga dan sekolah, mesosistem, eksosistem, dan makrosistem. Kemampuan mengelola emosi, mengantre, berbagi, dan bekerja sama dalam kelompok bukan lagi sekadar keterampilan tambahan, melainkan indikator utama keberhasilan pendidikan afektif di tingkat dasar (McKown, 2017). Oleh karena itu, pembelajaran PAUD yang ideal harus mampu mengintegrasikan stimulasi ini ke dalam setiap aktivitas harian guna membentuk karakter anak yang seimbang antara kecerdasan kognitif dan kematangan sosial (Rustiyana et al., 2023). Secara operasional, STPPA aspek sosial-emosional usia 5–6 tahun mencakup kemampuan mengenali emosi sendiri dan orang lain, mengendalikan emosi secara wajar, menaati aturan, mandiri, bekerja sama, berbagi, mengantre, menunjukkan empati, serta bertanggung jawab (Permendikbud No. 137 Tahun 2014).

Namun, realitas di lapangan sering kali menunjukkan arah yang berbeda. Sebagian besar lembaga PAUD masih terjebak pada pemenuhan tuntutan kemampuan kognitif pragmatis, seperti membaca, menulis, dan berhitung (calistung). Ruang bagi stimulasi sosial-emosional kerap kali terpinggirkan akibat aktivitas pembelajaran yang cenderung monoton dan individualistik (Nurjaman & Hisyam, 2026). Akibat minimnya variasi metode interaktif ini, muncul fenomena anak usia dini yang matang secara akademik, tetapi rapuh secara emosional. Gejala kerentanan emosional ini ditandai oleh rendahnya toleransi, egoisme yang tinggi, kesulitan mengendalikan amarah, serta kurangnya kemampuan kolaborasi dengan teman sebaya saat dihadapkan pada tugas kelompok (Zubaidah et al., 2026).

Kesenjangan antara kondisi ideal dan realitas tersebut juga melatarbelakangi situasi pembelajaran di Kelas B TK Miftahul Khaer, Dusun Penyaong, Desa Masbagik Timur. Berdasarkan observasi awal terhadap 15 anak di Kelas B, ditemukan data bahwa terdapat 4 anak yang masih menunjukkan kendala dalam regulasi sosial-emosional harian, seperti mudah menangis dan menarik diri dari interaksi kelompok. Pengaruh lingkungan geografis dan keterbatasan pemahaman orang tua di tingkat desa sering kali memperlambat sinkronisasi stimulasi karakter yang telah dibangun oleh pihak sekolah (Kusnanto et al., 2025). Oleh karena itu, potret perilaku anak di sekolah pedesaan ini menjadi indikator penting bahwa kapasitas implementasi pembelajaran sosial-emosional di kelas tersebut memerlukan evaluasi yang objektif dan mendalam.

Penelitian terdahulu mengenai perkembangan sosial-emosional PAUD dapat dipetakan ke dalam tiga arus utama. Pertama, kajian teoretis tentang sosialisasi emosi

di PAUD, misalnya Denham dan Bassett (2019), yang menunjukkan bahwa guru berperan sebagai socialization agent dalam membentuk kompetensi emosional anak. Kedua, kajian intervensi social-emotional learning (SEL), seperti Blewitt et al. (2018), yang menemukan bahwa program SEL di PAUD efektif meningkatkan keterampilan sosial, emosi, dan perilaku prososial. Ketiga, kajian kebijakan dan standar perkembangan, seperti Jones dan Doolittle (2017) serta CASEL (2020), yang menegaskan pentingnya SEL sebagai inti pendidikan anak usia dini. Namun, sebagian besar penelitian tersebut berfokus pada penerapan intervensi baru, bukan pada evaluasi sistem pembelajaran yang sudah berjalan. Posisi penelitian ini adalah mengevaluasi praktik eksisting di TK Miftahul Khaer tanpa intervensi luar, sehingga dapat mengungkap kesenjangan nyata antara proses pembelajaran dan capaian perkembangan anak.

Berdasarkan latar belakang tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mengkaji, menilai, dan menganalisis secara mendalam proses pembelajaran di Kelas B TK Miftahul Khaer serta dampaknya terhadap perkembangan aspek sosial-emosional anak. Data yang diperoleh dari kombinasi skor skala Likert dan hasil wawancara dikonfirmasi secara triangulatif agar menghasilkan kesimpulan yang sahih mengenai tingkat kemampuan sekolah serta efektivitas dampaknya pada siswa (Dimyati, 2013). Hasil studi ini diharapkan menjadi bahan evaluasi kritis yang murni memotret realitas objektif bagi internal pengelola TK Miftahul Khaer dalam memahami kualitas dan dampak jangka pendek dari proses pembelajaran afektif yang mereka selenggarakan.

