



Herdi Handoko, M.Pd., Inayatul Lathifah, M.Pd.,  
Laksmita Wahyu Chandra Utami, M.Pd.,  
Sazliana Idmi Martuji, M.Pd., F. Devi Kurnia, M.Pd.,  
Adharina Dian Pertiwi, M.Pd.

# FONDASI PEMBELAJARAN PAUD

Kognisi, Emosi, dan Lingkungan Belajar

FONDASI PEMBELAJARAN PAUD

Kognisi, Emosi, dan Lingkungan Belajar



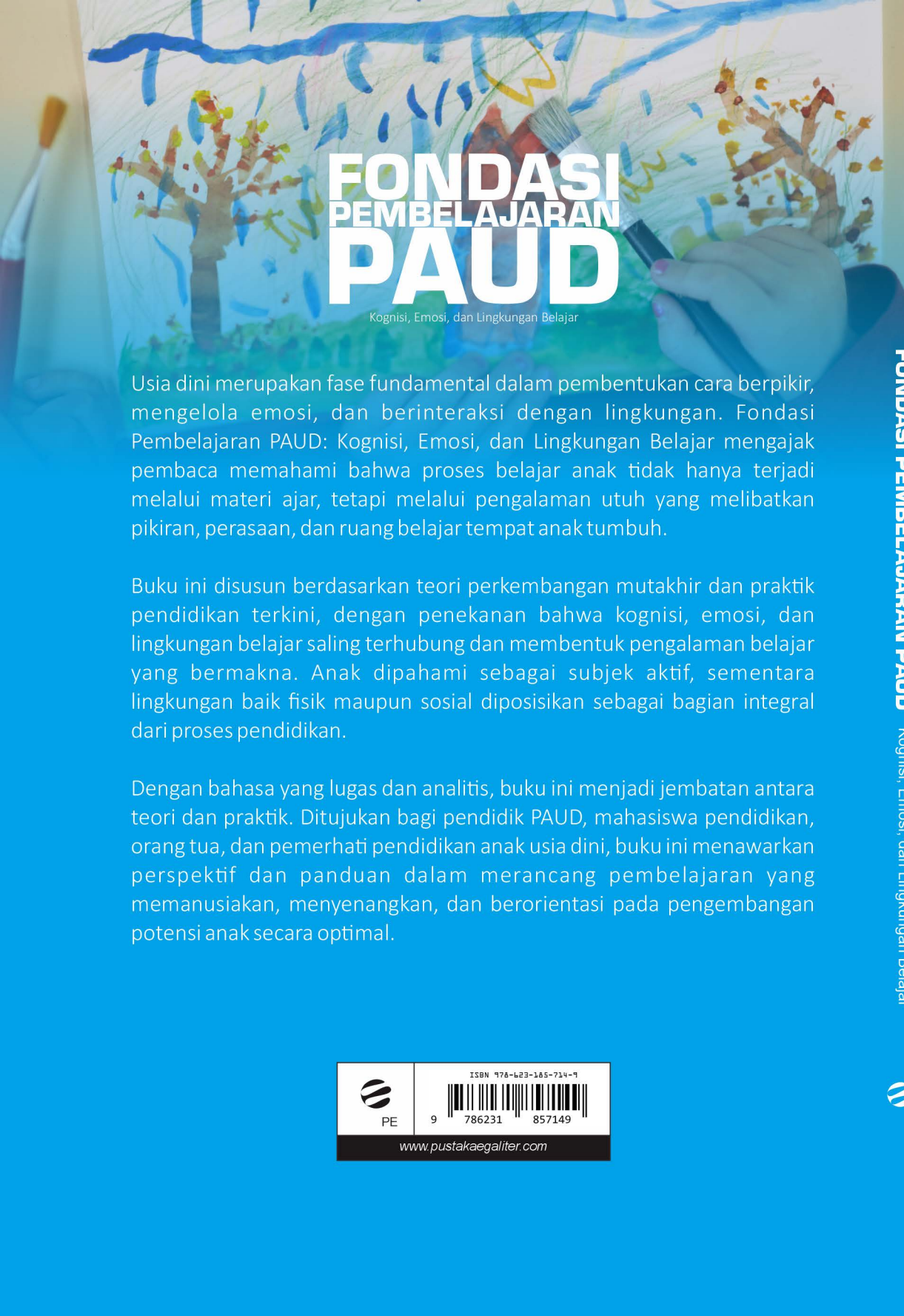
# FONDASI PEMBELAJARAN PAUD

Kognisi, Emosi, dan Lingkungan Belajar

Usia dini merupakan fase fundamental dalam pembentukan cara berpikir, mengelola emosi, dan berinteraksi dengan lingkungan. Fondasi Pembelajaran PAUD: Kognisi, Emosi, dan Lingkungan Belajar mengajak pembaca memahami bahwa proses belajar anak tidak hanya terjadi melalui materi ajar, tetapi melalui pengalaman utuh yang melibatkan pikiran, perasaan, dan ruang belajar tempat anak tumbuh.

Buku ini disusun berdasarkan teori perkembangan mutakhir dan praktik pendidikan terkini, dengan penekanan bahwa kognisi, emosi, dan lingkungan belajar saling terhubung dan membentuk pengalaman belajar yang bermakna. Anak dipahami sebagai subjek aktif, sementara lingkungan baik fisik maupun sosial diposisikan sebagai bagian integral dari proses pendidikan.

Dengan bahasa yang lugas dan analitis, buku ini menjadi jembatan antara teori dan praktik. Ditujukan bagi pendidik PAUD, mahasiswa pendidikan, orang tua, dan pemerhati pendidikan anak usia dini, buku ini menawarkan perspektif dan panduan dalam merancang pembelajaran yang memanesikan, menyenangkan, dan berorientasi pada pengembangan potensi anak secara optimal.



Herdi Handoko, M.Pd., Inayatul Lathifah, M.Pd.,  
Laksmita Wahyu Chandra Utami, M.Pd.,  
Sazliana Idmi Martuji, M.Pd., F. Devi Kurnia, M.Pd.,  
Adharina Dian Pertiwi, M.Pd.

**FONDASI**  
**PEMBELAJARAN**  
**PAUD**

Kognisi, Emosi, dan Lingkungan Belajar



PUSTAKA  
EGALITER

**FONDASI PEMBELAJARAN PAUD:  
Kognisi, Emosi, dan Lingkungan Belajar**

**Penulis:**

Herdi Handoko, M.Pd.

Inayatul Lathifah, M.Pd.

Laksmita Wahyu Chandra Utami, M.Pd

Sazliana Idmi Martuji, M.Pd.

F. Devi Kurnia, M.Pd.

Adharina Dian Pertiwi, M.Pd

**Editor:**

Dr. Nur Hayati, S.Pd., M.Pd.

**Layout & Desain Cover:**

Taufik Abdillah

Cetakan Pertama: Oktober 2025

Hak Cipta Dilindungi Undang-Undang

Diterbitkan oleh :

**CV Pustaka Egaliter**

Anggota IKAPI (No. 184/DIY/2023)

Jalan Glagah Sari Gg. Anyelir 101 A,

Warungboto, Umbulharjo, Yogyakarta

E-mail: [pustakaegaliter@gmail.com](mailto:pustakaegaliter@gmail.com)

<https://pustakaegaliter.com/>

ISBN 978-623-185-714-9

viii + 124 halaman

15,5 x 23 cm

Dilarang memperbanyak karya tulis ini dalam bentuk  
dan dengan cara apa pun tanpa izin tertulis dari penerbit.

## KATA PENGANTAR

Pendidikan anak usia dini (PAUD) merupakan fase krusial yang menentukan arah perkembangan manusia sepanjang hidupnya. Pada tahap ini, anak tidak hanya membangun pengetahuan dasar, tetapi juga menata emosi, membentuk identitas diri, dan belajar memahami dunia melalui pengalaman langsung. Pembelajaran pada usia dini sesungguhnya merupakan perpaduan antara cara berpikir, rasa ingin tahu, dan konteks lingkungan yang mengelilinginya. Oleh sebab itu, fondasi pendidikan di masa awal kehidupan harus dirancang dengan mempertimbangkan aspek kognisi, emosi, serta lingkungan belajar yang terarah dan bermakna. Gagasan inilah yang melatarbelakangi penyusunan buku *Fondasi Pembelajaran PAUD: Kognisi, Emosi, dan Lingkungan Belajar*.

Buku ini memberikan sudut pandang komprehensif mengenai bagaimana proses belajar anak terbentuk dan difasilitasi. Setiap pembahasan disusun secara sistematis agar pembaca mampu menelusuri hubungan antara teori, praktik, dan dinamika peserta didik dalam konteks PAUD.

Pada Bab I, fokus diarahkan pada karakteristik anak usia dini dan cara mereka belajar. Pembahasan ini menyoroti pentingnya memahami setiap anak sebagai individu unik dengan potensi dan kebutuhan yang berbeda.

Bab II memperkaya perspektif melalui pemaparan teori perkembangan dan belajar dari para tokoh terkemuka. Pemikiran Piaget, Vygotsky, Erikson, hingga Gagne membantu menjelaskan bahwa belajar dan perkembangan bukanlah proses linier, melainkan perjalanan yang terus dipengaruhi interaksi sosial, pengalaman, serta kesiapan kognitif anak.

Memasuki Bab III, buku ini menguraikan peran guru, anak, dan lingkungan dalam *Trias Bimbingan*. Konsep ini menegaskan bahwa

perilaku anak tidak semata-mata dipengaruhi faktor internal, tetapi juga dipandu oleh kepekaan orang dewasa serta struktur lingkungan yang memberi arah.

Pada Bab IV, pembahasan difokuskan pada kemitraan antara keluarga dan guru. Kolaborasi yang efektif menjadi fondasi penting dalam memastikan setiap anak berada pada lintasan perkembangan yang sehat, konsisten, dan selaras antara rumah dan sekolah.

Selanjutnya, Bab V menghadirkan kajian mengenai kurikulum PAUD yang relevan dengan kebutuhan perkembangan anak masa kini. Kurikulum yang baik bukan hanya mengatur apa yang dipelajari, tetapi bagaimana pembelajaran itu diolah melalui bermain, pengalaman langsung, dan interaksi sosial.

Sebagai penutup, Bab VI mengangkat konsep lingkungan sebagai “guru ketiga”. Perspektif ini memperluas pemahaman pembaca bahwa ruang belajar bukan sekadar wadah fisik, melainkan instrumen pedagogis yang mampu mengarahkan perilaku, memunculkan ide, dan membangun pengalaman belajar yang lebih bermakna.

Dengan hadirnya buku ini, diharapkan para pendidik, orang tua, dan pemerhati pendidikan memperoleh pemahaman yang lebih mendalam tentang hakikat pembelajaran di PAUD. Semoga buku ini menjadi inspirasi untuk menghadirkan proses pendidikan yang lebih humanis, kontekstual, dan visioner bagi generasi masa depan.

**Penulis**

# DAFTAR ISI

<b>KATA PENGANTAR .....</b>	<b>iii</b>
<b>DAFTAR ISI.....</b>	<b>v</b>
<b>BAB I KARAKTERISTIK &amp; CARA BELAJAR ANAK.....</b>	<b>1</b>
A. Pengertian Karakteristik Anak Usia Dini.....	1
B. Pentingnya Memahami Anak Usia Dini .....	2
1. Konstruktivisme.....	3
2. Vygotsky.....	3
3. Erikson.....	3
4. Bronfenbrenner.....	3
5. DAP–Developmentally Appropriate Practice .....	3
6. Kebijakan Indonesia: CP PAUD .....	4
C. Karakteristik Pada Anak Usia Dini .....	4
1. Karakteristik Anak Usia Dini .....	4
2. Karakteristik Perkembangan Anak Usia Dini.....	6
D. Cara Belajar Anak Usia .....	10
1. Konsep Dasar Pembelajaran Anak Usia Dini.....	10
2. Karakteristik Belajar Anak .....	10
3. Cara Belajar Anak berdasarkan Usianya.....	13
E. Strategi Pembelajaran oleh Guru PAUD di Indonesia.....	15
<b>BAB II TEORI PERKEMBANGAN DAN BELAJAR ANAK.....</b>	<b>18</b>
A. Pengertian Perkembangan Anak.....	18
B. Tokoh-Tokoh Ahli Perkembangan Anak.....	19
1. Jean Piaget.....	19
2. Lev Vygotsky .....	20
3. Erik Erikson .....	21
4. Lawrence Kohlberg.....	22
C. Pengertian Belajar Anak.....	23
D. Tokoh-Tokoh Ahli Perkembangan Anak.....	24
1. Ivan Pavlov.....	24
2. Edward L. Thorndike .....	25
3. BF Skinner.....	26
4. Robert Gagne .....	27
E. Analisis Hubungan Perkembangan dan Pembelajaran .....	28
F. Implikasi dalam Pembelajaran Anak Usia Dini .....	29
G. Kontribusi Teori terhadap Praktik Mengajar.....	30

<b>BAB III PERAN GURU, ANAK, DAN LINGKUNGAN DALAM TRIAS BIMBINGAN.....</b>	<b>33</b>
A. Konsep Dasar Bimbingan Perilaku.....	33
1. Pengertian Bimbingan Perilaku .....	33
2. Hubungan Bimbingan, Disiplin, dan Hukuman.....	33
3. Perbedaan Bimbingan Positif dan Hukuman.....	36
B. Guidance Triangel: Trias Bimbingan .....	38
1. Peran Anak dalam Trias Bimbingan: Kebutuhan, Emosi, dan Perilaku .....	38
2. Peran Orang Dewasa dalam Trias Bimbingan: Sensitivitas dan Regulasi Emosi .....	40
3. Peran Situasi/Lingkungan dalam Trias Bimbingan: Struktur, Rutin, dan Penataan .....	43
C. Faktor-Faktor Perilaku Anak.....	45
1. Faktor Perkembangan .....	45
2. Faktor Temperamen .....	46
3. Faktor Lingkungan.....	47
4. Faktor Pengalaman Hidup dan Latar Belakang Keluarga.....	48
D. Teori dan Pendekatan dalam Bimbingan .....	49
1. Teori Perkembangan Anak.....	49
2. Teori Belajar Sosial.....	51
3. Teori Ekologi Perkembangan .....	53
4. Teori Attachment .....	55
5. Pendekatan Positive Guidance.....	56
6. Pendekatan Preventif dan Proaktif.....	57
<b>BAB IV KEMITRAAN KELUARGA DAN GURU .....</b>	<b>60</b>
A. Tinjauan Historis Kemitraan Keluarga dan Guru.....	60
1. Pemikiran Awal: Pestalozzi dan Froebel.....	60
2. Gerakan Awal di Amerika: Parent–Teacher Association .....	61
3. Perubahan Perspektif: Guru sebagai Ahli .....	61
4. Program Head Start: Keterlibatan Keluarga sebagai Inti .....	62
5. Reformasi Pendidikan dan Family-Centered Approach.....	62
6. Tantangan Historis dan Sosial .....	63
7. Pembelajaran dari Sejarah.....	63
B. Prinsip Dasar Kemitraan.....	64
1. Saling Menghargai dan Kesetaraan .....	65
2. Komunikasi Terbuka dan Teratur.....	65
3. Penghargaan terhadap Keberagaman Budaya.....	65
4. Berbagi Peran dan Tanggung Jawab.....	66
5. Dukungan dan Pemberdayaan Keluarga.....	66
6. Fokus pada Kepentingan Terbaik Anak.....	67

C.	Kontribusi dan Manfaat Kemitraan .....	67
1.	Kontribusi Keluarga .....	67
2.	Kontribusi Guru.....	68
3.	Manfaat bagi Keluarga.....	68
4.	Manfaat bagi Anak .....	69
5.	Manfaat bagi Guru.....	69
6.	Pendekatan Family-Centered.....	70
D.	Tantangan dalam Kemitraan .....	71
1.	Keragaman Budaya dan Bahasa .....	71
2.	Struktur Keluarga yang Beragam .....	71
3.	Perbedaan Persepsi Peran.....	72
4.	Masalah Komunikasi .....	72
5.	Perpisahan Anak dari Orang Tua .....	72
6.	Kesenjangan Sosial Ekonomi.....	73
7.	Dinamika Kekuasaan.....	73
E.	Strategi Penguatan Kemitraan.....	74

**BAB V KURIKULUM PAUD: MEMBANGUN KONTEKS  
UNTUK BELAJAR DAN BERMAIN .....** 77

A.	Pengertian Kurikulum.....	77
1.	Kurikulum Developmentally Appropriate Practice.....	77
2.	Kurikulum Inklusi .....	78
3.	Kurikulum yang Sesuai dengan Budaya.....	79
B.	Faktor Dasar Kurikulum Efektif.....	79
1.	Kurikulum Terintegrasi .....	80
2.	Kurikulum Emergent .....	80
3.	Kecerdasan Majemuk .....	81
4.	Gaya Belajar Anak.....	82
C.	Kurikulum Berbasis Bermain sebagai Dasar Pembelajaran.....	83
1.	Peran Guru dalam Bermain.....	83
2.	Mempersiapkan Lingkungan untuk Bermain .....	84
D.	Perencanaan Kurikulum PAUD .....	85
1.	Faktor-Faktor yang Meningkatkan Pembelajaran.....	85
2.	Pengajaran yang Responsif Budaya .....	86
3.	Integrasi Standar Pembelajaran.....	86
4.	Menetapkan Tujuan.....	87
5.	Pembelajaran yang Dipimpin Guru .....	87
E.	Kurikulum Berbasis Bermain.....	88
1.	High Scope .....	88
2.	Bank Street: Berorientasi Interaksi Perkembangan .....	89
3.	Reggio Emilia.....	89
4.	Waldorf.....	90

5. Montessori.....	90
<b>BAB VI KETIKA LINGKUNGAN MENJADI GURU KETIGA ....</b>	<b>95</b>
A. Filosofi Reggio Emilia: Lingkungan sebagai Guru Ketiga .....	95
B. Perspektif Psikologi dan Teori Belajar tentang Peran Lingkungan .....	96
C. Nilai Filosofis di Balik Lingkungan yang Mendidik .....	97
D. Sintesis Teoritis: Ruang Sebagai Sistem Pedagogis .....	98
1. Ruang sebagai Undangan Belajar .....	99
2. Ruang sebagai Mediasi Pembelajaran .....	99
3. Ruang sebagai Refleksi Belajar .....	99
E. Indikator Lingkungan Fisik Sebagai Guru Ketiga .....	100
F. Implementasi Desain Lingkungan Belajar di PAUD .....	102
1. Desain Ruang Dalam .....	102
2. Desain Ruang Luar .....	102
3. Integrasi Nilai Lokal dan Kebudayaan.....	102
G. Model Konseptual: Pedagogical Space Design Framework ...	103
1. Prinsip Utama Model .....	103
2. Skema Konseptual.....	106

# BAB I

## KARAKTERISTIK & CARA BELAJAR ANAK

Oleh: Laksmita Wahyu Chandra Utami, M.Pd

### A. Pengertian Karakteristik Anak Usia Dini

Menurut Allport (1961), karakteristik merupakan predisposisi internal yang relatif stabil dan memengaruhi respons individu terhadap situasi tertentu. Costa & McCrae (1992) memahaminya sebagai dimensi kepribadian yang dapat diukur melalui lima faktor utama (*Big Five*) yang mencerminkan konsistensi perilaku. Mischel (2004) menegaskan bahwa karakteristik tidak sepenuhnya kaku, melainkan bersifat interaktif dengan konteks sehingga respons dapat berubah sesuai lingkungan sosial. Dari ketiga pandangan tersebut, karakteristik dapat dipahami sebagai pola perilaku yang relatif stabil namun tetap adaptif terhadap situasi. Karakteristik terbentuk dari integrasi aspek internal, seperti kepribadian dan temperamen, serta aspek eksternal, seperti pengalaman sosial dan kondisi lingkungan.

Dalam konteks anak usia dini, karakteristik yang dijelaskan oleh Allport (1961), Cos & McCrae (1992), dan Mischel (2004) menunjukkan bahwa perilaku anak dipengaruhi oleh predisposisi bawaan sekaligus oleh lingkungan belajar. Pada masa usia dini (0–6 tahun), yang dikenal sebagai periode emas, perkembangan fisik, kognitif, sosial- emosional, dan moral berlangsung sangat cepat sehingga karakteristik anak muncul sebagai perpaduan antara potensi bawaan dan stimulasi dari lingkungan. Hal ini menegaskan bahwa karakteristik anak bersifat dinamis, meskipun memiliki pola dasar yang tetap. Sejalan dengan Bredekamp & Copple (2019), pemahaman terhadap keunikan setiap anak termasuk temperamen, minat, dan gaya belajarnya, menjadi dasar penting dalam merancang

pengalaman belajar. Karakteristik anak usia dini mencakup rasa ingin tahu tinggi, kecenderungan belajar melalui bermain, ketergantungan pada dukungan orang dewasa, serta kemampuan adaptasi yang sedang berkembang. Karena itu, pendidik perlu menyediakan pengalaman belajar yang responsif dan sesuai kebutuhan perkembangan agar karakter dan potensi anak berkembang secara optimal.

## **B. Pentingnya Memahami Anak Usia Dini**

Anak usia dini memiliki karakteristik khas yang mencakup aspek fisik, psikis, sosial, dan moral. Masa ini merupakan periode paling penting dalam rentang kehidupan karena menjadi fondasi pembentukan kepribadian dan perkembangan jangka panjang. Oleh sebab itu, memahami karakteristik anak usia dini merupakan langkah mutlak agar pendidikan mampu mengoptimalkan seluruh potensi anak. Pengalaman yang diperoleh pada usia dini berpengaruh kuat dan menetap dalam kehidupan selanjutnya. Pengalaman awal dapat tertutupi, tetapi tidak hilang sepenuhnya dan dapat muncul kembali ketika mendapat rangsangan serupa. Beberapa alasan utama pentingnya memahami karakteristik anak usia dini antara lain: (1) usia dini adalah masa penanaman dasar struktur kepribadian, sehingga membutuhkan pendidikan dan layanan yang tepat; (2) pengalaman awal sangat menentukan pembentukan sikap dan kebiasaan, sehingga anak memerlukan pengalaman positif yang konsisten; dan (3) perkembangan fisik dan mental berlangsung sangat cepat, terutama perkembangan otak yang mencapai sekitar 80% pada rentang usia 0–8 tahun, sehingga stimulasi yang tepat menjadi sangat penting.

Memahami karakteristik anak usia dini memberikan berbagai manfaat penting bagi proses pendidikan. Pengetahuan tersebut membantu pendidik mengetahui kebutuhan perkembangan anak dan tugas-tugas yang harus dicapai sehingga stimulasi dapat diberikan secara tepat. Pemahaman ini juga memungkinkan guru membimbing

proses belajar sesuai waktu dan kondisi yang paling mendukung perkembangan anak. Selain itu, pendidik dapat menetapkan harapan dan tuntutan yang realistis, serta mengembangkan potensi dan prestasi anak secara optimal sesuai kemampuan dan keunikan masing-masing. Landasan Teori Utama dalam buku ini:

**1. Konstruktivisme – (Tahap Praoperasional 2–7 th)**

Anak membangun pengetahuan melalui eksplorasi aktif; berpikir bersifat simbolik namun egosentris. Implikasi: sediakan alat peraga konkret, permainan simbolik, dan pengalaman manipulatif.

**2. Vygotsky (Sosiokultural – ZPD & Scaffolding)**

Belajar terjadi melalui interaksi sosial; dukungan orang dewasa/teman sebaya dalam Zona Perkembangan Proksimal (ZPD) mempercepat kemajuan. Implikasi: dialog, modelling bahasa, kerja berpasangan/kelompok.

**3. Erikson (Psikososial – Inisiatif vs Rasa Bersalah)**

Anak perlu ruang mengambil inisiatif melalui permainan dan proyek kecil untuk menumbuhkan kompetensi dan kepercayaan diri.

**4. Bronfenbrenner (Bioekologis)**

Perkembangan dipengaruhi sistem berlapis (keluarga, sekolah, komunitas, kebijakan). Implikasi: sinergi sekolah–rumah–lingkungan dan budaya lokal.

**5. DAP – Developmentally Appropriate Practice (NAEYC, 2020)**

Keputusan pedagogis harus mempertimbangkan: (a) pengetahuan umum perkembangan, (b) keunikan tiap anak, (c) konteks budaya-lingkungan. Ditekankan bermain, eksplorasi, inkuiri untuk menumbuhkan “whole child.”  
NAEYC

## 6. Kebijakan Indonesia: CP PAUD (2022)

Menegaskan karakteristik pembelajaran: anak sebagai individu unik-berpotensi, bermain sebagai wahana utama, lingkungan kaya stimulasi untuk mencapai STPPA/Profil Pelajar Pancasila. Sistem Informasi Kurikulum Nasional.

### C. Karakteristik Pada Anak Usia Dini

#### 1. Karakteristik Anak Usia Dini

Sigmund Freud memberikan ungkapan “*child is father of man*” artinya anak adalah ayah dari manusia. Maksudnya adalah masa anak berpengaruh terhadap perkembangan kepribadian masa dewasa seseorang. Melihat ungkapan Freud di atas, menunjukkan bahwa perkembangan anak sejak masa kecil akan berpengaruh ketika anak tersebut dewasa. Pengalaman-pengalaman yang diperoleh anak secara tidak langsung akan tertanam pada diri seorang anak. Untuk itu sebagai orang tua dan pendidik wajib mengerti karakteristik- karakteristik anak usia dini, supaya segala bentuk perkembangan anak dapat terpantau dengan baik.

Berikut ini adalah beberapa karakteristik anak usia dini menurut beberapa pendapat, seperti: Anak usia dini memiliki sejumlah karakteristik khas yang perlu dipahami pendidik. Mereka bersifat unik karena masing-masing memiliki bawaan, minat, kemampuan, dan latar belakang berbeda. Anak juga cenderung egosentris, memandang segala sesuatu dari sudut kepentingannya sendiri. Secara alami mereka aktif dan energik, selalu bergerak dan tertarik pada aktivitas baru yang menantang. Rasa ingin tahu yang kuat membuat anak antusias memperhatikan, membicarakan, dan mempertanyakan berbagai hal. Dorongan eksploratif ini menjadikan mereka berjiwa petualang dan senang mencoba hal baru. Perilaku anak pun bersifat spontan, mencerminkan pikiran dan perasaan yang

muncul secara langsung. Mereka juga kaya fantasi, menikmati cerita imajinatif dan sering menciptakan cerita sendiri. Namun, kemampuan regulasi emosinya masih berkembang sehingga anak mudah frustrasi ketika keinginannya tidak terpenuhi.

Menurut pakar pendidikan karakter (Megawangi, R. 2016) merumuskan 9 pilar karakter yang perlu diajarkan kepada anak-anak sejak usia dini, yang meliputi: Cinta Tuhan dan ciptaanNya. Disiplin, mandiri, dan tanggung jawab. Hormat, santun dan pendengar yang baik. Jujur, amanah dan berkata baik. Percaya diri, kreatif dan pantang. Dermawan, suka menolong dan kerja sama. Pemimpin yang baik dan adil. Baik dan rendah hati. Toleran, cinta damai dan bersatu. Sedangkan anak suka bermain, maksudnya setiap anak usia dini merupakan usianya bermain. Artinya, anak akan mengisi hidup-hidup dalam kesehariannya dengan bermain. Oleh karena itu, dalam konteks ini, orang tua maupun pendidik harus mengisi keseharian belajar anak dengan aktivitas bermain. Dengan dasar inilah muncul istilah belajar sambil bermain atau bermain sambil belajar. Hal ini menunjukkan bahwa bermain erat kaitannya dengan dunia anak. Anak memiliki karakteristik yang berbeda dengan orang dewasa dalam berperilaku. Dengan demikian, dalam hal belajar anak juga memiliki karakteristik yang tidak sama pula dengan orang dewasa. Karakteristik cara belajar anak merupakan fenomena yang harus dipahami dan dijadikan acuan dalam merencanakan dan melaksanakan pembelajaran untuk anak usia dini.

Pembelajaran anak usia dini pada dasarnya berlangsung melalui bermain, proses konstruktif, dan pengalaman yang mencakup seluruh aspek perkembangan. Anak belajar paling efektif ketika kegiatan yang diberikan

bersifat bermakna, menarik, dan fungsional, karena pada masa ini mereka membangun sendiri pengetahuan melalui interaksi aktif dengan lingkungan (NAEYC, 2020; Piaget, 1964). Kartini Kartono menggambarkan anak usia dini sebagai individu yang masih bersifat egosentris naif, memiliki relasi sosial sederhana, dan menunjukkan kesatuan jasmani–rohani yang tidak terpisahkan, di mana setiap pengalaman langsung memengaruhi cara mereka memahami dunia. Sementara itu, Hartati menegaskan bahwa anak memiliki rasa ingin tahu yang tinggi, keunikan pribadi, kecenderungan berfantasi, serta rentang konsentrasi yang pendek. Kajian mutakhir yang menunjukkan bahwa anak usia dini berada pada periode perkembangan yang sangat potensial dan membutuhkan interaksi sosial yang kaya serta lingkungan belajar yang responsif untuk mencapai perkembangan optimal (Papalia & Martorell, 2021; Bredekamp & Copple, 2019). Secara keseluruhan, karakteristik tersebut menuntut pembelajaran PAUD yang memperhatikan keunikan setiap anak, menstimulasi seluruh aspek perkembangan, dan memberikan pengalaman autentik yang memungkinkan anak membangun pengetahuan serta keterampilan secara alami.

## **2. Karakteristik Perkembangan Anak Usia Dini**

Para ahli pendidikan dan psikologi berpendapat bahwa periode usia Taman Kanak-kanak merupakan periode yang penting bagi anak untuk mendapat pelayanan yang optimal dan maksimal. Para ahli berpandangan berbeda dalam menentukan usia Taman Kanak-kanak. Istilah Taman Kanak-kanak juga berbeda sesuai dengan kategori usia anak itu sendiri. Namun dapat digambarkan bahwa anak usia Taman Kanak-kanak adalah anak yang belum menginjak usia sekolah dasar.

Anak usia dini (0 – 8 tahun) adalah individu yang sedang mengalami proses pertumbuhan dan perkembangan yang sangat pesat. Bahkan dikatakan sebagai lompatan perkembangan karena itulah maka usia dini dikatakan sebagai golden age (usia emas) yaitu usia yang sangat berharga dibanding usia-usia selanjutnya. Usia tersebut merupakan fase kehidupan yang unik. Secara lebih rinci akan diuraikan karakteristik anak usia dini sebagai berikut:

**a. Usia 0 – 1 tahun**

Pada masa bayi perkembangan fisik mengalami kecepatan luar biasa, paling cepat dibanding usia selanjutnya. Berbagai kemampuan dan keterampilan dasar dipelajari anak pada usia ini. Beberapa karakteristik anak usia bayi dapat dijelaskan antara lain:

- a. Mempelajari keterampilan motorik mulai dari berguling, merangkak, duduk, berdiri dan berjalan.
- b. Mempelajari keterampilan menggunakan panca indera, seperti melihat atau mengamati, meraba, mendengar, mencium dan mengecap dengan memasukkan setiap benda ke mulutnya.
- c. Mempelajari komunikasi sosial. Bayi yang baru lahir telah siap melaksanakan kontrak sosial dengan lingkungannya. Komunikasi responsif dari orang dewasa akan mendorong dan memperluas respon verbal dan non verbal bayi.
- d. Berbagai kemampuan dan keterampilan dasar tersebut merupakan modal penting bagi anak untuk menjalani proses perkembangan selanjutnya.

**b. Usia 2 – 3 tahun**

Anak pada usia ini memiliki beberapa kesamaan

karakteristik dengan masa sebelumnya. Secara fisik anak masih mengalami pertumbuhan yang pesat. Beberapa karakteristik khusus yang dilalui anak usia 2 – 3 tahun antara lain:

- a. Anak sangat aktif mengeksplorasi benda-benda yang ada di sekitarnya. Ia memiliki kekuatan observasi yang tajam dan keinginan belajar yang luar biasa. Eksplorasi yang dilakukan oleh anak terhadap benda-benda apa saja yang ditemui merupakan proses belajar yang sangat efektif. Motivasi belajar anak pada usia tersebut menempati grafik tertinggi dibanding sepanjang usianya bila tidak ada hambatan dari lingkungan.
- b. Anak mulai mengembangkan kemampuan berbahasa. Diawali dengan berceloteh, kemudian satu dua kata dan kalimat yang belum jelas maknanya. Anak terus belajar dan berkomunikasi, memahami pembicaraan orang lain dan belajar mengungkapkan isi hati dan pikiran.
- c. Anak mulai belajar mengembangkan emosi. Perkembangan emosi anak didasarkan pada bagaimana lingkungan memperlakukan dia. Sebab emosi bukan ditemukan oleh bawaan namun lebih banyak pada lingkungan.

**c. Usia 4-6 tahun**

Anak usia 4 – 6 tahun memiliki karakteristik antara lain:

- a. Berkaitan dengan perkembangan fisik, anak sangat aktif melakukan berbagai kegiatan. Hal ini bermanfaat untuk mengembangkan otot-otot kecil maupun besar.
- b. Perkembangan bahasa juga semakin baik. Anak

sudah mampu memahami pembicaraan orang lain dan mampu mengungkapkan pikirannya dalam batas-batas tertentu.

- c. Perkembangan kognitif (daya pikir) sangat pesat, ditunjukkan dengan rasa ingin tahu anak yang luar biasa terhadap lingkungan sekitar. Hal itu terlihat dari seringnya anak menanyakan segala sesuatu yang dilihat.
- d. Bentuk permainan anak masih bersifat individu, bukan permainan sosial. Walaupun aktivitas bermain dilakukan anak secara bersama.

**d. Usia 7-8 tahun**

Karakteristik perkembangan anak usia 7 – 8 tahun antara lain:

- a. Perkembangan kognitif anak masih berada pada masa yang cepat. Dari segi kemampuan, secara kognitif anak sudah mampu berpikir bagian per bagian. Artinya anak sudah mampu berpikir analisis dan sintesis, deduktif dan induktif.
- b. Perkembangan sosial anak mulai ingin melepaskan diri dari otoritas orangtuanya.
- c. Hal ini ditunjukkan dengan kecenderungan anak untuk selalu bermain di luar rumah bergaul dengan teman sebaya.
- d. Anak mulai menyukai permainan sosial. Bentuk permainan yang melibatkan banyak orang dengan saling berinteraksi.
- e. Perkembangan emosi anak sudah mulai terbentuk dan tampak sebagai bagian dari kepribadian anak. Walaupun pada usia ini masih pada taraf pembentukan, namun pengalaman anak sebenarnya telah menampakkan hasil.

## **D. Cara Belajar Anak Usia**

### **1. Konsep Dasar Pembelajaran Anak Usia Dini**

Pembelajaran anak usia dini pada dasarnya berlangsung melalui aktivitas bermain, sehingga prinsip “bermain sambil belajar” menjadi dasar utama. Anak belajar melalui kegiatan yang menyenangkan, aktif, dan bebas dari tekanan atau target orang lain. Sesuai karakteristiknya yang gemar mengeksplorasi lingkungan, bermain merupakan bagian integral dari proses belajar. Pembelajaran diarahkan untuk mengembangkan bahasa, sosio- emosi, motorik, dan intelektual. Karena itu, kegiatan belajar perlu dirancang alami, hangat, dan tidak membebani agar anak mampu mencapai tugas perkembangannya. Aktivitas bermain yang memungkinkan interaksi sosial dan eksplorasi lingkungan harus diutamakan, dengan tetap memperhatikan keunikan, minat, dan variasi individual setiap anak.

Dalam proses pembelajaran, anak diposisikan sebagai subjek yang aktif, bukan objek pengajaran. Keberhasilan pembelajaran bergantung pada keterlibatan fisik dan mental anak, karena belajar hakikatnya merupakan perubahan yang terjadi dalam diri setelah berproses. Perubahan yang bersifat fisik atau tidak terkait proses kognitif tidak termasuk kategori belajar. Hildebrand (1986:54) menegaskan bahwa bermain adalah sarana bagi anak untuk berlatih, mengeksplorasi, memodifikasi, dan mengulang berbagai aktivitas untuk mentransformasi pengalaman secara imajinatif menuju dunia orang dewasa.

### **2. Karakteristik Belajar Anak**

Anak memiliki karakteristik yang berbeda dengan orang dewasa dalam berperilaku. Dengan demikian dalam hal belajar anak juga memiliki karakteristik yang tidak sama

pula dengan orang dewasa. Karakteristik cara belajar anak merupakan fenomena yang harus dipahami dan dijadikan acuan dalam merencanakan dan melaksanakan pembelajaran untuk anak usia dini. Adapun karakteristik cara belajar anak menurut Masitoh dkk. adalah:

**a. Anak Belajar Melalui Bermain.**

Dalam praktik pendidikan dasar di Indonesia, masih berkembang anggapan bahwa pembelajaran harus berfokus pada membaca, menulis, dan berhitung (calistung), termasuk pada jenjang taman kanak-kanak. Meskipun calistung penting sebagai dasar akademik, pada usia dini “fase golden age” pembelajaran tidak dapat hanya berpusat pada otak kiri. Kajian menunjukkan bahwa perkembangan optimal terjadi apabila kedua belahan otak distimulasi secara seimbang. Ornstein (dalam Sudirjo, 2011:64) menegaskan bahwa individu yang hanya dilatih menggunakan satu belahan otak cenderung kurang mampu memanfaatkan belahan lainnya, sementara stimulasi terhadap sisi otak yang lebih lemah justru meningkatkan keseluruhan kecakapan. Kajian ini menguatkan bahwa calistung bukan fokus utama pendidikan anak usia dini.

Sebagai respons terhadap isu tersebut, National Association for the Education of Young Children (NAEYC) menegaskan pentingnya bermain termasuk bernyanyi dan bercerita sebagai sarana utama belajar. Kebijakan pendidikan anak usia dini di Indonesia (1994/1995) juga mengadopsi prinsip “bermain sambil belajar atau belajar seraya bermain”. Namun, sebagian masyarakat masih memandang bermain sebagai aktivitas yang tidak produktif. Maxim (dalam Sudirjo, 2011:66) menyebut dua penyebab utama: pengaruh etika kerja

historis yang menilai aktivitas menyenangkan bukan bagian dari “pekerjaan”, dan ketidakjelasan efek langsung dari bermain dibandingkan hasil instan dari pembelajaran terstruktur.

### **b. Anak Belajar Dengan Cara Membangun Pengetahuannya.**

Hal ini dapat diartikan bahwa "anak belajar dengan pengalamannya secara langsung, guru hanya bertugas memberikan fasilitas dan stimulus pada anak agar anak terangsang untuk melakukan sebuah aktivitas pembelajaran sehingga pada akhirnya anak akan mendapatkan sebuah pengalaman baru yang nantinya akan disimpulkan menjadi sebuah proses belajar yang berawal dari ketidaktahuan menjadi tahu sebagai akibat dari pengalaman langsung tersebut".

#### 1) Anak Belajar Secara Alamiah.

Anak belajar dengan kemampuan, potensi serta apa yang dia miliki tanpa ada paksaan atau tuntutan yang berlebihan, sehingga anak tumbuh dan berkembang sesuai dengan fitrahnya melalui cara belajar alamiah.

#### 2) Anak Belajar Paling Baik Jika Apa Yang Dipelajarinya Mempertimbangkan Keseluruhan Aspek Pengembangan, Bermakna, Menarik, Dan Fungsional.

Pernyataan tersebut menunjukkan empat prinsip penting dalam pembelajaran anak usia dini. Pertama, pembelajaran perlu mempertimbangkan seluruh aspek perkembangan karena pada hakikatnya pembelajaran PAUD bersifat terintegrasi dan berbasis tema. Hal ini sejalan dengan teori *multiple intelligences* Gardner yang menegaskan bahwa setiap anak memiliki berbagai potensi yang perlu dikembangkan sebelum akhirnya

tampak potensi yang paling menonjol. Kedua, pembelajaran harus bermakna, yakni dirancang sesuai karakteristik anak sehingga tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga menghasilkan perubahan perkembangan yang relevan. Ketiga, pembelajaran harus menarik agar anak termotivasi, memiliki rasa ingin tahu, dan terdorong untuk berpikir kreatif. Keempat, pembelajaran harus fungsional, yaitu sesuai kebutuhan anak sehingga apa yang dipelajari benar-benar bermanfaat bagi kehidupannya sehari-hari.

### **3. Cara Belajar Anak berdasarkan Usianya**

Anak merupakan individu yang unik dan berbeda dari orang dewasa, karena perilaku dan perkembangannya sangat dipengaruhi oleh lingkungan tempat ia tumbuh. Salah satu karakteristik utama anak usia dini adalah kecenderungannya untuk meniru dan bermain, yang keduanya memiliki pengaruh besar terhadap proses perkembangannya. Anak meniru apa pun yang dilihatnya tanpa mempertimbangkan manfaat atau nilai moral, sebab yang diterima anak hanyalah kesan kuat terhadap perilaku tersebut. Selain itu, anak usia 0–8 tahun memiliki kemampuan belajar yang sangat tinggi, terutama pada masa kanak-kanak awal. Rasa ingin tahu membuat mereka aktif, eksploratif, dan belajar melalui seluruh panca indera. Namun, lingkungan sering menjadi faktor penghambat apabila tidak memberikan kesempatan yang cukup bagi anak untuk mengeksplorasi dan mengembangkan kemampuan belajarnya.

Cara belajar anak mengalami perkembangan seiring dengan bertambahnya usia. Secara garis besar dapat diuraikan cara belajar anak mulai dari awal perkembangan.

a. Usia 0 - 1 tahun

Anak belajar dengan mengendalikan kemampuan panca inderanya. Yakni pendengaran, penglihatan, penciuman, peraba dan perasa. Secara bertahap panca indera anak difungsikan lebih sempurna. Hingga usia satu tahun anak ingin mempelajari apa saja yang dilihat dengan mengarahkan seluruh panca indera. Hal itu tampak pada aktivitas anak memasukkan segala macam benda ke dalam mulut sebagai bagian dari proses belajar.

b. Usia 2 -3 tahun

Anak melakukan proses belajar dengan lebih sungguh-sungguh. Ia memperhatikan apa saja yang ada di lingkungannya untuk kemudian ditiru. Jadi cara belajar anak yang utama pada usia ini adalah meniru. Meniru segala hal yang ia lihat dan ia dengar. Selain itu perkembangan bahasa anak pada usia tersebut sudah mulai berkembang. Anak mengembangkan kemampuan berbahasa juga dengan cara meniru.

c. Usia 4 - 6 tahun

Kemampuan bahasa anak semakin baik Begitu anak mampu berkomunikasi dengan baik maka akan segera diikuti proses belajar anak dengan cara bertanya. Anak akan menanyakan apa saja yang ia saksikan. Pertanyaan yang tiada putus. Saat demikian kognisi anak berkembang pesat dan keinginan anak untuk belajar semakin tinggi. Anak belajar melalui bertanya dan berkomunikasi.

d. Usia 7 -8 tahun

Perkembangan anak dari berbagai aspek sudah semakin baik. Walau demikian proses perkembangan anak masih terus berlanjut. Anak melakukan proses belajar dengan cara yang semakin kompleks. Ia menggunakan

panca inderanya untuk mengungkap berbagai informasi dari luar. Anak mulai mampu membaca dan berkomunikasi secara luas. Hal itu menjadi bagian dari proses belajar anak.

### **E. Strategi Pembelajaran oleh Guru PAUD di Indonesia**

Implementasi teori kecerdasan majemuk dan pendekatan berbasis kekuatan dalam PAUD di Indonesia membutuhkan observasi autentik yang dilakukan guru secara partisipatif dalam konteks bermain anak. Observasi dilakukan terus-menerus melalui jurnal anekdot dan portofolio perkembangan untuk mengidentifikasi kecenderungan minat dan kekuatan anak (Hidayati et al., 2023). Kajian ini menjadi dasar penyesuaian strategi pembelajaran berdiferensiasi, bukan berupa rencana individual, tetapi dengan menyediakan berbagai *entry point* dan pilihan aktivitas yang memungkinkan anak belajar melalui kecerdasan dominannya. Misalnya, tema “Hewan Laut” dapat diakses melalui konstruksi balok bagi anak dengan kecerdasan spasial, gerak tubuh bagi anak kinestetik, pengelompokan biota laut bagi anak naturalis, atau lagu bagi anak musikal (Pratiwi, 2023; Kurniawati et al., 2024). Meskipun Kurikulum Merdeka mendukung pendekatan ini, implementasinya terkendala rasio guru–murid yang tinggi serta keterampilan guru yang masih perlu diperkuat melalui pelatihan berkelanjutan (Dewi et al., 2023; Simbolon, 2024). Keberhasilan penerapannya bergantung pada kemampuan guru merancang lingkungan belajar yang kaya stimulasi serta ketelatenan dalam mengungkap potensi unik setiap anak, didukung perubahan paradigma dan komitmen sistemik dari seluruh pemangku kepentingan (Fadilah & Utami, 2023).

### **F. Daftar Pustaka**

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. Holt, Rinehart & Winston.
- Berk, L. E. (2022). *Infants and Children: Prenatal Through Middle Childhood*. Pearson Education.

- Bredekamp, S., & Copple, C. (2019). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8*. NAEYC. Bredekamp. (1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8*. USA: AAEYC.
- Bruse, Tina, *Early Childhood Education*, London : Holder & Stoughton, 1987. Depdikbud, *Program Kegiatan Belajar Taman Kanak-Kanak*, 1994.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual*. Psychological Assessment Resources.
- Dewi, R. K., Sari, F. P., & Pratama, D. (2023). Challenges and opportunities in implementing differentiated instruction in Indonesian early childhood education. *Journal of Early Childhood Education and Care*, 12(2), 145-160. <https://doi.org/10.1080/22325876.2023.2184456>
- Ebbeck, Marjory Ann, *Early Childhood Education*, Melbourne : Longman Cheshire, 1991. Fadilah, R., & Utami, N. (2023). Teacher's perception and readiness in implementing the "Merdeka" curriculum in early childhood education. *Indonesian Journal of Educational Studies*, 26(1), 78-95. <https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2178941>
- Hidayati, N., Nurmalasari, Y., & Lee, J. (2023). Documenting children's learning processes: The use of anecdotal records and portfolio assessment in Indonesian kindergartens. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 44(3), 301-317. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2194356>
- Hurlock, Elizabeth B., *Perkembangan Anak*, Jilid I dan Ikan Mas, Jakarta : Erlangga, 1992. Hurlock, Elizabeth. B. (1978). *Child Development*, Sixth Edition. New York : Mc. Graw Hill, Inc.
- Kurniawati, A., Sopian, A., & Thompson, R. (2024). Creating multiple entry points for learning: A design-based research in early childhood science education. *Journal of Research in Childhood Education*, 38(1), 112-128.