METODE

Jenis dan Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan deskriptif kuantitatif-kualitatif dengan desain studi kasus. Desain ini dipilih untuk memotret, mendeskripsikan, dan menganalisis efektivitas pembelajaran sosial-emosional beserta dampaknya terhadap perkembangan afektif anak secara komprehensif dan kontekstual. Alasan pemilihan desain ini adalah karena penelitian tidak melakukan manipulasi atau intervensi variabel, melainkan mengevaluasi praktik pembelajaran yang sudah berjalan secara alamiah. Pendekatan kombinasi memungkinkan peneliti menyajikan data kuantitatif berupa skor, rata-rata, persentase, dan kategorisasi capaian, yang didukung secara mendalam oleh narasi kualitatif hasil observasi serta wawancara (Creswell, 2012; Miles et al., 2014).

Tempat dan Subjek Penelitian

Penelitian ini dilaksanakan di Kelas B TK Miftahul Khaer yang berlokasi di Dusun Penyaong, Desa Masbagik Timur. Peneliti bertindak sebagai instrumen utama sekaligus pengamat non-partisipan. Peneliti hadir secara langsung di kelas untuk mengamati dinamika instruksional secara alamiah tanpa terlibat dalam proses mengajar maupun pengambilan kebijakan guna menjaga objektivitas data.

Subjek penelitian untuk mengukur capaian perilaku perkembangan terdiri dari 15 anak didik di Kelas B (usia 5–6 tahun). Sementara itu, informan kunci penelitian meliputi 1 orang guru Kelas B selaku pelaksana pembelajaran harian dan Kepala Sekolah TK Miftahul Khaer selaku pemegang kebijakan kurikulum. Penelitian dilaksanakan pada semester ganjil tahun ajaran 2025/2026 selama kurang lebih satu

bulan, mulai dari tahap perizinan, observasi, wawancara, penyebaran angket, hingga verifikasi data.

Teknik dan Instrumen Pengumpulan Data

Pengumpulan data dalam penelitian ini menerapkan teknik triangulasi metode guna menjamin kelengkapan dan keabsahan data lapangan (Sugiyono, 2023). Pertama, observasi terstruktur dilakukan menggunakan lembar instrumen berbasis skala 1–4 untuk menilai proses mengajar guru serta dampaknya terhadap capaian nyata perkembangan sosial-emosional anak di kelas. Kedua, angket orang tua berupa kuesioner tertutup berbasis skala Likert 1–4 disebarkan untuk mengonfirmasi stabilitas dan dampak perkembangan perilaku anak selama berada di lingkungan rumah.

Selanjutnya, wawancara mendalam dilaksanakan secara semi-terstruktur bersama guru kelas dan kepala sekolah guna menggali perencanaan pembelajaran, kendala instruksional, serta arah kebijakan kurikulum afektif di sekolah. Sebagai pendukung triangulasi, teknik dokumentasi diterapkan dengan mengumpulkan draf Rencana Pelaksanaan Pembelajaran Harian (RPPH) serta rekaman foto aktivitas interaksi sosial anak selama jam belajar maupun bermain. Prosedur pengumpulan data dilakukan secara kronologis: (1) studi pendahuluan dan perizinan; (2) observasi kelas sebanyak 8 kali pertemuan, masing-masing 60–90 menit; (3) wawancara semi-terstruktur dengan guru Kelas B dan Kepala Sekolah masing-masing 2 kali, durasi 30–45 menit; (4) penyebaran angket kepada 15 orang tua; dan (5) dokumentasi RPPH, modul ajar, serta foto kegiatan.