- <https://doi.org/10.1080/02568543.2023.2278451>  
Makalah Seminar, Mengembangkan Potensi Anak Usia Dini di Ambarukmo Palace Hotel Yogyakarta, 24 September 1998.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2019). Big Five theory. In Pervin, L. A., & John, O. P. (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp. 68–96). Guilford Press.
- Mischel, W. (2004). Toward an integrative science of the person. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 1–22.
- Padmonodewo, Soemiarti, *Buku Ajar Pendidikan Pra Sekolah*, Depdikbud, Dirjen Dikti. Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 27 Tahun 1990, Tentang Pendidikan Pra Sekolah.
- Pratiwi, I. D. (2023). Learning through play: Designing activity stations based on multiple intelligences theory. *Journal of Early Childhood Education and Development*, 5(1), 45-62. <https://doi.org/10.1080/2688728X.2023.2188901>
- Ratna Megawani, *Pendidikan Karakter*, (Depok: Indonesia Heritage Foundation, 2016), 25. Sari, D. P., & Wahyuni, S. (2024). From observation to differentiation: A case study of a teacher's practice in a Yogyakarta kindergarten. *International Journal of Early Years Education*, 32(2), 245-262. <https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2317890>
- Sholehuddin, M. Drs. *Konsep Dasar Pendidikan Pra Sekolah*, IKIP Bandung, 1997.
- Simbolon, M. (2024). Beyond one-shot training: Sustainable professional development for early childhood teachers in Indonesia. *Teaching and Teacher Education*, 141, 104489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104489>
- Sudjud, Aswarni, *Konsep Pendidikan Pra Sekolah*, FIP IKIP Yogyakarta, 1997.
- Vasta, Ross, Haith, Marshall M., Miller, Scott A. (1999). *Child Psychology (the Modern Science) Third Edition*. New York: John Wiley & Sons Inc.

# BAB II

## TEORI PERKEMBANGAN DAN BELAJAR ANAK

Oleh: F. Devi Kurnia, M.Pd.

### A. Pengertian Perkembangan Anak

Perkembangan anak merupakan proses perubahan yang berlangsung secara bertahap, sistematis, dan berkesinambungan sejak masa bayi hingga dewasa, yang meliputi aspek fisik, kognitif, sosial, emosional, dan bahasa. Perubahan tersebut bukan sekedar pertumbuhan ukuran tubuh, melainkan juga peningkatan kemampuan dalam berpikir, berinteraksi, serta menyesuaikan diri dengan lingkungan.

Hurlock (1978) menjelaskan bahwa perkembangan adalah rangkaian perubahan progresif yang terjadi akibat proses kematangan dan pengalaman. Hal ini berarti setiap anak memiliki potensi perkembangan bawaan yang dipengaruhi oleh faktor internal, namun tetap memerlukan stimulasi eksternal agar potensi tersebut berkembang secara optimal.

Papalia, Olds, dan Feldman (2009) menegaskan bahwa perkembangan anak mencakup perubahan yang berlangsung sepanjang kehidupan dan dipengaruhi oleh interaksi antara faktor biologis, psikologis, dan sosial. Perspektif ini memberikan pemahaman bahwa perkembangan anak tidak bisa dilihat dari satu aspek saja, melainkan harus dilihat sebagai proses multidimensi yang saling berhubungan.

Santrock (2018) menyatakan bahwa perkembangan anak adalah pola perubahan yang dimulai sejak konsepsi dan berlanjut sepanjang rentang kehidupan manusia, melibatkan pertumbuhan biologis,

pengalaman, serta konteks sosial budaya. Penekanan ini menekankan pentingnya memperhatikan faktor lingkungan serta dinamika zaman yang mempengaruhi pola perkembangan anak di era modern.

Proses perkembangan anak mempunyai peranan yang mendasar dalam pendidikan, karena setiap tahapan perkembangan menentukan kesiapan anak dalam menerima pembelajaran. Pemahaman tentang perkembangan memungkinkan pendidik dan orang tua untuk memberikan perlakuan serta stimulasi yang sesuai dengan tahap usia anak. Tanpa pemahaman tersebut, proses pendidikan berisiko tidak sesuai dengan kebutuhan perkembangan anak, sehingga dapat menghambat tercapainya potensi optimal mereka.

## **B. Tokoh-Tokoh Ahli Perkembangan Anak**

Tokoh ahli perkembangan anak telah memberikan landasan teoritis yang penting dalam memahami bagaimana anak perkembangan anak sebagai berikut:

### **1. Jean Piaget**

Jean Piaget merupakan salah satu tokoh terkemuka dalam psikologi perkembangan yang memberikan kontribusi besar dalam memahami cara anak berpikir dan belajar. Menurut Piaget (1972), perkembangan kognitif anak terjadi melalui empat tahapan utama yang berlangsung secara berurutan. Setiap tahapan memiliki karakteristik tersendiri yang mencerminkan cara anak memahami dan berinteraksi dengan lingkungannya.

Menurut Piaget, perkembangan kognitif anak berlangsung melalui empat tahap utama. Pada tahap **sensorimotor** (0–2 tahun), bayi memahami dunia melalui aktivitas indera dan gerak, dengan pencapaian penting berupa *object permanence* atau kesadaran bahwa objek

tetap ada meski tidak terlihat. Memasuki tahap **praoperasional** (2–7 tahun), anak mulai menggunakan simbol dan bahasa, memiliki imajinasi kuat, namun pemikirannya masih egosentris dan belum memahami konservasi. Pada tahap **operasional konkret** (7–11 tahun), anak mampu berpikir logis terhadap objek nyata, memahami klasifikasi, seriasi, dan konservasi, serta mulai melihat dari perspektif orang lain, meskipun kemampuan abstraknya masih terbatas. Tahap **operasional formal** (11 tahun ke atas) ditandai kemampuan berpikir abstrak, sistematis, dan hipotetis-deduktif, yang menurut Piaget merupakan puncak perkembangan kognitif. Pemahaman atas tahapan ini membantu guru merancang pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik perkembangan anak sehingga lebih efektif dan bermakna.

## 2. Lev Vygotsky

Lev Vygotsky adalah tokoh psikologi perkembangan yang menekankan pentingnya faktor sosial dan budaya dalam proses belajar anak. Menurut Vygotsky (1978), perkembangan kognitif tidak dapat terlepas dari interaksi sosial karena anak belajar melalui pengalaman bersama orang lain, baik orang dewasa maupun teman sebaya yang lebih mampu. Oleh karena itu, teori sosiokultural Vygotsky menekankan bahwa pengetahuan dibangun melalui kolaborasi dan komunikasi dalam konteks budaya tertentu.

Dalam pandangan Vygotsky, perkembangan kognitif anak terjadi melalui interaksi antara kemampuan individu dan dukungan sosial. Konsep utama dalam teorinya adalah *Zona Perkembangan Proksimal (ZPD)*, yaitu jarak antara kemampuan yang dapat dicapai anak secara mandiri dan kemampuan yang dapat diraih melalui bantuan orang yang lebih ahli. Dukungan tersebut diberikan melalui

*scaffolding*, berupa pengarah, contoh, pertanyaan, atau dorongan yang sifatnya sementara dan dikurangi secara bertahap hingga anak mampu menyelesaikan tugas secara mandiri. Vygotsky juga menekankan peran bahasa dan interaksi sosial sebagai alat berpikir dan sarana anak mengatur perilakunya melalui *private speech*. Dengan demikian, pembelajaran tidak dapat dipisahkan dari konteks sosial-budaya, dan guru berperan sebagai fasilitator yang menyediakan bantuan sesuai kebutuhan anak serta menciptakan interaksi belajar yang bermakna..

### 3. Erik Erikson

Erik Erikson mengembangkan teori psikososial yang menjelaskan perkembangan individu melalui delapan tahap kehidupan. Setiap tahap ditandai dengan konflik psikososial yang harus diselesaikan agar individu dapat tumbuh secara sehat. Menurut Erikson (1963), keberhasilan dalam menyelesaikan konflik pada tahap tertentu akan membentuk dasar bagi perkembangan kepribadian yang positif pada tahap berikutnya.

Empat tahap awal yang berhubungan erat dengan perkembangan anak adalah dalam pandangan Erikson, perkembangan psikososial anak berlangsung melalui beberapa tahap penting. Pada tahap **kepercayaan vs ketidakpercayaan** (0–1 tahun), pemenuhan kebutuhan dasar secara konsisten menumbuhkan rasa percaya, sedangkan pola pengasuhan yang tidak stabil memicu ketidakpercayaan. Tahap **otonomi vs rasa malu dan ragu** (1–3 tahun) muncul ketika anak mulai belajar mandiri; dukungan yang tepat memperkuat kemandirian, sementara pembatasan berlebihan menimbulkan rasa malu. Memasuki tahap **inisiatif vs rasa bersalah** (3–6 tahun), anak menunjukkan inisiatif melalui bermain dan eksplorasi,

yang perlu dihargai agar kepercayaan diri berkembang; penolakan justru memunculkan rasa bersalah. Pada tahap **industri vs inferioritas** (6–12 tahun), keberhasilan akademik dan sosial membangun rasa kompeten, sedangkan kegagalan atau kurangnya penghargaan dapat menimbulkan inferioritas. Secara keseluruhan, keberhasilan anak menyelesaikan konflik psikososial pada tiap tahap menjadi dasar bagi perkembangan emosional dan sosial yang sehat sepanjang kehidupan.

#### 4. Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg mengembangkan teori perkembangan moral yang menekankan proses berpikir individu dalam membuat keputusan moral. Menurut Kohlberg (1981), perkembangan moral terjadi secara bertahap melalui enam tahap yang diwujudkan ke dalam tiga tingkat utama. Setiap tingkat mencerminkan cara individu menilai benar atau salah berdasarkan pertimbangan tertentu yang berkembang seiring bertambahnya usia, pengalaman, serta interaksi sosial.

Menurut teori perkembangan moral Kohlberg, terdapat tiga tingkat yang menggambarkan cara individu menilai benar dan salah. Pada **tingkat prakonvensional**, yang umumnya muncul pada masa kanak-kanak awal, penilaian moral didasarkan pada konsekuensi eksternal. Anak menganggap perilaku benar apabila dapat menghindari hukuman atau memberikan keuntungan pribadi, sehingga orientasi moral masih bersifat egosentris. Memasuki **tingkat konvensional**, yang berkembang pada masa remaja hingga dewasa awal, individu mulai menilai tindakan berdasarkan norma, aturan, dan penerimaan sosial. Kepatuhan terhadap harapan keluarga, teman sebaya, dan otoritas sosial menjadi pedoman perilaku moral. Pada

**tingkat pascakonvensional**, yang hanya dicapai sebagian orang dewasa, penilaian moral berlandaskan prinsip etis universal seperti keadilan dan hak asasi manusia. Individu dapat menolak aturan sosial apabila dianggap bertentangan dengan nilai kemanusiaan. Secara keseluruhan, teori Kohlberg menekankan bahwa perkembangan moral merupakan proses kognitif yang berkembang melalui interaksi sosial dan refleksi individu, sehingga penting bagi pendidik untuk menumbuhkan kesadaran moral sesuai tahap perkembangan anak.

### **C. Pengertian Belajar Anak**

Belajar pada anak merupakan proses sadar, terarah, dan berkelanjutan yang menghasilkan perubahan perilaku, pengetahuan, keterampilan, dan sikap. Perubahan tersebut tidak muncul secara instan, tetapi terbentuk melalui interaksi anak dengan lingkungan dan pengalaman sehari-hari. Hilgard dan Bower (1981) menyatakan bahwa belajar terjadi ketika aktivitas dihasilkan atau diubah melalui latihan dan pengalaman, sedangkan Gagné (1985) menegaskan bahwa belajar memungkinkan perubahan perilaku melalui penerimaan, pengolahan, dan penerapan informasi. Slavin (2012) melihat belajar sebagai perubahan pengetahuan atau perilaku akibat pengalaman, yang mencakup kemampuan berpikir kritis dan pemecahan masalah. Santrock (2018) menambahkan bahwa proses belajar sangat dipengaruhi perkembangan kognitif, sosial, dan emosional, sehingga anak tidak sekadar menerima informasi secara pasif tetapi aktif membangun pengetahuan melalui interaksi. Pemahaman ini menjadi dasar bagi guru dan orang tua dalam merancang stimulasi yang sesuai dengan tahap perkembangan, sehingga potensi anak dapat berkembang secara optimal pada aspek akademik maupun nonakademik.

## D. Tokoh-Tokoh Ahli Perkembangan Anak

### 1. Ivan Pavlov

Ivan Pavlov, seorang fisiolog Rusia, dikenal melalui kajiannya tentang pembelajaran pada anjing yang melahirkan konsep pengkondisian klasik. Ia menemukan bahwa anjing secara alami mengeluarkan air liur ketika melihat makanan, yang disebut *unconditional response*, sedangkan makanan berperan sebagai *unconditional stimulus*. Pavlov kemudian memasang bunyi bel “stimulus netral” dengan pemberian makanan secara berulang. Setelah beberapa kali pengulangan, anjing mulai mengeluarkan air liur hanya dengan mendengar bel, meskipun tanpa makanan. Pada tahap tersebut, bel menjadi *conditioned stimulus* dan air liur menjadi *conditioned response*. Kajian ini menunjukkan bahwa perilaku baru dapat terbentuk melalui asosiasi antara stimulus netral dan stimulus bermakna, sehingga menghasilkan respons yang sebelumnya tidak muncul.

Kontribusi pemikiran Pavlov dalam pembelajaran anak terutama terlihat melalui konsep pengkondisian klasik. Pavlov menunjukkan bahwa belajar terjadi ketika stimulus netral dipasangkan secara berulang dengan stimulus yang menimbulkan respons alami, hingga stimulus netral tersebut menghasilkan respons yang sama. Melalui mekanisme ini, berbagai kebiasaan dan pola perilaku anak seperti rasa takut, suka, atau tidak suka terhadap objek tertentu dapat terbentuk, misalnya ketakutan anak pada dokter karena mengasosiasikannya dengan pengalaman disuntik. Pavlov juga menjadi dasar penting bagi berkembangnya teori behaviorisme dan memengaruhi pemikiran tokoh selanjutnya seperti Watson dan Skinner dalam menjelaskan proses belajar berbasis hubungan

stimulus respons.

## 2. Edward L. Thorndike

Edward Lee Thorndike adalah salah satu tokoh utama aliran behaviorisme yang sangat berpengaruh dalam perkembangan teori belajar modern. Ia mengembangkan teori koneksionisme (connectionism), yang menjelaskan bahwa belajar terjadi melalui pembentukan hubungan antara stimulus (S) dan respon (R) . Hubungan tersebut terbentuk melalui pengalaman, latihan, dan konsekuensi dari perilaku. Thorndike terkenal melalui eksperimen “ puzzle box ” dengan kucing. Dalam percobaan itu, kucing belajar keluar dari kotak dengan menekan tuas secara tidak sengaja. Setelah memperoleh makanan (kepuasan), kucing semakin cepat menekan tuas pada percobaan selanjutnya. Hal ini menjadi dasar bagi lahirnya *Law of Effect* .

Pemikiran Utama Teori Belajar Menurut Thorndike memberikan beberapa kontribusi penting dalam bidang pembelajaran anak sebagai pembelajaran berlangsung melalui penguatan hubungan stimulus–respons, yang dijelaskan melalui beberapa prinsip utama. **Hukum Akibat** menyatakan bahwa perilaku yang menghasilkan pengalaman menyenangkan cenderung diulang, sedangkan pengalaman yang tidak menyenangkan melemahkan perilaku tersebut, sehingga konsistensi penguatan menjadi kunci dalam pembelajaran. Melalui **trial and error**, anak mencoba berbagai respons, melakukan kesalahan, lalu menemukan cara yang tepat melalui percobaan berulang, sebagaimana terlihat dalam kegiatan seperti mengikat sepatu atau menyusun puzzle. **Hukum Kesiapan** menekankan pentingnya kondisi fisik, mental, dan emosional yang matang agar proses belajar berlangsung efektif; ketidaksiapan dapat menghambat pemahaman.

**Hukum Latihan** menunjukkan bahwa keterampilan akan menguat melalui latihan berulang dan melemah jika jarang digunakan, sehingga latihan konsisten diperlukan untuk membentuk respons yang otomatis. Keseluruhan prinsip ini memperjelas bahwa belajar merupakan proses pembentukan dan penguatan koneksi stimulus–respons yang berkembang melalui pengalaman sehari-hari yang diberikan secara konsisten dan bermakna.

### 3. BF Skinner

BF Skinner adalah tokoh utama aliran behaviorisme modern yang mengembangkan konsep operant conditioning atau pengkondisian operan. Berbeda dengan Pavlov yang fokus pada stimulus otomatis, Skinner menekankan bahwa perilaku manusia dipengaruhi oleh konsekuensi yang muncul setelah perilaku dilakukan. Berikut ini yang menentukan apakah suatu perilaku akan diulang atau dihentikan.

Pemikiran Utama Teori Belajar Skinner memberikan beberapa kontribusi penting dalam bidang pembelajaran anak dengan perilaku anak dibentuk melalui konsekuensi yang mengikutinya. **Penguatan positif** memperkuat perilaku dengan memberikan stimulus yang menyenangkan, sedangkan **penguatan negatif** memperkuat perilaku dengan menghilangkan ketidaknyamanan; keduanya efektif membangun kebiasaan tanpa hukuman fisik atau verbal. **Hukuman** dapat digunakan untuk mengurangi perilaku yang tidak diinginkan, tetapi efeknya sering bersifat sementara dan berisiko menimbulkan penolakan, sehingga Skinner menyarankan penggunaannya secara minimal dan lebih mengutamakan penguatan positif. Melalui **shaping**, perilaku kompleks dibangun secara bertahap dengan

memberikan penguatan pada respons awal yang mendekati perilaku target lalu meningkatkannya secara progresif. Selain itu, **jadwal penguatan** turut menentukan efektivitas pembelajaran: penguatan kontinu diberikan setiap kali perilaku muncul, sedangkan penguatan berkala diberikan pada interval tertentu atau tak terduga; pola berkala cenderung menghasilkan kebiasaan yang lebih tahan lama dan meningkatkan motivasi intrinsik.

#### 4. Robert Gagne

Robert Gagne adalah tokoh penting dalam psikologi pendidikan yang fokus pada bagaimana proses belajar dapat berlangsung secara sistematis. Ia menekankan bahwa belajar memerlukan kondisi internal (kesiapan mental, pengetahuan sebelumnya) dan kondisi eksternal (lingkungan, strategi pengajaran, media pembelajaran). Gagne menyusun salah satu model pembelajaran yang paling berpengaruh melalui Sembilan Peristiwa Pembelajaran dan Taksonomi Hasil Belajar.

Pemikiran Utama Teori Belajar Robert Gagne memberikan beberapa kontribusi penting dalam bidang pembelajaran anak yaitu pembelajaran efektif memerlukan langkah yang sistematis dan terstruktur. Ia merumuskan **sembilan peristiwa pembelajaran**, dimulai dari menarik perhatian, menyampaikan tujuan, mengaktivasi pengetahuan awal, menyajikan materi, memberi bimbingan, menyediakan latihan, memberikan umpan balik, hingga melakukan penilaian dan membantu transfer belajar. Gagné juga mengelompokkan hasil belajar menjadi empat kategori utama, yaitu informasi verbal, keterampilan intelektual, strategi kognitif, dan sikap, yang membantu guru menentukan metode dan media yang sesuai. Keberhasilan belajar dipengaruhi oleh **kondisi internal**,

seperti kesiapan mental dan motivasi, serta **kondisi eksternal**, seperti strategi pengajaran dan lingkungan belajar; keduanya harus selaras agar proses belajar optimal. Karena itu, Gagné menekankan pentingnya **desain pembelajaran yang sistematis**, di mana setiap tahap saling terkait untuk membawa peserta didik dari tidak tahu menjadi tahu dan dari tidak terampil menjadi terampil. Alur pembelajaran yang runtut memungkinkan peserta didik memahami materi secara mendalam dan menerapkannya dalam situasi nyata, bukan sekadar menghafal.

### **E. Analisis Hubungan Perkembangan dan Pembelajaran**

Perkembangan dan pembelajaran merupakan dua proses yang saling terkait dalam pertumbuhan anak usia dini. Perkembangan mengacu pada perubahan biologi, kognitif, sosial-emosional, dan bahasa yang terjadi secara bertahap. Sementara pembelajaran (learning) berkaitan dengan proses perolehan pengetahuan serta keterampilan melalui pengalaman.

Menurut Papalia dan Martorell (2021), perkembangan anak berlangsung melalui tahapan yang dapat diprediksi, tetapi kualitas pengalaman belajar yang diterima anak akan menentukan seberapa optimal kemampuan tersebut berkembang. Dengan demikian, perkembangan menyediakan potensi dasar, sedangkan pembelajaran mengoptimalkan potensi tersebut melalui stimulasi yang tepat.

Vygotsky (1978) menyatakan bahwa perkembangan kognitif sangat dipengaruhi oleh interaksi sosial. Melalui konsep Zona Perkembangan Proksimal (ZPD), ia menjelaskan bahwa anak dapat mencapai tingkat kemampuan yang lebih tinggi dengan bantuan orang dewasa atau teman sebaya yang lebih kompeten. Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran berperan sebagai katalisator perkembangan.

Piaget (1964) di sisi lain tekanan pentingnya kesiapan perkembangan dalam proses pembelajaran. Pembelajaran yang

melebihi kapasitas perkembangan dapat menyebabkan frustrasi, sedangkan pembelajaran yang terlalu mudah tidak memberikan tantangan kognitif. Oleh karena itu, keseimbangan antara kesiapan perkembangan dan stimulasi belajar sangatlah penting.

## **F. Implikasi dalam Pembelajaran Anak Usia Dini**

Pemahaman mengenai keterkaitan perkembangan dan pembelajaran memberikan sejumlah esensi penting dalam praktik pendidikan anak usia dini. Prinsip pembelajaran PAUD menekankan praktik yang sesuai perkembangan anak (*Developmentally Appropriate Practice*), di mana guru harus mempertimbangkan tahap kemampuan, kebutuhan individu, serta konteks sosial-budaya ketika merancang kegiatan belajar agar stimulasi yang diberikan tidak melampaui ataupun berada di bawah kesiapan anak (NAEYC, 2020). Dalam kerangka ini, pembelajaran berbasis bermain diposisikan sebagai pendekatan utama karena terbukti meningkatkan perkembangan bahasa, regulasi diri, fungsi eksekutif, dan kemampuan kognitif tingkat tinggi, khususnya melalui bermain peran, eksplorasi sensorik, kegiatan konstruktif, dan aktivitas luar ruang yang memberi ruang bagi anak untuk bereksplorasi dan memecahkan masalah secara mandiri maupun kolaboratif (Hassinger-Das et al., 2020). Selaras dengan Vygotsky (1978), proses tersebut menjadi optimal ketika diperkaya interaksi sosial yang bermutu melalui *scaffolding*, penggunaan pertanyaan terbuka, dan dukungan verbal yang terarah, sehingga anak terdorong berpikir pada tingkat yang lebih tinggi daripada yang dapat dicapai secara mandiri. Pembelajaran juga harus bersifat holistik dengan mengintegrasikan aspek motorik, bahasa, sosial-emosional, moral, dan kognitif; misalnya, kegiatan bercerita tidak hanya meningkatkan kosa kata dan struktur bahasa, tetapi sekaligus menumbuhkan empati, pemahaman moral, dan kemampuan mengambil perspektif orang lain (Papalia & Martorell, 2021). Selain itu, lingkungan belajar perlu dirancang kaya stimulasi, aman secara fisik maupun psikologis, fleksibel, dan menantang, karena lingkungan yang responsif

terhadap minat dan inisiatif anak akan meningkatkan keaktifan, rasa ingin tahu, serta keterlibatan mereka dalam kegiatan belajar, sehingga pengalaman yang diperoleh tidak sekadar informatif, tetapi benar-benar bermakna dan berdampak pada perkembangan jangka panjang (NAEYC, 2020).