Teknik Analisis Data

Analisis data kualitatif dalam penelitian ini mengadopsi model interaktif yang dikembangkan oleh Miles, Huberman, dan Saldaña (2014), yang terdiri dari tiga alur kegiatan simultan yaitu kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Pada tahap kondensasi, seluruh transkrip wawancara, catatan lapangan, dan dokumen dipilih serta difokuskan pada indikator kemampuan sosial-emosional anak. Untuk data lembar observasi skala Likert, peneliti melakukan perhitungan menggunakan rumus persentase:

$$P = \frac{\Sigma x}{x_{maks}} \times 100\ \%$$

Dengan P adalah persentase capaian, Σx adalah total skor yang diperoleh, dan xmaks adalah skor maksimum yang dapat diperoleh. Hasil persentase kemudian dikategorikan ke dalam tingkat kriteria sangat baik, baik, cukup, atau kurang untuk memberikan gambaran kuantitatif yang terukur (Riduwan dalam Damayanti & Barokah, 2024).

Tabel 1. Kriteria Penskoran Skala Likert

Persentase (%)	Kriteria
81-100	Sangat Baik
61-80	Baik
41-60	Cukup Baik
21-40	Kurang Baik
0-20	Tidak Baik

(Riduwan dalam Damayanti & Barokah, 2024)

HASIL DAN PEMBAHASAN

Penelitian ini menerapkan teknik triangulasi data dengan membandingkan dan mengecek balik informasi dari tiga instrumen utama, yaitu wawancara mendalam bersama Guru Kelas B dan Kepala Sekolah, observasi terstruktur terhadap proses mengajar guru serta perilaku 15 siswa Kelas B TK Miftahul Khaer, dan angket yang diisi oleh 15 orang tua murid. Ketiga instrumen utama tersebut didukung oleh studi dokumentasi berupa modul ajar dan foto kegiatan demi keabsahan data. Seluruh data kuantitatif dianalisis melalui perhitungan persentase untuk menggambarkan tingkat ketercapaian pada setiap aspek dan indikator.

Evaluasi Proses Pembelajaran Sosial-Emosional dan Cara Pengajaran Guru

Hasil observasi terstruktur terhadap guru melalui wawancara dan dokumentasi menunjukkan bahwa proses pembelajaran sosial-emosional di Kelas B TK Miftahul Khaer secara umum telah berjalan dengan kategori Sangat Baik, mencapai persentase keterlaksanaan sebesar 85,00% seperti pada Tabel 2.

Tabel 2. Capaian Observasi Proses Pembelajaran Karakter oleh Guru

Aspek Evaluasi Pembelajaran	Persentase Capaian (%)	Kriteria
Perencanaan & Pengondisian Awal	87,50	Sangat Baik
Pelaksanaan Pembelajaran	85,71	Sangat Baik
Manajemen Kelas	87,50	Sangat Baik
Penutup & Evaluasi	75,00	Baik
Rata-Rata	**85,00**	**Sangat Baik**

Berlandaskan Tabel 2, proses pembelajaran sosial-emosional oleh guru secara keseluruhan mencapai rata-rata persentase 85,00% dengan kriteria Sangat Baik. Capaian tertinggi berada pada aspek Perencanaan & Pengondisian Awal serta Manajemen Kelas yang masing-masing memperoleh persentase 87,50% (Sangat Baik), disusul oleh aspek Pelaksanaan Pembelajaran sebesar 85,71% (Sangat Baik). Sementara itu, aspek Penutup & Evaluasi mencatatkan persentase paling rendah, yaitu sebesar 75,00% dengan kriteria Baik.

Tingginya capaian pada aspek pengondisian awal dan manajemen kelas ditopang oleh beberapa indikator kunci di lapangan, seperti penyambutan kehadiran anak yang ramah, penyediaan Alat Permainan Edukatif (APE) yang aman, pengelolaan konflik interaksi secara bijak, serta konsistensi guru dalam menjadi *role model* bertutur kata santun. Temuan observasi ini menegaskan bahwa anak usia dini menyerap nilai moral dan perilaku afektif melalui proses peniruan (*modeling*) terhadap figur dewasa (Samsinar et al., 2022). Kehangatan dan kesabaran guru saat mengondisikan kelas menciptakan rasa aman emosional (*emotional security*) yang krusial bagi pembentukan karakter anak (Susiani et al., 2024). Sebaliknya, penyebab relatif rendahnya aspek Penutup & Evaluasi (75,00%) disebabkan oleh masih terbatasnya pelaksanaan kegiatan *recalling* (mengulas kembali nilai kebaikan) di akhir pembelajaran serta pencatatan asesmen autentik harian yang sering kali belum optimal.

Berdasarkan wawancara mendalam dan penelusuran dokumentasi RPP/Modul Ajar, strategi pengajaran eksisting masih mengandalkan kombinasi pembiasaan verbal dan penugasan terstruktur. Guru Kelas B mengemukakan bahwa "pembelajaran disusun sesuai modul ajar, diawali pembukaan, kegiatan inti melalui bermain, lalu penutupan dan evaluasi. Anak lebih mudah bosan jika hanya diberi

penjelasan atau LKS tanpa aktivitas bermain". Keterbatasan metode konvensional ini juga ditegaskan oleh Kepala Sekolah TK Miftahul Khaer bahwa Guru merasa anak cepat jenuh kalau hanya duduk diam dengar nasehat, dampaknya kurang terasa karena anak tidak langsung mempraktikkan. Perubahan ke pola berbasis praktik langsung (learning by doing) sangat penting dan mendesak.

Hasil triangulasi wawancara dan dokumentasi ini memperkuat prinsip *Developmentally Appropriate Practice* (DAP), bahwa anak usia dini berada pada fase perkembangan konkret. Penanaman nilai afektif tidak akan optimal jika disajikan secara instruksional teoretis, melainkan harus diinternalisasi melalui pengalaman langsung (Sari, 2025).

Capaian Perkembangan Sosial-Emosional Siswa dan Kesenjangan Regulasi Emosi

Dampak proses pembelajaran terhadap perkembangan afektif 15 siswa Kelas B yang terekam melalui observasi kelas dan diperkuat oleh dokumentasi lembar asesmen perkembangan anak menunjukkan rata-rata skor 3,55 (kategori Berkembang Sangat Baik) dengan persentase ketercapaian 88,75%. Rincian capaian per dimensi perkembangan disajikan pada Tabel 3.

Tabel 3. Ringkasan Capaian Indikator Perkembangan Sosial-Emosional Siswa di Kelas

Aspek Perkembangan	**Indikator dengan skor 4 (Berkembang Sangat Baik)**	**Indikator dengan skor 3 (Berkembang Baik)**	**Persentase Capaian (%)**
Kesadaran Diri & Regulasi Emosi	Keberanian tampil di depan kelas; Rasa bangga atas karya sendiri.	Memilih kegiatan mandiri; Ekspresi emosi wajar; Kebersihan diri; Regulasi emosi/tantrum.	82
Rasa Tanggung Jawab	Mematuhi aturan kelas; Merapikan mainan; Sabar mengantre; Menjaga barang pribadi; Bersedia meminta maaf.	Menjaga fasilitas sekolah dengan hati-hati.	96,50
Perilaku Prososial & Kerja Sama	Empati menolong teman; Bekerja sama dalam kelompok; Mendengarkan orang lain.	Bersedia berbagi makanan/mainan; Menghargai karya teman; Bahasa santun spontan.	87,50
Rata-Rata Keseluruhan			**88,75**

Tabel 3 menunjukkan bahwa dimensi Rasa Tanggung Jawab meraih persentase ketercapaian tertinggi, yaitu sebesar 96,50% (Sangat Baik). Hal ini didorong oleh dominasi indikator ber-skor 4 pada mayoritas anak, seperti kepatuhan terhadap aturan kelas, kebiasaan merapikan alat main, kesabaran dalam mengantre, kemampuan menjaga barang pribadi, serta kesadaran bersedia meminta maaf saat melakukan kesalahan. Selanjutnya, dimensi Perilaku Prososial & Kerja Sama berada pada kategori Berkembang Sangat Baik dengan capaian 87,50%, yang mencerminkan

tingginya empati anak dalam menolong teman, kemampuan berkolaborasi dalam kelompok, serta sikap mendengarkan saat orang lain berbicara.

Sementara itu, dimensi Kesadaran Diri & Regulasi Emosi mencatatkan persentase paling rendah, yaitu sebesar 82,00% (Baik). Meskipun indikator keberanian tampil di depan kelas dan rasa bangga atas karya sendiri sudah berkembang sangat baik, indikator kritis yang berkaitan dengan pengendalian emosi/tantrum, ekspresi emosi yang wajar saat menghadapi kendala, serta kemandirian memilih kegiatan masih terdistribusi pada keadaan berkembang baik dan memerlukan bimbingan guru secara berkesinambungan.