### **G. Kontribusi Teori terhadap Praktik Mengajar**

Berbagai teori perkembangan dan belajar memberi landasan yang kuat bagi guru PAUD dalam merancang pembelajaran yang efektif. Berbagai teori perkembangan memberikan kontribusi penting bagi pembelajaran PAUD. Piaget (1964) menegaskan bahwa anak belajar melalui pengalaman konkret, sehingga guru perlu menyediakan aktivitas manipulatif, permainan simbolik, dan eksplorasi langsung untuk membangun skema pengetahuan secara aktif. Vygotsky (1978) melalui teori sosiokultural menekankan peran interaksi sosial, khususnya melalui *scaffolding*, dialog instruksional, dan pembelajaran kooperatif yang membantu anak mencapai perkembangan optimal. Dari perspektif behavioristik, Skinner (1953) menyoroti pentingnya penguatan, di mana pujian atau *reward* kecil dapat meningkatkan motivasi dan perilaku belajar. Teori humanistik Rogers (1969) menekankan pembelajaran yang berpusat pada anak dengan pendekatan empatik dan penerimaan penuh, sehingga guru perlu bersikap hangat dan sensitif terhadap perbedaan individu. Sementara itu, Gagné (1985) memberikan kerangka instruksional sistematis melalui sembilan langkah pembelajaran yang membantu guru merancang proses belajar secara runtut, mulai dari menarik perhatian hingga membantu transfer belajar.

### **H. Daftar Pustaka**

Asosiasi Nasional untuk Pendidikan Anak Usia Dini. (2020). Praktik yang sesuai perkembangan dalam program anak usia dini yang melayani anak sejak lahir hingga usia 8 tahun (Pernyataan Posisi).

Berk, LE (2018). Perkembangan sepanjang rentang hidup (edisi ke-

- 7). Pearson Education. Bruner, JS (1966). Menuju teori instruksi. Harvard University Press.
- Erikson, EH (1963). Masa Kecil dan Masyarakat (edisi ke-2). WW Norton & Company. Gagné, RM (1985). Kondisi pembelajaran dan teori instruksi (edisi ke-4). Holt, Rinehart, & Winston.
- Gagné, RM (1985). Kondisi pembelajaran dan teori instruksi (edisi ke-4). Holt, Rinehart dan Winston.
- Hassinger-Das, B., Toub, TS, Zosh, JM, Michnick Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2020). Belajar melalui bermain: Tinjauan bukti. *Jurnal Psikologi Perkembangan Terapan*, 68, 101–123.
- Hilgard, ER, & Bower, GH (1981). Teori Pembelajaran (edisi ke-5). Prentice-Hall. Hurlock, EB (1978). Perkembangan Anak (edisi ke-6). McGraw-Hill.
- Kohlberg, L. (1981). Filsafat perkembangan moral: Tahapan moral dan gagasan keadilan. Harper & Row.
- Papalia, DE, & Martorell, G. (2021). Mengalami perkembangan manusia (edisi ke-14). McGraw-Hill Education.
- Papalia, DE, Olds, SW, & Feldman, RD (2009). Pembangunan Manusia (edisi ke-11). McGraw-Hill.
- Papalia, DE, Olds, SW, & Feldman, RD (2009). Pembangunan Manusia (edisi ke-11). McGraw-Hill.
- Pavlov, IP (1927). Refleks terkondisi: Sebuah investigasi aktivitas fisiologis korteks serebral. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1964). Perkembangan dan pembelajaran. *Jurnal Penelitian dalam Pengajaran Sains*, 2(3), 176–186.
- Piaget, J. (1972). Psikologi Anak . Buku Dasar.
- Rogers, CR (1969). Kebebasan untuk belajar . Merrill Publishing.
- Santrock, JW (2018). Perkembangan Anak (edisi ke-14). McGraw-Hill Education. Skinner, BF (1953). Ilmu Pengetahuan dan Perilaku Manusia . Macmillan.
- Skinner, BF (1953). Sains dan perilaku manusia . Macmillan.
- Slavin, RE (2012). Psikologi Pendidikan: Teori dan Praktik (edisi ke-10). Pearson Education. Slavin, RE (2020). Psikologi Pendidikan: Teori dan Praktik (edisi ke-13). Pearson Education.

Vygotsky, LS (1978). *Pikiran dalam masyarakat: Perkembangan proses psikologis tingkat tinggi*. Harvard University Press.

Vygotsky, LS (1978). *Pikiran dalam masyarakat: Perkembangan proses psikologis tingkat tinggi* . Harvard University Press

# BAB III

## PERAN GURU, ANAK, DAN LINGKUNGAN DALAM TRIAS BIMBINGAN

Oleh: Inayatul Lathifah, M.Pd.

### A. Konsep Dasar Bimbingan Perilaku

#### 1. Pengertian Bimbingan Perilaku

Bimbingan perilaku bukan hanya sekedar menghentikan perilaku yang tidak diinginkan, tetapi juga proses jangka Panjang untuk membantu anak memahami emosinya, mengendalikan impuls, belajar berhubungan dengan orang lain, dan menyelesaikan konflik secara positif (Ann Miles Gordon & Kathryn Williams Browne, 2011) melalui bimbingan yang konsisten, anak belajar mengenali serta mengekspresikan emosinya dengan cara yang lebih tepat dan dapat diterima. Pendekatan ini juga menuntun anak untuk mengendalikan dorongan spontan agar mereka mampu merespons situasi menantang dengan lebih tenang. Selain itu, anak dibimbing untuk membangun hubungan yang sehat dengan teman maupun orang dewasa melalui keterampilan sosial seperti berbagi, menunggu giliran, dan bekerja sama. Di sisi lain, proses bimbingan memberikan kesempatan bagi anak untuk mempelajari cara menyelesaikan konflik secara damai, termasuk berdiskusi, memahami sudut pandang orang lain, dan menemukan solusi bersama.

#### 2. Hubungan Bimbingan, Disiplin, dan Hukuman

Bimbingan (*guidance*) dipandang sebagai proses berkelanjutan yang bertujuan membantu anak

mengembangkan kontrol diri, memahami emosinya, serta mempelajari cara berinteraksi secara sosial secara konstruktif. Dalam konteks ini, bimbingan memiliki makna yang lebih luas dibandingkan disiplin maupun hukuman, karena fokusnya adalah proses pembelajaran jangka panjang, bukan hanya merespons perilaku yang muncul. Bimbingan menempatkan guru sebagai fasilitator yang membimbing anak melalui hubungan positif, komunikasi empatik, dan pembelajaran nilai. Berbeda dengan pendekatan reaktif, bimbingan menekankan pencegahan perilaku bermasalah melalui pengaturan lingkungan, rutinitas, serta dialog yang mendukung perkembangan moral anak (Ann Miles Gordon & Kathryn Williams Browne, 2011).

Sementara itu, disiplin dalam buku ini dipahami sebagai seperangkat strategi untuk membantu anak memahami batasan, tanggung jawab, dan konsekuensi dari perilaku mereka. Disiplin bukan identik dengan hukuman; sebaliknya, disiplin yang efektif justru memfokuskan pada pengajaran (*teaching*) bagaimana anak dapat memilih perilaku yang tepat. Dalam hal ini, disiplin merupakan bagian dari bimbingan, karena dilakukan dalam kerangka hubungan yang hangat dan suportif antara guru dan anak. Namun, disiplin tetap menggunakan konsekuensi logis atau alami yang bersifat mendidik, bukan mengintimidasi atau menyakiti.

Hukuman (*punishment*), menurut buku ini, memiliki perbedaan mendasar dengan bimbingan dan disiplin. Hukuman dimaknai sebagai tindakan yang bertujuan memberikan ketidaknyamanan atau rasa sakit secara fisik maupun emosional, sehingga anak berhenti melakukan perilaku tertentu. Buku ini menegaskan bahwa hukuman fisik atau keras tidak hanya tidak efektif, tetapi juga

berdampak negatif terhadap perkembangan anak, termasuk rasa percaya diri, regulasi emosi, dan hubungan dengan orang dewasa. Karena itu, hukuman tidak dianggap bagian dari bimbingan maupun disiplin positif, dan sebaiknya tidak digunakan dalam pengelolaan perilaku anak usia dini.

Berbagai studi internasional memperkuat pembahasan bahwa hukuman keras berdampak negatif pada perilaku anak. Jinot & Munirah (2021) menemukan bahwa penggunaan disiplin keras, khususnya hukuman fisik, berhubungan dengan peningkatan perilaku eksternal seperti agresi dan tantrum pada anak prasekolah. Studi longitudinal yang dilakukan oleh (Heilmann et al., 2021) juga menunjukkan bahwa hukuman fisik tidak menghasilkan ketaatan jangka panjang, melainkan memperburuk masalah perilaku dan menurunkan kesehatan mental anak di masa depan. Kajian tersebut menegaskan bahwa hukuman bukanlah strategi yang mendukung perkembangan regulasi diri, sehingga tidak sejalan dengan prinsip bimbingan dan disiplin positif.

Sebaliknya, berbagai kajian internasional menekankan bahwa pendekatan disiplin positif yang berfokus pada bimbingan efektif dalam meningkatkan perilaku prososial anak. Tompkins & Villaruel (2022) menemukan bahwa program *positive discipline* membantu orang tua dan guru meningkatkan kemampuan anak dalam mengelola emosi dan mematuhi aturan tanpa ancaman atau hukuman. Sementara itu, Tekyi-Arhin (2024) (Icht et al., 2013) menegaskan bahwa disiplin positif bekerja karena mengedepankan komunikasi, empati, dan pembelajaran nilai, sehingga anak lebih memahami alasan suatu aturan dan mengembangkan kontrol diri yang lebih kuat. Miles Gordon & Kathryn Williams Browne (2011) bahwa bimbingan dan disiplin positif merupakan strategi yang paling sesuai untuk

perkembangan anak usia dini.

### 3. Perbedaan Bimbingan Positif dan Hukuman

Bimbingan positif dipahami sebagai proses yang membantu anak belajar mengatur perilaku melalui dukungan emosional, dialog, dan penguatan hubungan yang hangat. Pendekatan ini berfokus pada pengembangan regulasi diri serta kemampuan anak memahami alasan suatu aturan diterapkan. Guru tidak hanya merespons perilaku, tetapi menciptakan lingkungan yang memfasilitasi pilihan perilaku yang baik. Anak diajak untuk memahami konsekuensi logis melalui interaksi yang sensitif dan sesuai perkembangan. Dengan demikian, bimbingan positif menekankan pembelajaran moral jangka panjang, bukan kepatuhan sesaat.

Sebaliknya, hukuman (*punishment*) dipaparkan Ann Miles Gordon & Kathryn Williams Browne (2011) sebagai respons negatif yang diberikan untuk menghentikan perilaku tertentu melalui ketidaknyamanan fisik atau emosional. Hukuman lebih menekankan kendali eksternal dibandingkan pembelajaran internal, sehingga anak diajarkan untuk patuh karena takut, bukan karena memahami nilai moral. Buku ini menegaskan bahwa hukuman fisik maupun hukuman keras lainnya dapat mengganggu rasa percaya diri anak dan merusak hubungan anak dengan orang dewasa. Selain itu, hukuman tidak mengajarkan anak apa yang seharusnya dilakukan, sehingga tidak berkontribusi pada perkembangan keterampilan sosial. Oleh karena itu, hukuman dipandang tidak sejalan dengan tujuan perkembangan jangka panjang anak.

Perbedaan paling mendasar antara bimbingan positif dan hukuman terletak pada tujuan serta dampaknya

terhadap pembentukan karakter anak. Bimbingan positif bertujuan membantu anak menjadi pembelajar yang mandiri dan mampu mengambil keputusan yang tepat. Intervensi yang dilakukan guru bersifat preventif dan edukatif, sehingga anak belajar melalui contoh, diskusi, dan kesempatan memperbaiki diri. Sebaliknya, hukuman bersifat reaktif dan sering kali tidak memberikan ruang bagi anak untuk memproses emosinya. Dengan demikian, bimbingan positif menjadi pendekatan yang lebih selaras dengan perkembangan anak usia dini sebagaimana dianjurkan dalam buku ini.

Bimbingan positif lebih efektif mendukung perkembangan sosial-emosional dibandingkan hukuman keras. Studi (Heilmann et al., 2021) menemukan bahwa hukuman fisik meningkatkan risiko perilaku agresif, kecemasan, dan masalah hubungan dengan orang dewasa. Di sisi lain, disiplin positif yang berorientasi pada bimbingan terbukti memperkuat kemampuan regulasi emosi dan perilaku prososial anak. Vervoort et al., (2015) menunjukkan bahwa program *positive discipline* dapat meningkatkan empati dan kepatuhan tanpa intimidasi. Interaksi hangat dan dialog konstruktif lebih sejalan dengan perkembangan anak usia dini dibandingkan hukuman bernada kekerasan.

Beberapa kajian lain juga menguatkan bahwa penggunaan hukuman hanya memberikan kepatuhan jangka pendek tetapi tidak menghasilkan perubahan perilaku yang berkelanjutan. (Oniye & Durosaro, 2010) menegaskan bahwa disiplin positif bekerja karena memberikan anak kesempatan memahami alasan moral di balik aturan. Geraci & Surian (2021) menemukan bahwa anak yang dibesarkan dengan pendekatan bimbingan lebih mampu mengembangkan kontrol diri dibandingkan anak

yang sering menerima hukuman. Selain itu, disiplin positif mendorong interaksi guru–anak yang lebih harmonis dan menurunkan stres kelas. Dengan demikian, bukti empiris internasional mendukung pandangan bahwa bimbingan positif merupakan pendekatan yang paling sesuai dengan prinsip perkembangan anak usia dini.

## **B. *Guidance Triangel*: Trias Bimbingan**

### **1. Peran Anak dalam Trias Bimbingan: Kebutuhan, Emosi, dan Perilaku**

Anak dipahami sebagai individu yang membawa karakteristik unik ke setiap situasi bimbingan, termasuk tahap perkembangan, kebutuhan fisik-emosional, serta pengalaman sebelumnya. Buku ini menegaskan bahwa perilaku anak tidak berdiri sendiri, melainkan merupakan wujud dari kemampuan perkembangan yang masih terus berkembang, seperti kemampuan bahasa, kontrol impuls, dan regulasi emosi (Ann Miles Gordon & Kathryn Williams Browne, 2011). Oleh karena itu, perilaku menantang sering kali terjadi karena keterbatasan anak dalam mengelola perasaan atau memahami tuntutan situasi. Guru perlu melihat perilaku tersebut sebagai sinyal kebutuhan yang belum terpenuhi, bukan sebagai bentuk ketidakpatuhan yang disengaja. Perspektif ini membantu guru merespons anak dengan lebih empatik dan tepat sasaran.

Emosi anak berperan penting dalam menentukan bagaimana mereka merespons suatu kejadian. Anak usia dini sering kali menunjukkan reaksi yang kuat karena belum mampu mengekspresikan perasaan dengan cara verbal yang memadai. Situasi seperti frustrasi, kelelahan, atau perubahan rutinitas dapat memicu perilaku yang tampak menantang, tetapi sesungguhnya merupakan reaksi

alami terhadap kondisi emosional yang belum stabil. Dalam kerangka Trias Bimbingan, memahami kondisi emosional ini memungkinkan guru memberikan dukungan yang sesuai, seperti menenangkan anak sebelum memberikan arahan. Dengan demikian, pemahaman terhadap emosi anak menjadi kunci dalam menerapkan bimbingan yang efektif.

Selain kebutuhan dan emosi, buku ini menjelaskan bahwa perilaku anak dipengaruhi oleh temperamen, minat, serta cara mereka memandang dunia di sekitarnya. Anak dengan temperamen mudah mungkin lebih cepat mengikuti arahan, sedangkan anak dengan temperamen kuat membutuhkan pendekatan yang lebih sabar dan konsisten. Buku ini menekankan bahwa guru perlu menafsirkan perilaku anak melalui lensa perkembangan, bukan melalui asumsi bahwa perilaku tersebut adalah perilaku “nakal.” Dengan memahami kontribusi karakteristik individual anak terhadap situasi bimbingan, guru dapat merancang strategi yang lebih responsif. Pendekatan ini mendukung praktik bimbingan yang menghargai perbedaan individu.

Kebutuhan dan kemampuan regulasi emosi anak sangat mempengaruhi perilaku sehari-hari. Tompkins & Villaruel (2022) menunjukkan bahwa anak yang memiliki kemampuan regulasi diri yang lebih baik cenderung menunjukkan perilaku prososial, sedangkan anak dengan kemampuan regulasi rendah lebih sering menunjukkan perilaku agresif atau impulsif. Studi tersebut menegaskan pentingnya lingkungan yang responsif untuk membantu anak memahami dan mengelola emosinya. Ketika guru memberikan bimbingan yang positif dan sensitif, kemampuan regulasi anak berkembang lebih cepat. Memahami emosi anak adalah komponen utama dalam

Trias Bimbingan.

Menurut Theunissen et al., 2015) menegaskan bahwa strategi bimbingan yang efektif harus disesuaikan dengan karakteristik individual anak, termasuk tingkat sensitivitas, kemampuan komunikasi, dan gaya interaksi sosialnya. Studi tersebut menemukan bahwa anak yang merasa dipahami secara emosional lebih mudah diarahkan dan cenderung merespons lebih baik terhadap disiplin positif. Dengan demikian, guru yang mampu membaca kebutuhan dan pola respons anak dapat menciptakan interaksi yang lebih adaptif dan mendukung perilaku yang diharapkan. Hal ini memperkuat prinsip bahwa anak adalah elemen pertama yang membentuk dinamika Trias Bimbingan. Secara keseluruhan, kesesuaian antara strategi guru dan karakteristik anak terbukti menjadi faktor penting dalam keberhasilan bimbingan perilaku.

## **2. Peran Orang Dewasa dalam Trias Bimbingan: Sensitivitas dan Regulasi Emosi**

### **a. Gaya Interaksi**

Trias Bimbingan dalam orang dewasa memiliki peran kunci karena kualitas hubungan, sikap, serta keterampilan interaksinya akan menentukan efektivitas strategi bimbingan perilaku. (Ann Miles Gordon & Kathryn Williams Browne, 2011) menegaskan bahwa hubungan hangat dan penuh kepercayaan antara guru dan anak merupakan dasar bagi keberhasilan pembelajaran kontrol diri dan penataan emosi anak. Guru perlu menggunakan bahasa tubuh yang ramah, kontak mata yang setara, serta suara yang lembut untuk menunjukkan sikap penerimaan dan kepedulian yang sejati. Sensitivitas ini sangat penting, karena anak usia dini cenderung membaca pesan emosional melalui ekspresi nonverbal sebelum memahami pesan

verbal. Ketika guru mampu menghadirkan suasana aman, anak lebih mudah bekerja sama dan menerima arahan dalam proses bimbingan perilaku.

Regulasi emosi guru juga menjadi komponen penting dalam Trias Bimbingan, karena cara orang dewasa mengelola emosinya akan memengaruhi respons anak. Dalam buku ini dijelaskan bahwa guru harus mampu mengendalikan nada suara, memilih kata-kata yang singkat dan jelas, serta menunjukkan ekspresi yang mendukung agar anak dapat memahami batasan tanpa merasa terancam atau dipermalukan. Orang dewasa yang mampu menjaga ketenangan memberi contoh nyata tentang bagaimana menghadapi konflik, frustrasi, atau perilaku menantang. Keteladanan ini menjadi proses modeling penting yang membantu anak mempelajari cara mengungkapkan emosi secara adaptif. Dengan demikian, kemampuan regulasi emosi guru tidak hanya berfungsi bagi dirinya sendiri, tetapi juga menjadi alat pedagogis yang berdampak langsung pada perkembangan sosial-emosional anak (Webb et al., 2011).

Gaya interaksi orang dewasa juga menjadi komponen yang berpengaruh besar dalam Trias Bimbingan. Ann Miles Gordon & Kathryn Williams Browne (2011) menekankan bahwa guru perlu menyesuaikan interaksi berdasarkan usia, temperamen, dan latar belakang budaya anak agar strategi bimbingan lebih efektif. Pendekatan yang terlalu mengontrol atau tidak sensitif terhadap gaya belajar anak dapat memicu resistensi, sementara pendekatan yang responsif dapat meningkatkan motivasi, kerja sama, dan kepercayaan diri anak. Guru juga harus memahami bahwa tiap anak membawa pengalaman keluarga dan budaya yang berbeda, sehingga gaya interaksi yang diterapkan perlu fleksibel dan menghargai keragaman.

Ketika orang dewasa mampu menggabungkan sensitivitas, fleksibilitas, dan pemahaman konteks, proses bimbingan menjadi lebih inklusif dan selaras dengan perkembangan anak.

Sensitivitas orang dewasa dalam interaksi sehari-hari berpengaruh langsung terhadap kemampuan regulasi emosi dan perilaku adaptif anak. Icht et al., (2013) menemukan bahwa guru yang responsif dan menunjukkan kehangatan emosional mampu menciptakan hubungan yang aman sehingga anak lebih mudah menerima arahan dan mengelola impuls dalam situasi sosial menantang. Hubungan yang aman ini membuat anak merasa dihargai dan dipahami, sehingga proses bimbingan tidak dipersepsikan sebagai kontrol, tetapi sebagai dukungan. Sensitivitas guru yang konsisten juga terbukti mengurangi perilaku eksternal seperti agresi dan tantrum, karena anak meniru stabilitas emosi yang dicontohkan guru. Kajian ini menegaskan bahwa kualitas interaksi orang dewasa merupakan fondasi utama dalam proses guidance yang efektif.

Gaya interaksi otoritatif yang memadukan kehangatan, kejelasan batasan, dan dialog merupakan pendekatan paling efektif dalam bimbingan perilaku. Menurut Tompkins & Villaruel (2022), anak yang diasuh atau dididik dengan gaya interaksi otoritatif cenderung memiliki kemampuan regulasi diri yang lebih baik dan lebih mampu menyelesaikan konflik secara prososial. Gaya ini memungkinkan anak memahami alasan di balik aturan, bukan sekadar menaatinya karena takut hukuman. Ann Miles Gordon & Kathryn Williams Browne (2011) bahwa guidance adalah proses interaktif yang melibatkan anak dalam pembuatan keputusan, pemecahan masalah, dan refleksi tindakan. Dengan menerapkan gaya interaksi yang

mendukung otonomi, guru dapat membantu anak merasa memiliki peran dalam pengaturan perilaku mereka sendiri.

### **3. Peran Situasi/Lingkungan dalam Trias Bimbingan: Struktur, Rutin, dan Penataan**

#### **a. Lingkungan Belajar**

Situasi atau lingkungan merupakan salah satu komponen utama dalam Trias Bimbingan karena penataan ruang yang tepat dapat mencegah sebagian besar perilaku menantang. Lingkungan yang disusun secara terstruktur mendorong anak untuk bergerak, bermain, dan memilih aktivitas dengan cara yang terarah sesuai perkembangan. Ketika ruang kelas memiliki area yang jelas, material yang mudah dijangkau, serta batas-batas visual yang memadai, anak akan lebih mudah memahami ekspektasi perilaku. Penataan ruang yang terlalu sempit atau membingungkan dapat memicu konflik dan ketidaknyamanan. Struktur yang tertata baik berfungsi sebagai alat pencegahan yang efektif dalam proses bimbingan perilaku.

Rutinitas yang konsisten membantu anak merasa aman dan mampu memprediksi apa yang akan terjadi selanjutnya, sehingga mengurangi kecemasan dan perilaku impulsif. Rutinitas seperti waktu transisi, pergantian kegiatan, dan aturan kelas yang digambarkan secara visual memudahkan anak menyesuaikan diri dengan tuntutan lingkungan. Dengan adanya keteraturan, anak menjadi lebih fokus pada aktivitas belajar tanpa harus terus mencari tahu apa yang diharapkan dari mereka. Dalam konteks Trias Bimbingan, rutinitas yang stabil berfungsi sebagai jangkar emosional yang membantu anak tetap tenang dan kooperatif. Guru yang mampu menjaga konsistensi ini menciptakan lingkungan yang kondusif bagi perkembangan kontrol diri (Ata et al., 2012).