Kesenjangan ini dapat dijelaskan melalui perspektif executive function. Regulasi emosi pada anak usia 5–6 tahun sangat bergantung pada perkembangan executive function, khususnya inhibitory control, working memory, dan cognitive flexibility (McClelland et al., 2017; Center on the Developing Child, 2011). Kemampuan menahan diri, mengalihkan perhatian, dan mengelola frustrasi belum matang sepenuhnya pada usia ini, sehingga anak masih membutuhkan latihan konkret dan pendampingan intensif. Oleh karena itu, pengendalian amarah, pengelolaan rasa kecewa, dan toleransi terhadap frustrasi tidak cukup hanya melalui larangan atau nasihat verbal, melainkan perlu dilatih melalui permainan kooperatif, simulasi konflik, dan role-playing/sosiodrama (Denham & Bassett, 2019).

Konfirmasi Perilaku dan Sinergi Sekolah-Rumah

Guna menguji keabsahan dan konsistensi data perkembangan anak, dilakukan triangulasi data dengan menyebarkan angket kepada 15 orang tua murid. Hasil olah data angket memperlihatkan rata-rata keseluruhan sebesar 3,62 (berkembang sangat baik) dengan persentase ketercapaian 90,61% (kategori Sangat Baik), yang memperkuat temuan dari wawancara dan observasi di sekolah. Rincian capaian dimensi perilaku anak di rumah berdasarkan persepsi orang tua disajikan di Tabel 4.

Tabel 4. Dampak Pembelajaran terhadap Perkembangan Sosial-Emosional Anak di Rumah

No	Dimensi Perilaku Anak di Rumah	Persentase Capaian (%)	Kriteria
1	Kesadaran Diri & Regulasi Emosi	89,33	Sangat Baik
2	Rasa Tanggung Jawab	88,67	Sangat Baik
3	Perilaku Sosial dan Kerja Sama	89,67	Sangat Baik
4	Motivasi Belajar	95,83	Sangat Baik
Rata-Rata Keseluruhan		**90,61**	**Sangat Baik**

Berdasarkan Tabel 4, hasil triangulasi data lintas instrumen mengungkapkan beberapa pola konvergensi dan dinamika perilaku anak antara lingkungan sekolah dan rumah. Pada aspek pengontrolan emosi, ditemukan adanya konsistensi regulasi emosi yang nyata di kedua lingkungan. Pada angket orang tua, indikator mengenai kemampuan anak untuk tidak menangis lama atau mengamuk saat keinginannya ditolak memperoleh skor terendah di antara indikator lainnya. Temuan ini tertriangulasi secara sempurna dengan hasil observasi kelas dan pengakuan Guru Kelas B dalam wawancara, yang membuktikan bahwa kemampuan kontrol emosi merupakan tugas perkembangan yang paling kritis dan membutuhkan stimulasi serta pendampingan intensif bagi anak usia 5–6 tahun.

Di sisi lain, triangulasi data memperlihatkan adanya perbedaan pengondisian kemandirian antara sekolah dan rumah. Indikator kebiasaan merapikan mainan di

rumah memperoleh skor 3,40 pada angket orang tua, yang tergolong sedikit lebih rendah dibandingkan hasil observasi di sekolah dengan skor 4,00. Perbedaan ini mengindikasikan bahwa struktur pengawasan yang konsisten dan norma aturan kelompok di lingkungan sekolah memberikan dorongan eksternal (external drive) yang lebih kuat dibandingkan situasi pengasuhan yang cenderung fleksibel di rumah. Implikasinya, sinergi sekolah-rumah perlu diperkuat melalui komunikasi berkala, kesepakatan aturan sederhana, dan keterlibatan orang tua dalam habituasi sosial-emosional anak (Epstein et al., 2002).

Dimensi Motivasi Belajar menjadi dimensi dengan ketercapaian tertinggi berdasarkan persepsi orang tua, yaitu mencapai 95,83%. Tingginya motivasi ini terkonfirmasi melalui antusiasme tinggi siswa memamerkan karya-nya dalam kegiatan pembelajaran. Hal tersebut selaras dengan temuan angket di mana orang tua mengonfirmasi bahwa anak merasa bangga memperlihatkan hasil karya sekolahnya di rumah serta secara antusias menceritakan kebaikan guru dan teman-temannya. Penemuan ini menguatkan bahwa iklim positif yang dirasakan anak di sekolah berdampak langsung terhadap penguatan motivasi dan respons afektif anak di lingkungan keluarga.

Sinergi antara hasil observasi di sekolah (88,75%) dan persepsi orang tua di rumah di Dusun Penyaong (90,61%) menegaskan krusialnya kemitraan antara lembaga pendidikan dan keluarga. Berdasarkan Teori Ekologi Perkembangan Bronfenbrenner, interaksi yang harmonis antara mikrosistem sekolah dan mikrosistem keluarga yang membentuk sebuah *mesosystem*, yang menjadi penentu utama keberhasilan internalisasi karakter anak (Dharma, 2023). Adanya sedikit variasi skor kemandirian di rumah menandai pentingnya penguatan komunikasi berkala antara guru dan orang tua agar pola pengasuhan serta pembiasaan karakter di rumah dapat berjalan selaras dengan habituasi yang telah dibangun di sekolah (Epstein et al., 2002).

Perbandingan dengan penelitian terdahulu menunjukkan bahwa temuan ini sejalan dengan Denham dan Bassett (2019) tentang pentingnya sosialisasi emosi oleh guru, serta Blewitt et al. (2018) tentang efektivitas pembelajaran sosial-emosional di PAUD. Namun, penelitian ini memperkuat temuan tersebut dari sisi evaluasi praktik eksisting: proses pembelajaran yang sudah berjalan tergolong Sangat Baik, tetapi tetap meninggalkan kesenjangan pada regulasi emosi. Temuan ini juga melengkapi kajian Jones dan Doolittle (2017) serta CASEL (2020) dengan menunjukkan bahwa capaian sosial-emosional anak perlu dibaca secara dimensi, bukan hanya agregat, karena dimensi tanggung jawab dapat tinggi sementara regulasi emosi masih rendah. Dengan demikian, penelitian ini menegaskan perlunya intervensi yang lebih terarah pada executive function dan regulasi emosi, serta penguatan kemitraan sekolah-rumah.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan melalui teknik triangulasi data lintas instrumen, dapat ditarik tiga kesimpulan utama. Pertama, proses pembelajaran sosial-emosional oleh Guru Kelas B TK Miftahul Khaer berada pada kategori Sangat Baik, dengan capaian 85,00%; guru berhasil menjadi figur teladan yang hangat dan menciptakan manajemen kelas yang aman secara emosional, meskipun aspek penutup/recalling dan pencatatan asesmen autentik harian masih perlu diperkuat.

Kedua, capaian perkembangan sosial-emosional siswa secara keseluruhan berada pada kategori Berkembang Sangat Baik (88,75%), dengan dimensi tertinggi Rasa Tanggung Jawab (96,50%) dan dimensi terendah Kesadaran Diri & Regulasi Emosi (82,00%); ini menunjukkan bahwa anak usia 5–6 tahun masih membutuhkan stimulasi intensif dalam mengelola amarah, menerima kekalahan, dan mengatasi frustrasi. Ketiga, konfirmasi orang tua terhadap perilaku anak di rumah memperoleh rata-rata 90,61% (Sangat Baik), yang mengonfirmasi adanya keselarasan dan konsistensi gambaran perilaku afektif anak antara lingkungan sekolah dan rumah.

REKOMENDASI

Berdasarkan temuan tersebut, direkomendasikan kepada para pendidik dan pengelola TK Miftahul Khaer serta satuan PAUD lain untuk: (1) mengintegrasikan pendekatan learning by doing secara lebih konsisten; (2) mengalokasikan waktu khusus untuk refleksi nilai kebaikan di akhir pembelajaran; (3) memperkuat pencatatan asesmen autentik harian; dan (4) mengoptimalkan komunikasi berkala dengan orang tua. Untuk penelitian selanjutnya, disarankan menggunakan desain eksperimen atau kuasi-eksperimen, memperluas jumlah sampel dan lokasi penelitian, serta mengembangkan program intervensi yang secara khusus menyasar executive function dan regulasi emosi anak usia dini.

REFERENSI

Anisyah, N., Aghnaita, A., Novalina, S., Mawaddah, M., Hadianti, A. N., Wahyuni, A., Sahidun, N., Nurlaila, N., Hidayati, S., Hartati, M., Ertati, E., & Rahayu, P. D. (2025). *Konsep Dasar Pendidikan Anak Usia Dini.* Jambi: CV.RA-Media Publishing.

Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning interventions in early childhood education and care: A meta-analysis. *Child Development*, 89(5), e.g. https://doi.org/10.1111/cdev.13067

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? Chicago*: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Center on the Developing Child. (2011). *Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function*. Harvard University.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.