Ruang belajar harus dirancang dengan mempertimbangkan karakteristik perkembangan anak usia dini, termasuk kebutuhan sensorik, ruang eksplorasi, dan kesempatan untuk bermain mandiri. Lingkungan yang ramah anak menyediakan material yang sesuai usia, akses yang mudah, dan zona bermain yang tidak saling mengganggu. Penataan seperti ini mendukung anak untuk membuat pilihan sendiri, bertanggung jawab terhadap tindakan mereka, dan mengembangkan kemampuan sosial melalui interaksi natural. Ketika lingkungan memungkinkan anak terlibat aktif secara positif, frekuensi perilaku bermasalah akan berkurang secara signifikan. Dengan demikian, lingkungan fisik menjadi elemen penting dalam keberhasilan bimbingan positif.

Lingkungan belajar yang terstruktur dan kaya stimulasi berpengaruh besar terhadap kemampuan anak dalam mengatur perilaku. Day et al. (2015) menemukan bahwa ruang kelas PAUD yang dirancang dengan zona aktivitas jelas serta alur kerja yang terorganisasi mampu mengurangi perilaku mengganggu seperti berlari tanpa tujuan, konflik antar teman, dan kesulitan transisi. Mereka menegaskan bahwa ketika anak memahami batas ruang dan fungsi setiap area, mereka lebih mampu mengarahkan diri tanpa intervensi berlebihan dari guru. Struktur lingkungan juga meningkatkan rasa kemandirian karena anak dapat mengakses material tanpa bergantung terus pada arahan dewasa. Lingkungan merupakan komponen Trias Bimbingan yang berfungsi sebagai pencegahan utama.

Lingkungan bermain yang disusun untuk *guided play* yang menggabungkan kebebasan anak dengan dukungan struktur ringan dari guru mampu meningkatkan keterlibatan

dan interaksi prososial. Setting yang mendukung eksplorasi terbimbing membantu anak memahami norma sosial melalui pengalaman langsung, bukan melalui aturan verbal semata. Ketika ruang mendukung kolaborasi, permainan kooperatif, dan komunikasi, anak cenderung menunjukkan perilaku empati, berbagi, dan pemecahan masalah bersama. Lingkungan seperti ini memberikan peluang belajar yang lebih bermakna dibandingkan pendekatan aturan yang terlalu ketat. Kajian tersebut memperkuat gagasan bahwa situasi dan lingkungan yang diatur dengan baik merupakan medium efektif dalam bimbingan perilaku yang positif.

### **C. Faktor-Faktor Perilaku Anak**

#### **1. Faktor Perkembangan (*Developmental Factors*).**

Perilaku anak usia dini sangat dipengaruhi oleh tahapan perkembangan yang sedang mereka jalani, sehingga banyak respons atau tindakan anak sebenarnya merupakan konsekuensi dari kemampuan yang masih berkembang. Anak yang belum mampu mengendalikan impuls cenderung mudah marah, memukul, atau bereaksi spontan karena bagian otak yang mengatur kontrol diri belum matang. Keterbatasan kemampuan bahasa juga membuat anak sulit mengekspresikan keinginan, kebutuhan, atau ketidaknyamanan secara verbal, sehingga perilaku seperti menangis keras, tantrum, atau menarik perhatian menjadi bentuk komunikasi alternatif. Selain itu, perkembangan emosi yang masih awal membuat anak mudah kewalahan dalam situasi yang membingungkan atau mengecewakan. Situasi-situasi ini menjadi bagian normal dari proses tumbuh kembang sebagaimana dijelaskan dalam buku tersebut .

Kemampuan memecahkan masalah dan tahap

kemandirian juga berperan besar dalam pembentukan perilaku anak selama masa prasekolah. Anak yang belum mampu mencari solusi sendiri ketika menghadapi konflik kecil, seperti berebut mainan, sering kali melampiaskannya melalui perilaku agresif atau tangisan karena keterampilan berpikir logis belum berkembang optimal. Di sisi lain, ketika anak mulai memasuki fase ingin mandiri, mereka dapat menunjukkan perilaku menolak arahan atau insistensi kuat terhadap pilihannya sebagai bagian dari proses membangun identitas diri. Guru dan orang dewasa perlu memahami bahwa perilaku-perilaku ini tidak selalu bermakna negatif, melainkan mencerminkan perkembangan kognitif, sosial-emosional, dan moral yang masih bertumbuh. Pemahaman yang tepat membantu orang dewasa memberikan bimbingan yang sesuai dan menghargai ritme perkembangan setiap anak.

## 2. Faktor Temperamen (Temperamental Differences)

Temperamen merupakan karakter bawaan yang memengaruhi cara anak merespons dunia di sekelilingnya, sehingga menjadi salah satu faktor penting dalam memahami variasi perilaku anak usia dini. Buku *Beginnings & Beyond* menjelaskan bahwa beberapa anak memiliki temperamen yang mudah beradaptasi, sedangkan yang lain lebih sensitif terhadap perubahan atau stimulus baru. Anak dengan temperamen “*difficult*” cenderung menunjukkan reaksi emosional yang lebih kuat, lebih mudah frustrasi, atau membutuhkan waktu lebih lama untuk menyesuaikan diri dengan rutinitas. Sementara itu, anak dengan temperamen “*slow-to-warm-up*” dapat tampak pasif, takut, atau menghindar dalam situasi baru. Perbedaan bawaan ini memengaruhi bagaimana anak mengekspresikan diri dan berinteraksi dengan orang dewasa maupun teman sebaya.

Dalam konteks bimbingan perilaku, memahami temperamen anak menjadi kunci untuk memilih pendekatan yang tepat dan responsif. Guru yang menyadari karakteristik temperamen anak dapat menyesuaikan strategi, seperti memberi waktu lebih lama untuk transisi atau menggunakan pendekatan yang lebih lembut bagi anak yang sensitif. Buku ini menegaskan bahwa kesalahan memahami temperamen sering membuat orang dewasa menilai perilaku alami sebagai bentuk ketidakpatuhan, padahal itu adalah respons perkembangan yang normal. Dengan memahami gaya bawaan anak, guru dapat memberikan dukungan yang lebih konsisten dan mengurangi kesalahpahaman dalam interaksi sehari-hari. Pemahaman ini juga membantu menciptakan lingkungan yang lebih inklusif bagi seluruh karakter anak.

### **3. Faktor Lingkungan (*Environmental Factors*)**

Lingkungan fisik dan sosial tempat anak belajar menjadi faktor yang sangat memengaruhi perilaku. Buku *Beginnings & Beyond* menyoroti bahwa ruang kelas yang padat, kurang terstruktur, atau material yang sulit dijangkau dapat memicu stres, kebingungan, dan konflik antaranak. Sebaliknya, lingkungan yang tertata dengan area bermain yang jelas, rutinitas yang konsisten, serta aturan yang dipahami anak mampu menciptakan kondisi yang aman dan mendukung perilaku positif. Penataan ruang yang baik memungkinkan anak bergerak secara terarah dan membuat pilihan kegiatan tanpa banyak hambatan. Dengan demikian, kualitas lingkungan fisik dan sosial berperan langsung dalam mengurangi perilaku menantang.

Selain faktor fisik, pola interaksi sosial di lingkungan sekolah juga memengaruhi bagaimana anak bertindak dan bereaksi. Suasana kelas yang penuh tekanan, minim

komunikasi positif, atau kurangnya kehadiran guru sebagai model perilaku dapat meningkatkan kecenderungan munculnya perilaku negatif. Buku ini menjelaskan bahwa anak usia dini sangat peka terhadap emosi dan ekspresi orang dewasa, sehingga lingkungan emosional yang stabil dan hangat penting untuk menciptakan bimbingan yang berhasil. Lingkungan yang mendukung memberi anak kesempatan mempraktikkan kerja sama, berbagi, dan komunikasi yang baik. Oleh karena itu, lingkungan harus dirancang untuk menumbuhkan rasa aman sekaligus kesempatan belajar sosial yang bermakna.

#### **4. Faktor Pengalaman Hidup dan Latar Belakang Keluarga (*Life Experiences & Family*)**

##### **a. Background)**

Pengalaman hidup anak, termasuk relasi keluarga, pola asuh, dan stabilitas rumah, sangat berpengaruh pada pembentukan perilaku. Buku *Beginnings & Beyond* menjelaskan bahwa anak yang tumbuh dalam lingkungan penuh dukungan emosional cenderung menunjukkan perilaku lebih adaptif di sekolah. Sebaliknya, anak yang mengalami stres keluarga, konflik orang tua, ketidakpastian rutinitas, atau kondisi hidup yang menekan sering membawa kecemasan ke lingkungan belajar. Pengalaman traumatis atau stress kronis dapat membuat anak lebih mudah tersinggung, sulit berkonsentrasi, atau kesulitan mempercayai orang dewasa. Hal ini menunjukkan bahwa perilaku anak di sekolah sering kali merupakan refleksi dari dinamika keluarga.

Selain pengalaman emosional, nilai budaya dan ekspektasi keluarga juga memberikan pengaruh penting terhadap perilaku anak. Setiap keluarga memiliki cara berbeda dalam menerapkan aturan, memberi kebebasan,

dan menetapkan batasan, sehingga anak datang ke sekolah dengan pola perilaku yang beragam. Buku ini menekankan bahwa guru perlu memahami latar belakang budaya dan kebiasaan keluarga untuk menghindari kesalahpahaman dalam menafsirkan perilaku. Ketika guru menghargai dan memahami keragaman tersebut, proses bimbingan dapat dirancang lebih relevan dan menghormati identitas anak. Dengan demikian, latar keluarga dan pengalaman hidup merupakan komponen integral dalam memahami perilaku anak secara komprehensif.

## **D. Teori dan Pendekatan dalam Bimbingan**

### **1. Teori Perkembangan Anak (*Developmental Theory*)**

Teori perkembangan anak menjadi dasar utama bagi praktik bimbingan karena perilaku anak usia dini dipahami sebagai cerminan dari tahap perkembangan yang sedang berlangsung. Buku ini menegaskan bahwa kemampuan anak dalam mengatur emosi, mengendalikan impuls, dan memahami aturan berkembang secara bertahap sesuai usia. Oleh karena itu, perilaku menantang sering kali tidak menunjukkan ketidakpatuhan, tetapi lebih merupakan konsekuensi dari keterbatasan perkembangan. Guru perlu memandang perilaku anak melalui perspektif perkembangan agar tidak memberikan tuntutan melebihi kemampuan anak. Pemahaman ini menjadi fondasi bagi pendekatan guidance yang sensitif dan realistis.

Perkembangan bahasa berperan besar dalam membentuk perilaku, karena anak yang belum mampu mengekspresikan keinginannya secara verbal lebih cenderung menggunakan perilaku fisik atau emosional. Anak usia dini masih berada pada tahap awal perkembangan kognitif, sehingga mereka kesulitan memahami sebab-akibat secara kompleks dan mengelola

dorongan spontan. Hal ini menyebabkan situasi seperti berebut mainan, tantrum, atau menangis keras menjadi bagian normal dari perkembangan, bukan tanda masalah perilaku serius. Guru dituntut memahami hal tersebut dan memberikan bantuan berupa kata-kata, dukungan emosional, dan kesempatan belajar regulasi diri. Dengan pendekatan ini, bimbingan menjadi sarana pengembangan, bukan kontrol semata.

Selain perkembangan bahasa dan emosi, *Beginnings & Beyond* juga menekankan bahwa perkembangan sosial-moral anak berada pada tahap awal, di mana pemahaman mereka tentang aturan dan empati masih terbatas. Anak belum mampu melihat perspektif orang lain secara konsisten, sehingga konflik kecil sering terjadi dan memerlukan bimbingan langsung. Buku ini menjelaskan bahwa proses perkembangan ini membutuhkan interaksi berulang dengan orang dewasa yang responsif, sehingga anak dapat belajar pola perilaku prososial secara gradual. Ketika guru memahami tahapan perkembangan moral dan sosial ini, mereka dapat memberikan arahan dengan cara yang tidak menghukum, tetapi membantu anak memahami konsekuensi sosial. Dengan demikian, teori perkembangan memberikan kerangka kokoh bagi praktik guidance yang efektif.

Denham et al. (2020) menunjukkan bahwa perkembangan regulasi emosi pada anak usia dini merupakan prediktor utama bagi perilaku sosial dan kontrol diri. Anak yang kemampuan regulasi emosinya masih rendah lebih rentan menunjukkan agresi, tantrum, atau perilaku impulsif karena mereka belum memiliki kapasitas internal untuk mengelola stres. Studi ini menguatkan penjelasan buku bahwa perilaku menantang adalah hasil dari proses perkembangan, bukan masalah disiplin

semata. Pendekatan bimbingan yang mendukung perkembangan regulasi diri daripada pendekatan berbasis hukuman. Dengan cara ini, guru berperan membantu anak membangun kapasitas emosional yang akan berguna sepanjang perkembangan.

Topping, Dekhinet, dan Zeedyk (2013) juga menemukan bahwa keterlambatan bahasa berhubungan kuat dengan kesulitan perilaku pada masa prasekolah. Anak yang memiliki kemampuan bahasa terbatas lebih sering menggunakan ekspresi fisik atau emosional sebagai cara berkomunikasi karena keterbatasan verbal mereka. Studi ini mendukung gagasan dalam *Beginnings & Beyond* bahwa keterampilan bahasa merupakan bagian penting dari teori perkembangan yang memengaruhi perilaku. Dengan demikian, program guidance yang baik perlu menyediakan interaksi verbal kaya kosakata dan kesempatan anak mengekspresikan diri. Pendekatan ini membantu mengurangi perilaku bermasalah sekaligus mendukung perkembangan komunikasi.

## **2. Teori Belajar Sosial (*Social Learning Theory* – Bandura)**

Prinsip Teori Belajar Sosial tersirat kuat melalui penekanan bahwa anak belajar perilaku terutama melalui pengamatan dan peniruan terhadap orang dewasa. Buku ini menjelaskan bahwa guru harus menjadi *role model* yang konsisten karena anak usia dini sangat peka terhadap ekspresi wajah, intonasi suara, dan respons emosional orang dewasa.

Ketika guru menunjukkan kesabaran, empati, atau cara menyelesaikan masalah, anak akan meniru pola tersebut dalam interaksi mereka sehari-hari. Oleh karena itu, perilaku guru bukan hanya instruksi verbal, tetapi menjadi

bagian integral dari proses bimbingan. Teori ini sejalan dengan pandangan bahwa anak belajar bukan hanya dari apa yang dikatakan guru, tetapi dari apa yang guru lakukan.

Penguatan positif yang diberikan guru dapat membentuk perilaku prososial melalui mekanisme observasi dan konsekuensi. Ketika anak melihat teman lain mendapatkan pujian karena mau berbagi atau menyelesaikan konflik secara damai, mereka terdorong untuk meniru perilaku tersebut. Sebaliknya, ketika perilaku agresif tidak mendapatkan perhatian atau diperbaiki melalui pendekatan yang tenang dan konsisten, anak belajar bahwa tindakan tersebut tidak efektif. Pola-pola ini menunjukkan penerapan prinsip *vicarious reinforcement*, yaitu anak belajar melalui konsekuensi yang dialami orang lain. Dengan demikian, lingkungan kelas berperan sebagai ruang belajar sosial yang kaya dan dinamis.

Hubungan positif antara guru dan anak memperkuat efektivitas modeling. Anak lebih cenderung meniru perilaku guru yang mereka percayai dan dengan siapa mereka memiliki hubungan emosional yang aman. Buku ini juga menekankan bahwa interaksi yang hangat membantu anak memaknai arahan sebagai dukungan, bukan sebagai kontrol. Ketika guru mampu menunjukkan strategi regulasi diri seperti bernapas dalam, menenangkan diri, atau menggunakan kata-kata positif, anak akan lebih mudah menirunya. Dengan demikian, teori belajar sosial menjadi landasan penting bagi penerapan bimbingan positif di lingkungan PAUD.

Perilaku prososial pada anak sangat dipengaruhi oleh kualitas keteladanan yang diberikan orang dewasa. Anak yang sering melihat model perilaku empati, berbagi, dan kerja sama menunjukkan kecenderungan lebih tinggi

untuk meniru dan mempraktikkannya dalam situasi sosial. Studi ini juga menemukan bahwa ekspresi emosi yang hangat dari orang dewasa meningkatkan motivasi anak untuk belajar melalui observasi. Anak tidak hanya belajar melalui instruksi, tetapi melalui suasana emosional dan perilaku nyata yang ditampilkan orang dewasa di sekitarnya. Hal ini memperkuat gagasan buku bahwa peran guru sebagai model sangat menentukan arah perkembangan perilaku anak.

Grusec & Hastings (2023) menegaskan bahwa pembelajaran melalui observasi masih menjadi mekanisme utama dalam perkembangan regulasi diri anak usia dini. Anak yang menyaksikan bagaimana orang dewasa mengelola konflik, mengatur kemarahan, atau menggunakan bahasa yang sopan lebih mampu meniru kemampuan tersebut dibandingkan anak yang hanya menerima instruksi verbal. Studi tersebut menegaskan pentingnya konsistensi perilaku orang dewasa karena inkonsistensi akan membingungkan anak dan melemahkan proses belajar. *Beginnings & Beyond* bahwa perilaku guru harus selaras dengan nilai yang ingin ditanamkan melalui bimbingan. Dengan demikian, teori belajar sosial memberikan bukti empiris kuat bagi praktik *guidance* yang non-hukuman dan berbasis teladan.

### **3. Teori Ekologi Perkembangan (Bronfenbrenner)**

Pandangan ekologi tercermin melalui penekanan bahwa perilaku anak tidak hanya dipengaruhi oleh faktor internal, tetapi juga oleh konteks lingkungan tempat mereka tumbuh. Buku ini menegaskan bahwa kualitas lingkungan fisik, interaksi sosial, serta rutinitas harian turut membentuk respons perilaku anak. Suasana kelas yang hangat, hubungan positif dengan guru, serta struktur

aktivitas yang jelas memungkinkan anak merasa aman dan mampu mengatur diri. Sebaliknya, lingkungan yang kacau atau tidak konsisten dapat memicu stres dan perilaku menantang. Pemahaman ini selaras dengan gagasan Bronfenbrenner bahwa perilaku anak dipengaruhi sistem yang saling berinteraksi.

Lingkungan kelas merupakan “mikrosistem” utama bagi anak usia dini karena sebagian besar perilaku mereka dipelajari melalui pengalaman langsung di kelas. Guru berperan dalam membentuk sistem tersebut melalui penyediaan rutinitas, aturan positif, dan interaksi yang mendukung perkembangan. Ketika guru menciptakan struktur yang konsisten, anak belajar memahami ekspektasi dan menavigasi aktivitas dengan lebih percaya diri. Kondisi ini menurunkan probabilitas munculnya perilaku bermasalah. Dengan demikian, lingkungan dipandang bukan hanya tempat belajar, melainkan komponen utama dalam bimbingan.

Latar belakang keluarga dan budaya anak memengaruhi bagaimana mereka merespons situasi di sekolah. Guru perlu memahami bahwa anak membawa nilai, kebiasaan, dan pengalaman berbeda dari rumah. Dengan menghargai keberagaman dan menjembatani harapan rumah–sekolah, guru membantu menciptakan mesosistem yang harmonis. Hal ini mempermudah penerapan bimbingan karena anak tidak mengalami benturan ekspektasi. Prinsip ini menunjukkan bahwa bimbingan perilaku selalu terkait erat dengan konteks ekologi perkembangan.

Tudge et al. (2009) menunjukkan bahwa model ekologi Bronfenbrenner terbukti kuat dalam menjelaskan bagaimana hubungan keluarga–sekolah memengaruhi

perkembangan sosial dan perilaku anak. Studi tersebut menemukan bahwa anak menunjukkan perilaku lebih adaptif ketika terdapat konsistensi nilai dan pola interaksi antara rumah dan sekolah. Hubungan yang kuat antara guru dan keluarga berkontribusi pada perkembangan regulasi diri anak.

Ata et al., (2012) juga menunjukkan bahwa kualitas lingkungan kelas, termasuk struktur, suasana emosional, dan kedekatan dengan guru, berdampak signifikan pada perilaku prososial anak. Ketika lingkungan mendukung dan stabil, anak lebih mudah membangun hubungan positif dan menampilkan perilaku kooperatif. Perspektif ekologis bahwa perilaku tidak muncul secara terpisah, melainkan merupakan respons terhadap kualitas sistem yang mengelilingi anak.

#### **4. Teori *Attachment* (Psikologi Relasi Anak–Dewasa – Bowlby & Ainsworth)**

Prinsip attachment tercermin dalam penekanan bahwa hubungan hangat, responsif, dan konsisten antara guru dan anak menjadi landasan bagi bimbingan perilaku yang efektif. Ann Miles Gordon & Kathryn Williams Browne (2011) menjelaskan bahwa anak memerlukan rasa aman untuk mengeksplorasi lingkungan dan belajar mengelola emosinya, sehingga guru harus hadir sebagai figur dewasa yang peka terhadap kebutuhan emosional anak, menenangkan ketika anak merasa bingung, dan konsisten dalam memberikan arahan. Kepekaan ini membantu anak menumbuhkan kelekatan positif yang kemudian memengaruhi kemampuan mereka dalam regulasi diri, kerja sama, dan mengikuti aturan kelas. Dengan demikian, bimbingan di PAUD tidak hanya bersifat instruksional, tetapi berakar pada relasi emosional yang stabil antara anak

dan guru.

Geraci & Surian (2021) menunjukkan bahwa anak yang memiliki hubungan kelekatan aman dengan pendidik menunjukkan tingkat stres yang lebih rendah serta perilaku sosial yang lebih adaptif. Studi meta-analisis tersebut menemukan bahwa kelekatan aman di lingkungan non-orang tua, termasuk guru PAUD, berperan penting dalam menurunkan perilaku bermasalah dan meningkatkan kemampuan regulasi emosi. Kelekatan bukan hanya konsep keluarga, tetapi juga prinsip penting dalam praktik bimbingan di sekolah.

#### **5. Pendekatan Positive Guidance (Positive Discipline / Nonpunitive Guidance)**

*Positive guidance* merupakan pendekatan utama dalam mengelola perilaku anak, yaitu dengan menolak hukuman fisik atau ancaman dan menggantinya dengan strategi yang mendukung perkembangan regulasi diri (Ann Miles Gordon & Kathryn Williams Browne, 2011). Guru didorong menggunakan komunikasi empatik, memberikan pilihan yang jelas, dan membantu anak memahami konsekuensi logis melalui dialog. Fokusnya bukan membuat anak patuh karena takut, tetapi membantu mereka belajar mengontrol emosi, memecahkan masalah, dan bekerja sama dalam konteks sosial. Pendekatan ini menempatkan bimbingan sebagai proses perkembangan, bukan sekadar manajemen perilaku.

Theunissen et al. (2015) menunjukkan bahwa program *positive discipline* secara signifikan meningkatkan perilaku prososial dan kemampuan mengelola emosi pada anak usia dini. Anak yang memperoleh bimbingan positif menunjukkan lebih sedikit agresi dan lebih mampu mengikuti aturan dibandingkan dengan anak yang

menerima disiplin berbasis hukuman. Pendekatan nonpunitive lebih efektif dalam membangun disiplin dari dalam (*inner discipline*).

## 6. Pendekatan Preventif dan Proaktif (*Preventive-Proactive Approach*)

Pendekatan preventif dan proaktif dijelaskan sebagai inti dari bimbingan perilaku yang efektif, karena sebagian besar masalah perilaku dapat dicegah melalui penataan lingkungan yang terstruktur, rutinitas yang stabil, dan aktivitas yang sesuai perkembangan. Guru dianjurkan merancang ruang belajar yang jelas zonanya, mempersiapkan transisi, serta memperhatikan tanda-tanda awal frustrasi anak sebelum perilaku meningkat. Dengan cara ini, guru tidak sekadar menanggapi perilaku yang sudah muncul, tetapi mengantisipasinya melalui interaksi hangat, arahan ringan, atau pengalihan aktivitas. Pendekatan ini menekankan bahwa pencegahan lebih baik daripada koreksi.

Hemmeter et al. (2016) tentang model *Prevent-Teach-Reinforce* menemukan bahwa intervensi preventif yang dilakukan sebelum perilaku bermasalah muncul dapat mengurangi insiden perilaku mengganggu secara signifikan di kelas PAUD. Pendekatan seperti penguatan positif awal, penataan lingkungan, dan dukungan emosional dini terbukti lebih efektif dibandingkan intervensi yang bersifat reaktif. Strategi preventif-proaktif adalah fondasi utama keberhasilan bimbingan perilaku.

## E. Daftar Pustaka

- Ann Miles Gordon & Kathryn Williams Browne. (2011). *Beginnings & beyond \_foundations in early childhood education*. Wadsworth.
- Ata, S., Deniz, A., & Akman, B. (2012). The physical environment factors in preschools in terms of environmental psychology: a

- review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2034–2039. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.424>
- Day, S. L., Connor, C. M., & McClelland, M. M. (2015). Children's behavioral regulation and literacy: The impact of the first grade classroom environment. *Journal of School Psychology*, 53(5), 409–428. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.07.004>
- Geraci, A., & Surian, L. (2021). Toddlers' expectations of third-party punishments and rewards following an act of aggression. *Aggressive Behavior*, 47(5), 521–529. <https://doi.org/10.1002/ab.21979>
- Heilmann, A., Mehay, A., Watt, R. G., Kelly, Y., Durrant, J. E., Van Turnhout, J., & Gershoff, E. T. (2021). Physical punishment and child outcomes: A narrative review of prospective studies. *The Lancet*, 398(10297), 355–364. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)00582-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00582-1)
- Icht, M., Chajut, E., & Algom, D. (2013). Segregation of study items in memory determines the magnitude and direction of directed forgetting. *British Journal of Psychology*, 104(1), 83–96. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2012.02105.x>
- Jinot, B. L., & Munirah, M. (2021). Discipline Strategies Practised In Early Childhood Settings In Mauritius. *European Journal of Education Studies*, 8(5). <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i5.3747>
- Oniye, A., & Durosaro, I. (2010). Guidance and behaviour management in early childhood: need for reform in child care development education. *Edo Journal of Counselling*, 2(2), 127–134. <https://doi.org/10.4314/ejc.v2i2.60848>
- Theunissen, M. H. C., Vogels, A. G. C., & Reijneveld, S. A. (2015). Punishment and Reward in Parental Discipline for Children Aged 5 to 6 Years: Prevalence and Groups at Risk. *Academic Pediatrics*, 15(1), 96–102. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.06.024>
- Tompkins, V., & Villaruel, E. (2022). Parent discipline and pre-

schoolers' social skills. *Early Child Development and Care*, 192(3), 410–424.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1763978>

Vervoort, L., Vandeweghe, L., Vandewalle, J., Van Durme, K., Vandevivere, E., Wante, L., McIntosh, K., Verbeken, S., Moens, E., Goossens, L., & Braet, C. (2015). Measuring punishment and reward sensitivity in children and adolescents with a parent-report version of the Bis/Bas-scales. *Personality and Individual Differences*, 87, 272–277.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.024>

Webb, S. J., Jones, E. J. H., Merkle, K., Venema, K., Greenson, J., Murias, M., & Dawson, G. (2011). Developmental change in the ERP responses to familiar faces in toddlers with autism spectrum disorders versus typical development. *Child Development*, 82(6), 1868–1886.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01656.x>

Won, Y. Q., Kyeong, Y., & Setoh, P. (2025). Childhood harsh discipline and behavioral problems: The mediating roles of attachment dimensions. *Child Protection and Practice*, 5, 100129.

<https://doi.org/10.1016/j.chipro.2025.100129>

Zakia Nasution, A., Br. Sembiring, J., Hayati, R., & Nasution, F. (2023). Bimbingan konseling pada anak usia dini. *Al Tahdzib: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 2(2), 57–68.

<https://doi.org/10.54150/altahdzib.v2i2.221>

# BAB IV

## KEMITRAAN KELUARGA DAN GURU

Oleh: Adharina Dian Pertiwi, M.Pd

### A. Tinjauan Historis Kemitraan Keluarga dan Guru

Kemitraan antara keluarga dan guru dalam pendidikan anak usia dini bukanlah konsep baru. Sejak awal perkembangan pendidikan formal, pemikiran tentang pentingnya peran keluarga dalam pembelajaran anak telah mendapat perhatian serius. Sejarah mencatat bahwa hubungan ini mengalami pasang surut, dipengaruhi oleh pandangan pendidikan, kebijakan pemerintah, serta kondisi sosial budaya masyarakat pada masanya.

#### 1. Pemikiran Awal: Pestalozzi dan Froebel

Pada abad ke-18, tokoh pendidikan seperti Johann Heinrich Pestalozzi dan Friedrich Froebel menegaskan bahwa orang tua, khususnya ibu, memiliki peran utama dalam pendidikan anak. Pestalozzi berpendapat bahwa pendidikan pertama dan terpenting terjadi di rumah. Bagi Pestalozzi, orang tua adalah guru pertama anak yang menanamkan nilai, kebiasaan, dan keterampilan dasar melalui interaksi sehari-hari.

Froebel, yang dikenal sebagai “Bapak Taman Kanak-Kanak”, melanjutkan gagasan ini. Ia memandang pendidikan anak usia dini sebagai kerja sama antara rumah dan sekolah. Froebel percaya bahwa pengalaman belajar terbaik muncul ketika guru dan keluarga saling mendukung. Konsep *kindergarten* yang ia kembangkan menjadi bukti nyata gagasan kemitraan ini, karena melibatkan orang tua

dalam proses pendidikan anak sejak awal.

## **2. Gerakan Awal di Amerika: *Parent–Teacher Association***

Memasuki awal abad ke-20 di Amerika Serikat, lahirlah gerakan *Parent–Teacher Association (PTA)*. Gerakan ini bertujuan untuk memperkuat komunikasi antara sekolah dan rumah, sekaligus meningkatkan keterlibatan orang tua dalam kegiatan pendidikan. PTA mendorong orang tua untuk tidak hanya memperhatikan perkembangan akademik anak, tetapi juga berpartisipasi dalam program sekolah, mendukung pendanaan, dan membangun lingkungan belajar yang lebih baik.

Pada periode ini, keterlibatan keluarga dipandang penting karena pendidikan anak masih dianggap sebagai tanggung jawab bersama. Sekolah membutuhkan dukungan keluarga, dan keluarga merasa terbantu dengan kehadiran guru sebagai sumber pengetahuan dan bimbingan profesional.

## **3. Perubahan Perspektif: Guru sebagai Ahli**

Namun, pada tahun 1930-an hingga 1950-an, pandangan mulai bergeser. Muncul keyakinan bahwa guru adalah pihak yang lebih berkompeten dibandingkan orang tua dalam hal pendidikan anak. Guru diposisikan sebagai “ahli”, sementara orang tua dianggap tidak memiliki kapasitas memadai dalam mendukung perkembangan anak secara formal.

Dalam konteks ini, orang tua lebih sering diarahkan untuk mendukung kegiatan sekolah daripada benar-benar dilibatkan sebagai mitra. Peran keluarga cenderung dipersempit menjadi penyedia kebutuhan dasar anak, sementara pendidikan akademis sepenuhnya menjadi tanggung jawab guru. Akibatnya, hubungan kemitraan

mulai berkurang, dan komunikasi antara sekolah dan rumah lebih bersifat satu arah.

#### **4. Program *Head Start*: Keterlibatan Keluarga sebagai Inti**

Titik balik penting terjadi pada tahun 1960-an melalui program *Head Start* yang diluncurkan pemerintah Amerika Serikat. Program ini ditujukan untuk anak-anak dari keluarga berpenghasilan rendah, dengan tujuan mengurangi kesenjangan pendidikan sejak usia dini. Berbeda dari paradigma sebelumnya, *Head Start* menekankan keterlibatan aktif keluarga dalam semua aspek program.

Orang tua tidak hanya dipandang sebagai penerima layanan, tetapi juga sebagai mitra sejajar dalam mendukung pendidikan anak. Bahkan, program ini menyediakan pelatihan bagi orang tua agar mereka mampu berperan lebih efektif dalam mendidik anak di rumah. *Head Start* menegaskan bahwa keberhasilan anak tidak dapat dipisahkan dari keterlibatan keluarganya. Oleh karena itu, partisipasi keluarga dijadikan salah satu komponen inti yang wajib dilaksanakan. Gagasan ini menghidupkan kembali pandangan Pestalozzi dan Froebel bahwa keluarga adalah mitra utama guru.

#### **5. Reformasi Pendidikan dan *Family-Centered Approach***

Memasuki akhir abad ke-20 hingga saat ini, paradigma kemitraan keluarga dan guru semakin diperkuat melalui pendekatan berpusat pada keluarga (*family-centered approach*). Pendekatan ini menempatkan keluarga bukan hanya sebagai pendukung, tetapi juga sebagai pihak yang memiliki peran, nilai, dan aspirasi yang setara dengan guru. Pendekatan ini menunjukkan bahwa anak akan berkembang lebih optimal apabila rumah dan sekolah memberikan dukungan yang konsisten.

Guru memberikan perspektif perkembangan anak berdasarkan *milestone* akademis dan psikologis, sementara keluarga memberikan informasi unik mengenai kebiasaan, budaya, serta pengalaman pribadi anak. Kombinasi ini menjadikan pendidikan lebih relevan dan bermakna. Selain itu, munculnya kesadaran akan keragaman budaya dan struktur keluarga modern turut mendorong pentingnya pendekatan ini. Guru dituntut untuk menghormati nilai, keyakinan, dan tradisi setiap keluarga, serta menjalin komunikasi yang terbuka untuk mengurangi miskomunikasi.

## **6. Tantangan Historis dan Sosial**

Sejarah juga menunjukkan bahwa hubungan keluarga dan guru tidak selalu berjalan mulus. Beberapa tantangan yang muncul antara lain:

- a. Perbedaan peran dan persepsi: Orang tua kadang melihat sekolah sebagai otoritas utama, sementara guru menganggap orang tua kurang kompeten.
- b. Keterbatasan waktu: Perubahan sosial, terutama meningkatnya jumlah orang tua bekerja, mengurangi kesempatan keterlibatan langsung di sekolah.
- c. Keragaman budaya: Globalisasi dan migrasi menyebabkan sekolah menghadapi keluarga dengan nilai, bahasa, dan kebiasaan yang beragam, sehingga memerlukan strategi komunikasi yang lebih adaptif.

Tantangan-tantangan ini menunjukkan bahwa kemitraan harus terus diperkuat agar mampu menjawab kebutuhan pendidikan anak secara menyeluruh.

## **7. Pembelajaran dari Sejarah**

Dari tinjauan historis di atas, ada beberapa pelajaran

penting yang dapat diambil:

- a. Keterlibatan keluarga adalah kunci sejak awal. Pemikiran Pestalozzi dan Froebel relevan hingga kini, menegaskan bahwa pendidikan anak dimulai dari rumah.
- b. Guru tidak dapat bekerja sendiri. Sejarah memperlihatkan bahwa menempatkan guru sebagai satu-satunya otoritas tidak efektif dalam jangka panjang.
- c. Program berbasis keluarga terbukti berhasil. *Head Start* menjadi bukti nyata bahwa pendidikan lebih efektif jika keluarga dilibatkan secara aktif.
- d. Pendekatan harus kontekstual. Perubahan zaman membawa dinamika baru dalam keluarga, sehingga guru perlu menyesuaikan strategi agar tetap relevan.

Tinjauan historis menunjukkan bahwa kemitraan keluarga dan guru berkembang dari pemikiran tokoh pendidikan klasik hingga paradigma modern berpusat pada keluarga. Sejarah menegaskan bahwa pendidikan anak tidak dapat dipisahkan dari peran keluarga, dan keberhasilan anak sangat dipengaruhi oleh sejauh mana guru dan keluarga mampu bekerja sama dalam suasana saling percaya dan menghormati.

## **B. Prinsip Dasar Kemitraan**

Setelah memahami sejarahnya, penting untuk menelaah prinsip-prinsip dasar yang harus menjadi pijakan dalam membangun kemitraan antara keluarga dan guru. Buku *Beginnings & Beyond* menekankan bahwa kemitraan bukan sekadar kerja sama formal, melainkan hubungan yang dibangun atas dasar kepercayaan, saling

menghargai, dan tujuan bersama demi perkembangan anak (Gordon & Browne, 2009).

### **1. Saling Menghargai dan Kesetaraan**

Guru dan keluarga masing-masing membawa pengetahuan dan pengalaman yang berharga. Keluarga mengenal anak dari sisi emosional, sosial, dan keseharian; sementara guru memiliki perspektif perkembangan anak dalam konteks pendidikan dan interaksi sosial dengan teman sebaya. Kemitraan hanya dapat berjalan jika kedua belah pihak saling menghargai dan diposisikan sebagai mitra yang setara. Seperti ditegaskan dalam kode etik NAEYC, guru harus “mengembangkan hubungan saling percaya dengan keluarga yang dilayani dan menghormati martabat setiap keluarga beserta budaya, bahasa, dan keyakinan mereka” (NAEYC, 2005 dalam Gordon & Browne, 2009).

### **2. Komunikasi Terbuka dan Teratur**

Komunikasi menjadi jantung dari kemitraan yang sehat. Guru harus menyediakan berbagai saluran komunikasi—baik melalui percakapan harian, papan informasi, buletin kelas, kunjungan rumah, maupun konferensi orang tua-guru. Hal ini penting agar keluarga mengetahui perkembangan anak sekaligus dapat menyampaikan masukan. Gordon dan Browne (2009) menekankan bahwa komunikasi yang efektif harus bersifat dua arah, artinya tidak hanya guru yang memberi informasi, tetapi juga mendengarkan perspektif keluarga.

### **3. Penghargaan terhadap Keberagaman Budaya**

Anak-anak datang dari latar belakang keluarga yang beragam: etnis, bahasa, agama, dan gaya pengasuhan. Prinsip kemitraan menuntut guru mengenali, menghormati,

dan memanfaatkan kekayaan budaya keluarga sebagai bagian dari pembelajaran. Misalnya, cara keluarga memandang pola makan, tidur, atau interaksi anak bisa berbeda, dan guru perlu memahami itu sebagai bagian dari identitas keluarga, bukan hambatan (Bradley & Kibera, 2007, dalam Gordon & Browne, 2009).

#### **4. Berbagi Peran dan Tanggung Jawab**

Kemitraan sejati berarti adanya pembagian peran yang jelas namun fleksibel. Guru tidak menggantikan peran keluarga, begitu pula keluarga tidak bisa menggantikan peran guru. Keduanya saling melengkapi. Guru membantu keluarga memahami perkembangan anak, sedangkan keluarga memperkuat pembelajaran melalui pengalaman sehari-hari di rumah. Hal ini sejalan dengan pandangan Gestwicki (2007) bahwa guru perlu memiliki sikap profesionalisme yang terbuka untuk berbagi tanggung jawab dan kekuasaan dengan orang tua.

#### **5. Dukungan dan Pemberdayaan Keluarga**

Kemitraan juga bertujuan memberdayakan keluarga agar lebih percaya diri dalam menjalankan peran sebagai pendidik pertama anak. Melalui program dukungan keluarga, guru dapat membantu orang tua memahami tahap perkembangan anak, menyediakan sumber daya, serta menciptakan ruang berbagi pengalaman antar orang tua. Powell (1989) menyebutkan empat komponen program yang berpusat pada keluarga, yaitu: (a) tujuan yang responsif terhadap kebutuhan keluarga, (b) dukungan yang tidak mengabaikan kebutuhan anak, (c) penyesuaian dengan karakteristik budaya keluarga, dan (d) forum diskusi antar keluarga (Gordon & Browne, 2009).

## 6. Fokus pada Kepentingan Terbaik Anak

Prinsip paling utama adalah bahwa semua bentuk kemitraan harus berorientasi pada kepentingan terbaik anak. Guru dan keluarga mungkin memiliki perbedaan pandangan, tetapi dialog harus selalu diarahkan pada apa yang paling bermanfaat bagi tumbuh kembang anak. Dalam praktiknya, guru perlu menunjukkan sikap empati, keterbukaan, dan sikap menghargai keputusan keluarga, sekaligus menjelaskan perspektif perkembangan anak berdasarkan pendekatan yang sesuai (*DAP/Developmentally Appropriate Practice*).

Kemitraan keluarga dan guru adalah fondasi penting dalam pendidikan anak usia dini. Secara historis, hubungan ini telah berkembang dari pola yang otoriter menuju hubungan yang lebih kolaboratif dan setara. Prinsip-prinsip kemitraan menekankan pentingnya saling menghargai, komunikasi terbuka, pengakuan atas keberagaman, pembagian tanggung jawab, pemberdayaan keluarga, serta fokus pada kepentingan anak. Guru anak usia dini dituntut tidak hanya mahir dalam aspek pedagogis, tetapi juga mampu menjalin hubungan positif dengan keluarga sebagai rekan seajar. Dengan demikian, pendidikan anak usia dini dapat benar-benar menjadi usaha bersama untuk menumbuhkan anak yang berkembang secara optimal baik di sekolah maupun di rumah.

### C. Kontribusi dan Manfaat Kemitraan

Kemitraan keluarga–guru bukan hanya ide ideal, melainkan memiliki kontribusi nyata dari masing-masing pihak serta manfaat langsung bagi anak, keluarga, dan guru.

#### 1. Kontribusi Keluarga

Keluarga memberikan pengetahuan unik tentang anak yang tidak dimiliki guru. Mereka mengetahui riwayat kesehatan, perkembangan sosial, hingga kebiasaan sehari-

hari. Seperti dijelaskan, “*Families have a wealth of intimate knowledge about their children that the teacher is only just beginning to discover*” (Gordon & Browne, 2009).

Selain itu, keluarga juga memberikan konteks budaya dan nilai-nilai yang memengaruhi pola asuh dan ekspektasi terhadap anak. Misalnya, bagaimana keluarga memandang disiplin, rutinitas makan, atau interaksi sosial anak akan memengaruhi pengalaman belajar di sekolah.

## **2. Kontribusi Guru**

Guru memiliki perspektif perkembangan anak dalam kelompok yang lebih luas. Mereka melihat anak dalam interaksi dengan teman sebaya, mengamati milestone perkembangan, serta mengenali potensi atau kesulitan yang mungkin tidak terlihat di rumah. Guru juga berperan sebagai konsultan bagi keluarga dalam memahami kebutuhan perkembangan anak. Gordon dan Browne (2009) menegaskan bahwa guru adalah sumber daya penting yang “*work with the families to find psychologists, hearing and speech specialists, or other educational programs, if warranted*”. Guru juga memberikan model praktik pengasuhan, seperti strategi mendukung keterampilan bahasa, sosial, atau emosional anak, yang dapat ditiru oleh keluarga.

## **3. Manfaat bagi Keluarga**

Keterlibatan dalam pendidikan anak memberi keluarga banyak keuntungan, antara lain:

- a. Kesempatan belajar teknik pengasuhan dari guru.
- b. Pemahaman lebih baik tentang perilaku sosial anak melalui observasi di kelas.

- c. Akses pada sumber daya sekolah dan komunitas.
- d. Dukungan emosional dari keluarga lain melalui forum dan kegiatan bersama.

Seperti dicatat dalam modul, “Through close home-school relationships, parents can find ways to become more effective as their children’s first and most important teachers” (Gordon & Browne, 2009). Selain itu, keluarga merasa dihargai ketika pandangan mereka didengar dan dilibatkan dalam pengambilan keputusan. Hal ini meningkatkan rasa percaya diri sebagai orang tua sekaligus mengurangi rasa isolasi dalam mengasuh anak.

#### **4. Manfaat bagi Anak**

Anak adalah pihak yang paling diuntungkan dari kemitraan yang kuat. Keterlibatan keluarga berdampak positif pada prestasi akademik, motivasi, serta sikap belajar anak (Powell, 1989). Modul menegaskan, “*Children reap the rewards of parent involvement... the family is the primary source from which the child develops and grows*” (Gordon & Browne, 2009). Khususnya bagi anak dari keluarga berpenghasilan rendah atau minoritas, kehadiran orang tua dalam pendidikan menumbuhkan rasa memiliki dan meningkatkan keyakinan diri. Dengan demikian, konsistensi dukungan antara rumah dan sekolah membantu anak mencapai perkembangan optimal.

#### **5. Manfaat bagi Guru**

Kemitraan juga meringankan beban guru. Dengan keterlibatan keluarga, guru memperoleh informasi tambahan untuk memahami anak, memperkuat strategi pengajaran, serta membangun komunikasi dua arah yang lebih terbuka. Guru juga mendapat kepuasan emosional ketika keluarga memberikan dukungan positif dan

menghargai upaya mereka. Selain itu, keterlibatan keluarga memperluas peran guru sebagai fasilitator, konsultan, dan mitra, sehingga meningkatkan profesionalisme dalam konteks pendidikan anak usia dini.

## 6. Pendekatan *Family-Centered*

Kontribusi dan manfaat kemitraan hanya dapat berjalan baik melalui pendekatan *family-centered*. Powell (1989) mengidentifikasi empat ciri program berkualitas tinggi berbasis keluarga, yaitu: (1) responsif terhadap kebutuhan keluarga, (2) tidak mengabaikan kebutuhan anak, (3) sesuai dengan karakteristik budaya keluarga, dan (4) memberi ruang bagi keluarga untuk berbagi pengalaman (Gordon & Browne, 2009). Contoh nyata pendekatan ini dapat dilihat pada sekolah-sekolah di Reggio Emilia, Italia, yang sejak awal didirikan sebagai koperasi orang tua. Di sana, keluarga terlibat dalam perencanaan kurikulum, pengambilan keputusan, hingga aktivitas harian anak. Malaguzzi menggambarkan kemitraan ini sebagai “*a triad at the center of education*” guru, orang tua, dan anak dalam satu kesatuan (Edwards, Gandini, & Forman, 1993, dalam Gordon & Browne, 2009).

Kemitraan keluarga dan guru adalah pilar utama pendidikan anak usia dini. Sejarah menunjukkan bahwa hubungan ini mengalami pasang surut, namun pada akhirnya mengarah pada kolaborasi yang setara dan berpusat pada keluarga. Kontribusi keluarga berupa pengetahuan intim tentang anak, sedangkan guru menyumbangkan perspektif profesional tentang perkembangan. Keduanya saling melengkapi dan menghasilkan manfaat besar: keluarga lebih percaya diri, anak berkembang optimal, dan guru lebih efektif serta dihargai. Pendekatan *family-centered* menegaskan bahwa pendidikan bukan hanya tanggung jawab guru, melainkan upaya bersama yang melibatkan seluruh ekosistem keluarga. Dengan

demikian, pendidikan anak usia dini dapat benar-benar menjadi sarana menumbuhkan generasi yang sehat, cerdas, dan berkarakter.

#### **D. Tantangan dalam Kemitraan**

Walaupun manfaat kemitraan jelas, praktiknya tidak selalu mudah. Buku *Beginnings & Beyond* (Bab 8) menguraikan berbagai tantangan yang dihadapi guru maupun keluarga dalam membangun hubungan yang efektif. Tantangan ini meliputi perbedaan budaya, struktur keluarga yang kompleks, komunikasi, hingga dinamika perpisahan anak dari orang tua.