Denham, S. A., Bassett, H H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, Vol. 12 No. 2 pp. 133–150, doi: https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0007

Damayanti, D., & Barokah, S. (2024). *Pengukuran sikap dan skala Likert dalam penelitian pendidikan*. Yogyakarta: Deepublish.

Denham, S. A. (2018). *Keeping SEL developmental: The importance of a developmental lens for fostering and assessing SEL competencies*. Measuring SEL.

Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 133–150. https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0007

Dharma, D. S. A. (2023). Membaca Peran Teori Ekologi Bronfenbrenner dalam Menciptakan Lingkungan Inklusif di Sekolah. *Special and Inclusive Education Journal (SPECIAL)*, *3*(2), 115-123. https://doi.org/10.36456/special.vol3.no2.a6642

Dimyati, M. (2013). *Metode penelitian pendidikan*. Bandung: Alfabeta.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Jansorn, N. R., & Voorhis, F. L. V. (2002). *School, Family, And Community Partnerships (2nd ed)*. California: Corwin Press. *https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf*

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society (2nd ed.)*. New York: W. W. Norton.

Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3–11. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000

Kusnanto, K., Gudianto, C., Silvester, S., Torimtubun, H., & Jewarut, S. (2025). *Resiliensi Keluarga* dan *Pendidikan Anak SD: Perspektif Sosial dan Kultural di Wilayah Terpencil*. Ponorogo: Uwais Inspirasi Indonesia.

McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). Executive function and early childhood education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 102–107. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.05.003

McKown, C. (2017). Social-Emotional Assessment, Performance, and Standards. The Future *of* Children, 27(1), 157–178. http://www.jstor.org/stable/44219026

Miles, M. B., *Huberman*, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). California: SAGE Publications.

Nurjaman, I., & Hisyam, M. (2026). *Strategi Belajar Mengajar di PAUD: Merancang Kelas yang Menyenangkan, Inklusif, dan Berpihak pada Anak*. Garut: PT. Sigufi Artha Nusantara.

Permendikbud. (2014). *Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 137 Tahun 2014 tentang Standar Nasional Pendidikan Anak Usia Dini*. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.

Rusilowati, U., Yunan, A., & Baltasar, S. (2025). *Metodologi Penelitian*. Jakarta: Trend Media.

Rustiyana, R., Mutoharoh, M., Husin, F., Ardiansyah, W., Aryanti, N., Dameria, M., Rizal, S. S., & Tukunang, T. D. (2023). *Pendidikan Anak Usia Dini*. Jambi: Buku Sonpedia

Samsinar, S., Fatimah, S., & Adrianti, R. (2022). *Pendidikan Karakter Anak Usia Dini*. Tulungagung: Akademia Pustaka. http://repositori.iain-bone.ac.id/id/eprint/1305/1/Rev%20Pendidikan%20Karakter%20Anak%20Usia%20Dini.pdf

Sari, A L. (2025). Developmentally Approriate Practice (DAP) As A Child Development-Oriented Learning Strategy. *INTERNATIONAL CONFERENCE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCE (ICHSS)*, 798–801. Retrieved from https://programdoktorpbiuns.org/index.php/proceedings/article/view/607

Smith, Y. (2022). *Rethinking Discipline: Mudah Mendisiplinkan Anak dengan Pengasuhan Berkesadaran*. Yogyakarta: Bentang Pustaka.

Sugiyono, S. (2018). *Metode penelitian kualitatif*. Bandung: Alfabeta.

Sugiyono, S. (2023). Metode Penelitian Pendidikan Kuantitatif, Kualitatif, Kombinasi, R&D, dan Penelitian Pendidikan. Bandung: Alfabeta.

Susiani, K., Sari, N. M. D. S., Kristiantari, M. G. R. (2024). *Membangun Karakter: Pembelajaran Sosio Emosional untuk Anak SD*. Bali: PT Nilacakra Publishing House.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Zubaidah, Z., Sudarmiati, S., Anggorowati, A., Erawati, M., Azmi, L. F. D., Mustikarani, I. K., & Wulandari, A. N. (2026). Peningkatan Kapasitas Guru PAUD dalam Mengidentifikasi Masalah Psikososial dan Emosional Anak Pra Sekolah di Kecamatan Tembalang, Semarang. *Jurnal Kemitraan, Kewirausahaan dan Pengabdian Masyarakat*, 2(1), 27-32. Retrieved from https://journal.itny.ac.id/index.php/krvms/article/view/6342