##### **1. Keragaman Budaya dan Bahasa**

Anak-anak berasal dari keluarga dengan latar belakang budaya, bahasa, dan nilai yang berbeda. Guru mungkin memiliki ekspektasi yang tidak sesuai dengan nilai keluarga. Misalnya, beberapa budaya menekankan kepatuhan, sementara guru di sekolah lebih mendorong kemandirian. Modul menegaskan, *“Understanding families’ cultural backgrounds is critical to effective partnerships”* (Gordon & Browne, 2009). Bahasa juga sering menjadi kendala. Orang tua yang tidak fasih berbahasa dominan (misalnya bahasa Inggris di konteks Amerika) kesulitan memahami informasi sekolah. Hal ini dapat menimbulkan miskomunikasi dan mengurangi partisipasi mereka.

##### **2. Struktur Keluarga yang Beragam**

Struktur keluarga masa kini tidak lagi homogen. Ada keluarga tunggal, keluarga adopsi, keluarga dengan orang tua sesama jenis, hingga keluarga multigenerasi. Guru harus peka terhadap kondisi ini. Seperti disebutkan, *“Teachers must recognize the many forms of families and provide an inclusive environment”* (Gordon & Browne, 2009). Keterbatasan waktu juga menjadi kendala, terutama

bagi orang tua yang bekerja penuh waktu atau orang tua tunggal yang sulit hadir di sekolah. Hal ini dapat mengurangi intensitas keterlibatan mereka.

### **3. Perbedaan Persepsi Peran**

Guru kadang masih melihat dirinya sebagai ahli yang lebih tahu, sedangkan orang tua merasa tidak percaya diri atau bahkan ragu untuk menyampaikan pendapat. Sebaliknya, ada juga keluarga yang terlalu mendominasi dan menganggap sekolah harus mengikuti sepenuhnya kehendak mereka. Modul mengingatkan, *“Conflicts can arise when parents and teachers see their roles differently”* (Gordon & Browne, 2009). Perbedaan persepsi ini dapat menimbulkan ketegangan jika tidak dikelola dengan komunikasi terbuka dan saling menghargai.

### **4. Masalah Komunikasi**

Komunikasi yang tidak efektif sering menjadi penghambat utama. Guru mungkin menggunakan istilah teknis perkembangan anak yang sulit dipahami orang tua. Sebaliknya, orang tua bisa enggan menyampaikan masalah anak di rumah karena takut dinilai. Gordon dan Browne (2009) menekankan pentingnya komunikasi dua arah: *“Partnerships thrive when teachers listen as well as inform”*. Tanpa komunikasi terbuka, kemitraan hanya akan menjadi formalitas.

### **5. Perpisahan Anak dari Orang Tua**

Salah satu tantangan emosional adalah saat anak pertama kali berpisah dari orang tua untuk bersekolah. Bagi keluarga, momen ini sering menimbulkan kecemasan. Modul menjelaskan, *“Separation is often as difficult for parents as it is for children”* (Gordon & Browne, 2009). Guru harus membantu keluarga menghadapi situasi ini

dengan strategi yang menenangkan, seperti mengizinkan orang tua tinggal sebentar di kelas atau membuat rutinitas salam perpisahan yang konsisten.

## 6. Kesenjangan Sosial Ekonomi

Faktor ekonomi juga menjadi tantangan. Keluarga dari latar belakang kurang mampu sering menghadapi hambatan untuk terlibat aktif karena keterbatasan waktu, transportasi, atau akses informasi. Selain itu, mereka mungkin merasa kurang percaya diri ketika berinteraksi dengan guru. Program seperti *Head Start* berusaha menjembatani kesenjangan ini dengan memberikan dukungan finansial, edukasi, dan pelatihan bagi keluarga. Namun, tantangan sosial-ekonomi tetap menjadi isu yang signifikan dalam membangun kemitraan.

## 7. Dinamika Kekuasaan

Hubungan guru–keluarga sering kali dipengaruhi oleh dinamika kekuasaan. Guru membawa otoritas profesional, sementara keluarga memiliki otoritas emosional dan kultural. Jika salah satu pihak mendominasi, kemitraan bisa timpang. Modul menekankan pentingnya sikap saling berbagi tanggung jawab: *“True partnerships require a balance of power between families and teachers”* (Gordon & Browne, 2009).

Tantangan dalam kemitraan keluarga–guru adalah hal nyata yang tidak bisa dihindari. Keragaman budaya, struktur keluarga, perbedaan persepsi, masalah komunikasi, kesenjangan ekonomi, hingga dinamika kekuasaan sering kali menjadi hambatan. Namun, dengan sikap terbuka, komunikasi yang baik, dan penghargaan terhadap keberagaman, tantangan ini dapat diubah menjadi peluang untuk memperkuat kemitraan. Sejarah panjang menunjukkan bahwa ketika keluarga dan guru bekerja sama, anaklah yang paling diuntungkan. Oleh karena itu, membangun kemitraan yang sejati,

meskipun penuh tantangan, adalah investasi penting bagi masa depan pendidikan anak usia dini.

### E. Strategi Penguatan Kemitraan

Membangun kemitraan yang kuat antara keluarga dan guru tidak hanya membutuhkan niat baik, tetapi juga strategi yang terencana. Bab 8 dalam *Beginnings & Beyond* merinci berbagai strategi yang dapat dilakukan untuk memperkuat hubungan ini, dengan tujuan menciptakan lingkungan belajar yang konsisten, inklusif, dan mendukung perkembangan optimal anak.

**Tabel 1. Strategi Penguatan Kemitraan**

<b>Strategi</b>	<b>Penjelasan Singkat</b>	<b>Contoh Aplikasi di PAUD Indonesia</b>
Komunikasi Terbuka & Dua Arah	Membangun komunikasi rutin, jelas, dan saling mendengar.	Guru membuat grup WhatsApp kelas untuk update kegiatan harian dan memberi ruang diskusi orang tua.
Pendekatan Berpusat pada Keluarga (Family-Centered)	Menghargai nilai, budaya, dan kebiasaan keluarga; melibatkan mereka dalam kegiatan	Orang tua diundang mengenalkan permainan tradisional atau masakan khas daerah dalam tema
Penghormatan terhadap Keberagaman	Mengakui berbagai bentuk keluarga dan latar belakang budaya.	Pajangan kelas menampilkan foto anak bersama keluarga beragam ( <i>single parent</i> ,
Dukungan Praktis untuk Keluarga	Memberikan bantuan nyata agar keluarga dapat	Sekolah mengadakan kelas parenting di hari Sabtu agar orang tua bekerja bisa hadir.
Partisipasi dalam Kurikulum & Aktivitas	Melibatkan keluarga sebagai relawan atau sumber belajar.	Orang tua petani diundang menjelaskan cara menanam padi saat tema “Tanaman dan Lingkungan”.

Membangun Kepercayaan & Hubungan Personal	Menjalin keakraban, empati, dan konsistensi dengan keluarga.	Guru melakukan kunjungan rumah sederhana untuk mengenal kondisi anak dan menjalin hubungan
Mengatasi Hambatan Sosial Ekonomi	Mengurangi hambatan finansial dan akses keluarga.	PAUD bekerja sama dengan PKK/posyandu menyediakan buku bacaan bergilir gratis

Strategi penguatan kemitraan keluarga–guru bisa diwujudkan dengan cara komunikasi terbuka, penghormatan budaya, dukungan praktis, serta partisipasi aktif keluarga dalam kurikulum. Praktiknya di PAUD Indonesia bisa sederhana, namun berdampak besar dalam meningkatkan rasa percaya diri orang tua, memperkaya pengalaman belajar anak, dan meringankan tugas guru.

#### **F. Daftar Pustaka**

- Baumrind, D. (1972). Socialization and instrumental competence in young children. In W. W.
- Browne, K. W., & Gordon, A. M. (2009). *To teach well: An early childhood practicum guide*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Eisenbud, L. (2002, March). Working with non- traditional families. *Child Care Information Exchange*, 16-20.
- Gestwicki, C. (2007). *Home, school, and community relations*. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Gonzalez-Mena, J. (2002). *The child in the family and the community*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Gordon, A. M., & Browne, K. W. (2009). *Beginnings & beyond: Foundations in early childhood education* (8th ed., pp. 262–278). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Hartrup (Ed.), *The young child: Review of research* (Vol. 2). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Planty, M., Hussar, W., Snyder, T., Provasnik, S., Kena, G., Dinkes,

- R., KewalRamani, A., & Kemp, J. (2008). The condition of education 2008 (NCES 2008-031). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education, Washington, DC.
- Powell, D. R. (1989). Families and early childhood programs. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Powell, D. R., & Diamond, K. E. (1995). Approaches to parent-teacher relationship in U.S. early childhood programs during the twentieth century. *Journal of Education* 177, 71- 94.

# BAB V

## KURIKULUM PAUD: MEMBANGUN KONTEKS UNTUK BELAJAR DAN BERMAIN

Oleh: Sazliana Idmi Martuji, M.Pd.

### A. Pengertian Kurikulum

Kurikulum pada dasarnya merupakan seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi, materi pelajaran, serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan pembelajaran. Pada pendidikan anak usia dini, kurikulum dipahami sebagai pengalaman belajar yang dirancang untuk mendukung perkembangan anak secara menyeluruh, mencakup aspek kognitif, sosial-emosional, fisik, dan bahasa. Menurut Tyler (2013), kurikulum adalah suatu proses yang melibatkan perumusan tujuan, pemilihan pengalaman belajar, pengorganisasian pengalaman tersebut, dan penilaian hasil belajar. Dalam konteks yang lebih modern, kurikulum tidak hanya dipahami sebagai dokumen perencanaan, tetapi juga praktik aktual yang terjadi dalam interaksi antara anak, guru, dan lingkungan (Pinar, 2012). Oleh karena itu, pengembangan kurikulum perlu mempertimbangkan perkembangan anak, keanekaragaman peserta didik, serta latar budaya tempat pembelajaran berlangsung.

#### 1. Kurikulum *Developmentally Appropriate Practice* (DAP)

Pendekatan *Developmentally Appropriate Practice* (DAP) merupakan prinsip dasar dalam pendidikan anak usia dini yang menekankan bahwa pembelajaran harus disesuaikan dengan tahap perkembangan anak, kebutuhan individual, dan konteks budaya di mana anak tumbuh.

NAEYC (Copple & Bredekamp, 2019) menjelaskan bahwa DAP berlandaskan tiga pengetahuan utama: *knowledge of child development*, *knowledge of individual children*, dan *knowledge of social and cultural context*.

Kurikulum berbasis DAP bertujuan memberikan pengalaman belajar yang menantang tetapi tetap dapat dicapai oleh anak melalui permainan, eksplorasi, interaksi sosial, dan pengalaman langsung. Pendekatan ini juga memposisikan guru sebagai perancang lingkungan belajar yang kaya stimulasi serta sensitif terhadap perbedaan kemampuan, minat, dan gaya belajar anak (Gestwicki, 2020). Dengan demikian, kurikulum DAP memungkinkan pembelajaran yang lebih bermakna, relevan, dan mendukung perkembangan holistik anak.

## 2. Kurikulum Inklusi

Kurikulum inklusi adalah kurikulum yang dirancang untuk mengakomodasi keberagaman kebutuhan seluruh peserta didik, termasuk anak berkebutuhan khusus, tanpa memisahkan mereka dari lingkungan belajar reguler. Pendidikan inklusi berangkat dari prinsip bahwa semua anak berhak memperoleh pendidikan yang setara dan bermakna (Ainscow, 2020). Oleh karena itu, kurikulum inklusi memerlukan adaptasi dalam tujuan, materi, strategi pembelajaran, dan penilaian agar dapat memenuhi kebutuhan individual peserta didik.

Salah satu elemen penting dalam kurikulum inklusi adalah *Individualized Education Program* (IEP), yaitu program pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan unik setiap anak (Friend & Cook, 2017). Guru berperan sebagai fasilitator yang berkolaborasi dengan keluarga, tenaga ahli, dan anak untuk merancang pengalaman belajar yang inklusif. Pendekatan ini tidak hanya menekankan

aksesibilitas, tetapi juga keberterimaan sosial, partisipasi aktif, dan perkembangan optimal setiap anak dalam lingkungan belajar yang sama (Loreman, 2017). Dengan demikian, kurikulum inklusi mendorong terwujudnya pendidikan yang adil, berkeadilan, dan berorientasi pada penghapusan hambatan belajar.

### **3. Kurikulum yang Sesuai dengan Budaya**

Kurikulum yang sesuai dengan budaya atau *Culturally Responsive Curriculum* adalah pendekatan kurikulum yang mengintegrasikan nilai, pengalaman, bahasa, dan identitas budaya peserta didik ke dalam proses pembelajaran. Gay (2018) menegaskan bahwa pendidikan yang responsif budaya membantu menciptakan pembelajaran yang relevan, bermakna, dan memberdayakan karena anak belajar melalui konteks budaya yang mereka pahami. Kurikulum responsif budaya menekankan pentingnya guru memahami keragaman latar belakang siswa dan menggunakannya sebagai sumber belajar yang berharga.

Dalam praktiknya, kurikulum ini melibatkan penggunaan materi belajar yang mencerminkan budaya anak, strategi pedagogis yang menghargai cara belajar khas komunitas tertentu, serta penilaian yang mempertimbangkan keragaman budaya. Pendekatan ini juga sejalan dengan teori sosiokultural Vygotsky, yang menekankan bahwa pembelajaran terjadi melalui interaksi sosial dan dipengaruhi oleh pengalaman budaya (Daniels, 2016). Dengan demikian, kurikulum responsif budaya dapat meningkatkan motivasi belajar, rasa memiliki, serta kesetaraan dalam proses pendidikan.

#### **B. Faktor Dasar Kurikulum Efektif**

Kurikulum efektif pada pendidikan anak usia dini (PAUD) pada

dasarnya dibangun atas keselarasan antara kebutuhan perkembangan anak, konteks pembelajaran, serta prinsip pedagogis yang relevan. Menurut NAEYC (2020), kurikulum yang efektif harus mampu menstimulasi seluruh aspek perkembangan, memfasilitasi pengalaman belajar bermakna, serta mengakomodasi keberagaman karakteristik anak. Dalam praktiknya, kurikulum yang efektif tidak hanya berfokus pada isi materi, tetapi juga pada bagaimana anak belajar, bagaimana guru memfasilitasi, serta bagaimana lingkungan mendukung proses pembelajaran (Goffin & Wilson, 2023). Empat faktor penting yang memengaruhi efektivitas kurikulum PAUD, yaitu kurikulum terintegrasi, kurikulum emergent, penerapan kecerdasan majemuk, dan pemahaman terhadap gaya belajar anak.

### **1. Kurikulum Terintegrasi**

Kurikulum terintegrasi merupakan pendekatan pembelajaran yang menghubungkan berbagai bidang perkembangan dan mata pelajaran dalam satu pengalaman belajar yang utuh. Pendekatan ini didasarkan pada pandangan bahwa anak belajar secara holistik dan tidak terkotak dalam disiplin tertentu (Drake & Reid, 2018). Pada PAUD, kurikulum terintegrasi memungkinkan guru merancang kegiatan yang menggabungkan aspek kognitif, sosial-emosional, bahasa, dan fisik dalam satu tema atau proyek. Selain itu, integrasi kurikulum juga memudahkan guru menyesuaikan materi pembelajaran dengan konteks kehidupan anak, sehingga pengalaman belajar menjadi lebih bermakna dan relevan.

### **2. Kurikulum Emergent**

Kurikulum emergent merupakan pendekatan yang menempatkan minat, rasa ingin tahu, dan pengalaman anak sebagai dasar pengembangan materi pembelajaran. Menurut Jones dan Nimmo (2021), kurikulum emergent memberikan kesempatan bagi anak untuk menjadi subjek

aktif dalam menentukan arah pembelajaran melalui eksplorasi dan interaksi dengan lingkungan. Pendekatan ini juga menekankan observasi guru sebagai alat utama untuk memahami kebutuhan perkembangan anak dan merancang kegiatan yang sesuai. Studi Bernstein dan Trube (2020) melaporkan bahwa kurikulum emergent dapat meningkatkan keterlibatan anak secara mendalam, memperkuat kemampuan sosial, serta mempromosikan pendekatan pembelajaran berbasis inquiry. Dengan demikian, kurikulum emergent mendukung fleksibilitas, responsivitas, dan keberlanjutan pembelajaran sesuai dinamika perkembangan anak.

### **3. Kecerdasan Majemuk**

Konsep kecerdasan majemuk yang dikemukakan oleh Gardner tetap relevan dalam desain kurikulum PAUD kontemporer. Dalam konteks kurikulum efektif, guru perlu memahami bahwa anak memiliki potensi kecerdasan yang berbeda, seperti linguistik, logis-matematis, musikal, kinestetik, interpersonal, intrapersonal, naturalistik, dan visual-spasial (Gardner, 2011).

- a. Kecerdasan linguistik, yaitu kemampuan menggunakan bahasa secara efektif untuk berkomunikasi, menulis, membaca, dan bercerita.
- b. Kecerdasan logis-matematis, kemampuan berpikir secara rasional, memecahkan masalah, menganalisis pola, serta memahami konsep angka.
- c. Kecerdasan visual-spasial, yaitu kemampuan memahami ruang, bentuk, warna, serta memvisualisasikan objek dalam pikiran.
- d. Kecerdasan kinestetik-tubuh, yaitu kemampuan menggunakan tubuh untuk mengekspresikan ide,

menampilkan gerakan, atau memanipulasi objek secara terampil.

- e. Kecerdasan musikal, yaitu kemampuan memahami ritme, nada, melodi, serta mengekspresikan diri melalui musik.
- f. Kecerdasan interpersonal, kemampuan memahami dan berinteraksi dengan orang lain, membaca emosi, serta membangun hubungan sosial.
- g. Kecerdasan intrapersonal, kemampuan memahami diri sendiri, motivasi, emosi, dan tujuan pribadi.
- h. Kecerdasan naturalis, yaitu kemampuan mengenali pola di alam, memahami lingkungan hidup, dan mengkategorikan objek alam seperti tumbuhan, hewan, atau fenomena alami.

Studi terbaru menunjukkan bahwa penerapan kecerdasan majemuk dalam kurikulum dapat meningkatkan motivasi belajar anak serta memungkinkan mereka menunjukkan kemampuan terbaik melalui berbagai cara representasi (Sari & Yulsyofriend, 2020). Dengan mengintegrasikan berbagai bentuk kecerdasan dalam pembelajaran, kurikulum menjadi lebih inklusif dan memberikan ruang bagi anak untuk mengekspresikan diri sesuai kekuatan individualnya.

#### **4. Gaya Belajar Anak**

Pemahaman mengenai gaya belajar anak juga menjadi faktor penting dalam merancang kurikulum yang efektif. Gaya belajar mengacu pada preferensi anak dalam menerima dan mengolah informasi, seperti visual, auditorial, atau kinestetik. Walaupun kajian terkini menunjukkan bahwa efektivitas pengajaran tidak harus menyesuaikan gaya belajar secara kaku, mengenali

preferensi anak dapat membantu guru memberikan pengalaman belajar yang lebih bervariasi dan menarik (Riener & Willingham, 2020). Dalam konteks PAUD, penerapan berbagai strategi belajar dapat meningkatkan keterlibatan anak, memperkaya pengalaman multisensori, serta mendukung tumbuhnya minat belajar jangka panjang. Oleh karena itu, memahami gaya belajar anak tetap penting sebagai bagian dari upaya menciptakan pembelajaran yang responsif dan menyenangkan.

### **C. Kurikulum Berbasis Bermain sebagai Dasar Pembelajaran**

Kurikulum berbasis bermain merupakan fondasi utama dalam pendidikan anak usia dini karena bermain dipandang sebagai medium alami bagi anak untuk belajar, bereksplorasi, serta membangun pemahaman tentang dunia sekitarnya. Pendekatan ini menekankan bahwa proses belajar yang efektif pada anak berlangsung ketika mereka terlibat dalam aktivitas bermakna yang didasari minat dan rasa ingin tahu (Bodrova & Leong, 2019). NAEYC (2020) menegaskan bahwa bermain merupakan sarana terbaik untuk mendukung perkembangan kognitif, sosial-emosional, bahasa, kreativitas, serta kemampuan motorik anak. Kurikulum berbasis bermain tidak hanya memberikan ruang bagi anak untuk bereksplorasi secara bebas, tetapi juga melibatkan guru sebagai fasilitator yang mengarahkan pengalaman belajar sehingga lebih kaya dan mendalam.

#### **1. Peran Guru dalam Bermain**

Peran guru dalam kurikulum berbasis bermain sangat penting, karena guru bertindak sebagai pengamat, fasilitator, perancang pengalaman belajar, serta mediator interaksi sosial selama anak bermain. Menurut Weisberg et al. (2016), guru membantu memperluas pemahaman anak dengan memberikan pertanyaan pemantik, menyediakan dukungan scaffolding, dan membantu anak

menghubungkan pengalaman bermain dengan konsep-konsep akademik. Guru juga berperan dalam mengidentifikasi minat anak untuk kemudian mengembangkannya menjadi aktivitas pembelajaran yang bermakna (Pyle & Danniels, 2017).

Dalam pendekatan bermain yang terstruktur maupun bebas, guru perlu memiliki kepekaan terhadap kebutuhan perkembangan anak serta kemampuan untuk menyeimbangkan intervensi dan kebebasan anak. Studi terbaru oleh Pramling Samuelsson dan Asplund Carlsson (2021) menunjukkan bahwa keterlibatan guru yang tepat dapat meningkatkan kualitas bermain dan membantu anak mengembangkan kompetensi literasi awal, numerasi, hingga kemampuan sosial. Dengan demikian, peran guru sangat menentukan keberhasilan implementasi kurikulum berbasis bermain.

## **2. Mempersiapkan Lingkungan untuk Bermain**

Lingkungan belajar yang tertata dengan baik menjadi faktor kunci dalam mendukung implementasi kurikulum berbasis bermain. Lingkungan yang kaya stimulasi memungkinkan anak bereksplorasi secara mandiri, mengambil keputusan, serta membangun keterlibatan aktif dalam proses bermain (Curtis & Carter, 2017). Dalam konteks PAUD, lingkungan bermain yang efektif harus aman, fleksibel, dan menyediakan beragam material yang mendorong kreativitas, kolaborasi, serta pemecahan masalah. Menurut Tandon et al. (2021), penataan ruang, seperti sudut bermain, area konstruksi, area seni, dan ruang baca, berpengaruh signifikan terhadap kualitas interaksi anak dan kesempatan belajar yang muncul secara alami.

Selain itu, penggunaan material terbuka (*open-ended materials*) seperti balok, kertas, tanah liat, dan elemen alam

dapat mendorong imajinasi dan inovasi anak (Nicholson, 2018). Lingkungan yang disiapkan dengan baik memungkinkan anak mengalami pembelajaran yang mendalam sekaligus memberikan kesempatan guru melakukan observasi untuk mengembangkan kurikulum yang responsif terhadap kebutuhan anak.

#### **D. Perencanaan Kurikulum PAUD**

Perencanaan kurikulum PAUD merupakan proses strategis yang bertujuan memastikan bahwa pengalaman belajar anak usia dini berjalan sistematis, relevan, inklusif, dan sesuai perkembangan. Menurut NAEYC (2020), perencanaan kurikulum harus berpijak pada karakteristik perkembangan anak, konteks budaya, serta standar pembelajaran yang berlaku. Kurikulum PAUD juga harus dirancang secara fleksibel agar dapat merespons kebutuhan belajar yang beragam, mendukung perkembangan menyeluruh, dan memungkinkan guru menyesuaikan strategi pengajaran dengan kondisi nyata di lapangan (Goffin & Wilson, 2023). Dengan demikian, perencanaan kurikulum yang baik mencakup pengidentifikasian faktor-faktor yang meningkatkan pembelajaran, responsivitas budaya, integrasi standar, penetapan tujuan, serta penggunaan pendekatan pembelajaran yang dipimpin guru.

##### **1. Faktor-Faktor yang Meningkatkan Pembelajaran**

Berbagai faktor dapat meningkatkan efektivitas pembelajaran pada anak usia dini, antara lain keterlibatan aktif anak, hubungan hangat antara guru dan anak, penggunaan strategi bermain, serta lingkungan belajar yang kaya stimulasi. Pianta et al. (2020) menemukan bahwa kualitas interaksi guru-anak merupakan prediktor kuat bagi keberhasilan belajar anak, terutama dalam bahasa, literasi awal, dan perkembangan sosial-emosional. Selain itu, penggunaan pendekatan pembelajaran berbasis pengalaman langsung (*hands-on learning*) terbukti

meningkatkan keterlibatan dan retensi belajar anak (Fisher et al., 2018). Faktor-faktor eksternal seperti keseimbangan antara kegiatan terstruktur dan bebas, dukungan keluarga, serta lingkungan fisik yang mendukung eksplorasi juga berkontribusi pada optimalnya pembelajaran anak usia dini.

## **2. Pengajaran yang Responsif Budaya**

Pengajaran yang responsif budaya menekankan pentingnya mengintegrasikan nilai, bahasa, identitas, dan pengalaman budaya anak dalam proses pembelajaran. Gay (2018) menjelaskan bahwa pendekatan ini membantu anak merasa dihargai dan meningkatkan rasa percaya diri mereka dalam belajar. Pada konteks PAUD, guru perlu memahami latar belakang budaya anak dan menggunakannya sebagai dasar pengembangan materi kurikulum serta interaksi pembelajaran. Ladson-Billings (2021) menemukan bahwa pembelajaran responsif budaya meningkatkan motivasi, keterlibatan, dan prestasi belajar anak karena mereka belajar melalui konteks yang relevan dengan kehidupan sehari-hari. Di Indonesia, pendekatan ini juga mendukung pelestarian nilai-nilai lokal sekaligus memperkuat identitas budaya sejak dini.

## **3. Integrasi Standar Pembelajaran**

Integrasi standar pembelajaran merupakan langkah penting dalam perencanaan kurikulum PAUD untuk memastikan keselarasan antara tujuan pembelajaran, proses pengajaran, dan asesmen. Menurut Clements dan Sarama (2021), standar dapat membantu guru memahami kompetensi yang perlu dicapai, terutama dalam bidang literasi, numerasi, sains, serta perkembangan sosial-emosional. Namun, penerapan standar pada PAUD harus dilakukan secara fleksibel agar tetap sesuai dengan prinsip perkembangan anak (DAP). Integrasi standar juga

memudahkan guru merancang pengalaman belajar yang konsisten, sistematis, dan terukur, tanpa mengabaikan kebutuhan individual anak (Kostelnik et al., 2019). Dengan demikian, standar berfungsi sebagai panduan, bukan pembatas kreativitas guru dalam pengajaran.

#### **4. Menetapkan Tujuan**

Penetapan tujuan pembelajaran merupakan komponen kunci dalam perencanaan kurikulum PAUD. Tujuan belajar harus bersifat jelas, sesuai perkembangan, dapat diobservasi, dan relevan dengan kebutuhan anak. Menurut Epstein (2014), tujuan yang baik mengarahkan guru dalam merancang aktivitas, memilih strategi pembelajaran, dan menentukan asesmen. Pyle dan Danniels (2017) menunjukkan bahwa tujuan pembelajaran yang dirumuskan dengan baik membantu meningkatkan fokus interaksi belajar serta mempermudah guru dalam memantau perkembangan anak. Dalam konteks PAUD, tujuan tidak hanya mencakup aspek akademik, tetapi juga sosial-emosional, moral, motorik, dan kreativitas. Oleh karena itu, penetapan tujuan harus holistik dan mengakomodasi seluruh domain perkembangan.

#### **5. Pembelajaran yang Dipimpin Guru**

Pembelajaran yang dipimpin guru (*teacher-guided learning*) merujuk pada pengajaran yang direncanakan, dipandu, dan dimediasi oleh guru untuk membantu anak mencapai tujuan tertentu. Weisberg et al. (2016) menekankan bahwa pendekatan ini tidak berarti pembelajaran kaku atau sepenuhnya terstruktur, tetapi mencakup berbagai bentuk dukungan seperti *guided play*, diskusi interaktif, dan *scaffolding*. Pada PAUD, pembelajaran yang dipimpin guru diperlukan untuk memperkenalkan konsep-konsep awal dalam literasi,

numerasi, sains, dan kemampuan sosial (Hirsh-Pasek et al., 2020). Pendekatan ini membantu anak mendapatkan arahan yang tepat sambil tetap memberi ruang bagi inisiatif, eksplorasi, dan kreativitas. Dengan demikian, pembelajaran yang dipimpin guru menjadi bagian penting dari kurikulum yang seimbang antara kegiatan bebas dan terstruktur.

## **E. Kurikulum Berbasis Bermain**

Kurikulum berbasis bermain merupakan pendekatan yang menempatkan aktivitas bermain sebagai inti dari proses pendidikan anak usia dini. Bermain dipahami sebagai sarana utama anak untuk membangun pengetahuan, keterampilan sosial, kreativitas, serta kemampuan problem solving (Hirsh-Pasek et al., 2020). Pendekatan ini menjadi dasar bagi berbagai model kurikulum PAUD di dunia, termasuk High Scope, Bank Street, Reggio Emilia, Waldorf, dan Montessori. Setiap pendekatan memiliki karakteristik unik, namun semuanya menempatkan anak sebagai pembelajar aktif dan guru sebagai fasilitator yang memandu pembelajaran melalui interaksi bermakna. Kurikulum-kurikulum ini berbeda dalam struktur, filosofi, serta cara memaknai peran guru dan lingkungan, tetapi semuanya berorientasi pada perkembangan anak secara holistik melalui pengalaman bermain.

### **1. High Scope (Berorientasi Kognitif)**

High Scope merupakan model kurikulum berbasis bermain yang berorientasi pada konstruktivisme Piaget, dengan menekankan bahwa anak membangun pengetahuan melalui interaksi aktif dengan lingkungan. Model ini terkenal dengan pendekatan *Plan-Do-Review*, di mana anak merencanakan kegiatan, melaksanakannya, dan kemudian merefleksikan hasilnya (Hohmann & Weikart, 2020). Pendekatan ini telah terbukti meningkatkan kemampuan kognitif, regulasi diri, serta keterampilan problem solving anak (Schweinhart, 2020). Guru berperan

sebagai fasilitator yang memberikan dukungan scaffolding, menciptakan lingkungan yang terstruktur namun fleksibel, dan melakukan observasi sistematis. Penekanan High Scope pada rutinitas harian yang konsisten membantu anak mengembangkan kemampuan berpikir logis, kontrol diri, dan kemampuan sosial melalui pengalaman bermain yang dirancang secara sadar.

## **2. Bank Street: Berorientasi Interaksi Perkembangan**

Model Bank Street berorientasi pada interaksi sosial dan perkembangan emosional anak. Kurikulum ini dipengaruhi oleh pemikiran Dewey mengenai pembelajaran berbasis pengalaman dan hubungan antara sekolah, anak, serta masyarakat. Menurut Nager dan Shapiro (2018), pendekatan Bank Street menekankan bahwa anak berkembang melalui interaksi antara faktor internal dan eksternal dalam lingkungan belajar yang kaya pengalaman. Pembelajaran berbasis bermain digunakan untuk memperkuat hubungan sosial, kemampuan mengatasi masalah, serta kesadaran diri anak. Guru dipandang sebagai mitra belajar yang membantu anak memahami dunia melalui eksplorasi, dialog, dan pengalaman langsung. Pendekatan ini sangat menekankan konteks budaya dan sosial dalam pembelajaran, menjadikannya sesuai untuk lingkungan PAUD yang menghargai keberagaman.

## **3. Reggio Emilia**

Reggio Emilia adalah pendekatan kurikulum yang sangat berpusat pada anak dan menekankan kreativitas, ekspresi artistik, serta kolaborasi. Malaguzzi, pendiri pendekatan ini, menyebut anak sebagai individu yang memiliki “seratus bahasa,” yaitu berbagai cara untuk mengekspresikan pikiran dan imajinasinya (Edwards et al., 2019). Dalam pendekatan ini, proyek jangka panjang,

dokumentasi pembelajaran, dan kolaborasi antara anak, guru, dan orang tua menjadi elemen inti. Guru berperan sebagai co-learner yang bersama anak mengeksplorasi gagasan. Lingkungan diposisikan sebagai “guru ketiga” yang dirancang estetik dan memicu rasa ingin tahu. Pendekatan Reggio Emilia dapat meningkatkan kreativitas, kemampuan komunikasi, dan kolaborasi anak (Vecchi, 2018).

#### **4. Waldorf**

Pendekatan Waldorf, yang dikembangkan oleh Rudolf Steiner, berfokus pada perkembangan holistik anak melalui integrasi aspek kognitif, emosional, dan spiritual. Kurikulum Waldorf menekankan ritme harian, kegiatan artistik, imajinasi, serta pengurangan penggunaan teknologi pada usia dini untuk menjaga pengalaman belajar yang alami (Edmunds, 2020). Bermain bebas sangat dihargai sebagai bagian dari perkembangan imajinatif anak. Guru Waldorf berperan sebagai figur teladan yang membimbing melalui kegiatan artistik seperti bernyanyi, bercerita, menggambar, dan kerajinan tangan. Lingkungan bermain disiapkan dengan material alami yang diyakini mampu mendukung perkembangan sensorik dan kreativitas anak (Barnes, 2018). Pendekatan ini terbukti meningkatkan perkembangan sosial-emosional, imajinasi, dan regulasi diri pada anak usia dini.

#### **5. Montessori**

Montessori adalah pendekatan kurikulum berbasis bermain yang menekankan pembelajaran mandiri, penggunaan material konkret, dan lingkungan yang terstruktur. Anak diberi kebebasan memilih kegiatan sesuai minatnya, sementara guru berperan sebagai pengamat dan pemandu (Lillard, 2019). Material Montessori dirancang

untuk melatih kemampuan motorik halus, konsentrasi, matematika awal, bahasa, dan keterampilan kehidupan sehari-hari (*practical life*). Metode ini menekankan prinsip *auto-education*, yaitu keyakinan bahwa anak mampu mengarahkan pembelajarannya sendiri. Anak yang mengikuti pendidikan Montessori menunjukkan perkembangan kognitif, sosial, dan akademik yang lebih baik dibandingkan program tradisional (Lillard & Else-Quest, 2020).

## **F. Daftar Pustaka**

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education. Routledge.
- Barnes, M. (2018). Natural materials in Waldorf early childhood education. Waldorf Early Childhood Association.
- Bernstein, R., & Trube, B. (2020). Emergent curriculum and early childhood education: Foundations for learning in a changing world. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 567–579.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2019). Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education (3rd ed.). Pearson.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2021). Learning and teaching early math: The learning trajectories approach (2nd ed.). Routledge.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2019). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. NAEYC.
- Curtis, D., & Carter, M. (2017). Designs for living and learning: Transforming early childhood environments (2nd ed.). Redleaf Press.
- Daniels, H. (2016). Vygotsky and pedagogy. Routledge.
- Drake, S. M., & Reid, J. (2018). Integrated curriculum: Increasing relevance while maintaining accountability. *What Works? Research into Practice*, 68, 1–8.
- Edmunds, F. (2020). An introduction to Steiner education. Sophia Books.

- Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. (2019). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Praeger.
- Epstein, A. S. (2014). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. NAEYC.
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. S., & Golinkoff, R. M. (2018). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 89(4), 1209–1222.
- Friend, M., & Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Pearson.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd ed.). Basic Books.
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gestwicki, C. (2020). *Developmentally Appropriate Practice: Curriculum and Development in Early Education* (8th ed.). Cengage Learning.
- Goffin, S. G., & Wilson, C. S. (2023). *Curriculum models in early childhood education*. Springer.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Elicker, J. (2020). *The power of playful learning in early childhood education*. Oxford University Press.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2020). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. HighScope Press.
- Jones, E., & Nimmo, J. (2021). *Emergent curriculum in early childhood settings: From theory to practice*. NAEYC.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. (2019). *Developmentally appropriate curriculum in early childhood education*. Pearson.
- Ladson-Billings, G. (2021). Culturally sustaining pedagogies in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 201–210.

- Lillard, A. S. (2019). *Montessori: The science behind the genius* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Lillard, A. S., & Else-Quest, N. (2020). Evaluating Montessori education. *Science*, 353(6), 27–33.
- Loreman, T. (2017). *Pedagogy for inclusive education*. Oxford University Press.
- NAEYC. (2020). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. NAEYC Publications.
- Nager, N., & Shapiro, E. (2018). *Revisiting a progressive pedagogy: The developmental- interaction approach*. SUNY Press.
- Nicholson, S. (2018). Revisiting the theory of loose parts: Enhancing creativity in early childhood environments. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 123–132.
- Pangestuti, S. T., & Darsinah, D. (2022). Pembelajaran inklusi pada anak usia dini: bagaimana sistem pengelolaannya? *Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(3). <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i3.4559>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Downer, J. (2020). Classroom processes and student development. In *Handbook of Early Childhood Education* (pp. 49–68). Guilford Press.
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* Routledge.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2021). Play-responsive teaching in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 29(3), 233–247.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy. *Early Education and Development*, 28(3), 273–289.
- Qomariah, N. H., Malik, L. R., & Syakiro, I. (2024). Strategi penyesuaian kurikulum inklusi melalui pendekatan fleksibel dan adaptif. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Indonesia (JPPI)*. <https://doi.org/10.53299/jppi.v5i4.2605>
- Riener, C., & Willingham, D. (2020). The myth of learning styles. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 52(6), 6–13.

- Sari, D. P., & Yulsyofriend. (2020). Multiple intelligences-based learning in early childhood education. *International Journal of Early Childhood Education*, 12(2), 45–54.
- Sari, S., & Hendriani, R. (2021). Hambatan pendidikan inklusi pada PAUD: kajian teori dan pembelajaran. *Jurnal Tumbuhkembang: Kajian Teori dan Pembelajaran PAUD*, 11(2)
- Schweinhart, L. J. (2020). The HighScope Perry Preschool Study and its implications. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 1–7.
- Sunarto, S. D. W., Azhari, S., Ningrum, D. P., Salim, M. R., & Chairil, M. (2025). Analisis perbandingan penerapan model kurikulum pendidikan anak usia dini di Indonesia dan Malaysia. *JIMU: Jurnal Ilmiah Multidisipliner*.  
<https://doi.org/10.70294/jimu.v3i03.964>
- Tandon, P. S., Tovar, A., Jayasuriya, A., Welker, E., & Ward, D. (2021). The environment as a third teacher in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 1–12.
- Tanto, O. D., Malaikosa, Y. M., Safira, A. R., & Andini, Y. T. (2025). Systematic literature review: kurikulum adaptif di lembaga PAUD inklusi. *Jurnal Pendidikan Modern*, 10(2), 123–131. <https://doi.org/10.37471/jpm.v10i2.1173>
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Vecchi, V. (2018). *Art and creativity in Reggio Emilia*. Routledge.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177–182.

# BAB VI

## KETIKA LINGKUNGAN MENJADI GURU KETIGA

Oleh: Herdi Handoko, M.Pd.

### A. Filosofi Reggio Emilia: Lingkungan sebagai Guru Ketiga

Pendekatan Reggio Emilia, yang lahir di Italia pasca Perang Dunia II, berakar pada pandangan bahwa anak adalah individu yang kompeten, kreatif, dan kaya potensi. Loris Malaguzzi (1998), pendiri pendekatan ini, menolak pandangan tradisional bahwa anak adalah penerima pasif informasi. Sebaliknya, anak dipandang sebagai subjek aktif yang membangun pengetahuan melalui eksplorasi, interaksi sosial, dan hubungan dengan lingkungannya. Dalam pendekatan ini, lingkungan fisik ditempatkan pada posisi yang sangat penting hingga disebut sebagai “guru ketiga”, setelah orang tua dan guru.

Konsep *environment as the third teacher* pertama kali diperkenalkan oleh Malaguzzi untuk menegaskan bahwa ruang belajar adalah bagian integral dari pedagogi Reggio Emilia. Lingkungan tidak hanya menyediakan fasilitas, tetapi juga memiliki peran dalam membentuk pengalaman belajar anak. Strong-Wilson dan Ellis (2007) menjelaskan bahwa lingkungan berfungsi sebagai sumber provokasi, inspirasi, dan wawasan yang memandu anak untuk mengeksplorasi dunia sekitarnya. Mereka menyatakan bahwa setiap ruang dalam sekolah Reggio Emilia dirancang secara sengaja untuk berbicara dengan anak dan menyediakan undangan visual serta sensorial untuk belajar. Strong-Wilson dan Ellis (2007) menulis bahwa dengan memposisikan ruang sebagai “*key source of educational provocation and insight*”, guru dan pendidik dipanggil untuk mempertimbangkan bagaimana ruang dapat “berbicara”

kepada anak dan memfasilitasi pembelajaran secara tak langsung “*The Reggio Emilia approach to education talks about three educators as being in the classroom at any one time: the teacher, the child, and the environment.*” (Strong-Wilson & Ellis, 2007, p. 40) Dalam konteks ini, estetika ruang bukanlah elemen tambahan, melainkan bagian dari kurikulum itu sendiri. Gandini (2012) menegaskan bahwa ruang yang estetis mengkomunikasikan nilai: nilai tentang ketertiban, rasa hormat, keindahan, dan keharmonisan. Estetika mendukung perkembangan emosi, memunculkan rasa aman, dan mendorong anak untuk berpartisipasi aktif. Selain itu, penggunaan material alami, cahaya alami, dan dokumentasi proses belajar ditempatkan secara strategis untuk menciptakan ruang yang hidup (living pedagogy).

Edwards, Gandini, dan Forman (2011), dalam edisi ketiga *The Hundred Languages of Children*, menegaskan bahwa lingkungan adalah ekspresi identitas pedagogis lembaga. Ruang menjadi medium komunikasi yang menyampaikan filosofi sekolah, memberikan pengalaman estetika, dan memperkuat interaksi sosial. Dokumentasi, seperti foto, catatan proses belajar, dan karya anak, tidak hanya berfungsi sebagai dekorasi tetapi menjadi alat refleksi yang menunjukkan perjalanan berpikir anak.

Dalam keseluruhan filosofi Reggio Emilia, konsep ruang sebagai guru ketiga selalu melekat pada prinsip collaboration, participation, dan relationship. Ruang menjadi wadah di mana anak, guru, dan orang tua saling berinteraksi dalam suasana yang penuh makna. Ruang belajar bukan hanya milik sekolah, melainkan milik komunitas, sehingga memungkinkan kolaborasi penuh antara berbagai pihak.

## **B. Perspektif Psikologi dan Teori Belajar tentang Peran Lingkungan**

Beberapa teori perkembangan memberikan landasan kuat mengapa lingkungan fisik menjadi elemen signifikan dalam

pendidikan anak usia dini. Menurut Jean Piaget, anak membangun pengetahuan melalui interaksi langsung dengan dunia nyata, melalui proses asimilasi dan akomodasi yang terjadi saat anak mengeksplorasi objek lingkungan (Piaget, 1977). Lingkungan yang dirancang dengan berbagai bahan manipulatif terbuka (*open-ended materials*) mendukung proses konstruktivis ini.

Sementara itu, Lev Vygotsky menekankan bahwa pembelajaran terjadi dalam konteks sosial serta interaksi antara anak dan orang lain, dengan lingkungan sebagai bagian dari alat budaya yang memfasilitasi pembangunan makna (Vygotsky, 1978). Dari perspektif ini, ruang yang memungkinkan interaksi sosial, kolaborasi, dan diskusi antar anak atau antara anak dan guru memperluas zona perkembangan proksimal (ZPD) anak. Selanjutnya, teori ekologi perkembangan oleh Urie Bronfenbrenner menggambarkan bahwa mikrosistem yang termasuk ruang kelas dan lingkungan fisik merupakan konteks paling langsung dan signifikan bagi perkembangan anak (Bronfenbrenner, 1979). Dengan demikian, kualitas fisik dan sosial ruang PAUD bukan hanya pelengkap, namun komponen utama dalam kerangka proses perkembangan anak.

Terakhir, konsep *affordance* yang diperkenalkan oleh James Gibson yakni peluang tindakan yang ditawarkan oleh lingkungan untuk menunjukkan bahwa setiap elemen fisik (kursi kecil, permukaan miring, tekstur berbeda) memberi undangan bagi anak untuk berinteraksi, bereksplorasi, dan berkreasi (Gibson, 1979). Lingkungan yang kaya berupa kemungkinan tindakan (potensi aksi) yang ditawarkan oleh lingkungan fisik kepada anak berdasarkan kemampuan fisik dan tujuan mereka akan secara langsung mempengaruhi aktivitas motorik, kognitif, dan sosial anak.

### **C. Nilai Filosofis di Balik Lingkungan yang Mendidik**

Pemikiran Ki Hajar Dewantara memberikan kontribusi penting bagi pengembangan model lingkungan sebagai guru ketiga dalam konteks Indonesia. Dewantara (1936) menegaskan bahwa pendidikan

harus menuntun segala kekuatan kodrat anak menuju keselamatan dan kebahagiaan. Kodrat alam dan budaya menjadi dasar dalam merancang pengalaman belajar yang selaras dengan identitas anak Indonesia. Dari perspektif ini, ruang belajar tidak boleh diputus dari alam. Anak perlu dikenalkan pada tanaman, tanah, air, dan berbagai unsur alam lainnya sebagai bagian dari proses pendidikan. Nilai budaya seperti gotong royong, kebersamaan, dan penghargaan terhadap lingkungan harus tercermin dalam desain ruang. Material lokal seperti bambu, kayu, dan anyaman dapat digunakan sebagai bagian dari estetika dan identitas ruang, sekaligus menguatkan nilai budaya.

Lingkungan fisik yang baik bukanlah yang paling mewah, melainkan yang paling manusiawi yang mampu memberi anak ruang untuk bergerak, bereksperimen, dan mengekspresikan diri. Di konteks Indonesia, nilai seperti gotong royong, kebersamaan, serta koneksi dengan alam menjadi fondasi moral bagi desain lingkungan pembelajaran yang mendidik. Integrasi antara pendekatan Reggio Emilia dan filosofi Dewantara menciptakan model pendidikan yang relevan secara budaya dan kontekstual. Ruang belajar menjadi bagian dari ekosistem pendidikan yang lebih luas, mencerminkan hubungan antara anak, alam, dan masyarakat. Dengan demikian, konsep guru ketiga bukan hanya menjadi impor teori Barat, tetapi berkembang sebagai konsep yang selaras dengan budaya dan nilai Indonesia.

#### **D. Sintesis Teoritis: Ruang Sebagai Sistem Pedagogis**

Lingkungan belajar yang berfungsi sebagai guru ketiga tidak hadir secara kebetulan, melainkan dibangun atas dasar prinsip-prinsip pedagogis yang sadar dan terencana. Menurut Gandini (2012), ruang belajar yang efektif hendaknya “berbicara” kepada anak melalui tata letak, material, dan pencahayaan yang menstimulasi rasa ingin tahu. Landasan teoritis dari Malaguzzi, Piaget, Vygotsky, Gibson, Bronfenbrenner, dan Dewantara memberikan pemahaman yang komprehensif bahwa lingkungan fisik merupakan bagian integral dari

proses pendidikan. Ruang tidak dapat dipisahkan dari pengalaman belajar anak. Dalam sintesis teoritis ini, ruang dipahami sebagai sistem pedagogis yang mengandung tiga dimensi utama:

### **1. Ruang sebagai Undangan Belajar (*Space as Invitation*)**

Berakar pada filosofi Reggio Emilia dan teori affordances Gibson, ruang dilihat sebagai undangan visual, sensorik, dan motorik bagi anak untuk bereksplorasi. Estetika dalam ruang belajar bukan sekadar dekorasi; ia merupakan bahasa visual yang menyampaikan pesan bahwa tempat ini aman, tenang, dan layak dijelajahi. Desain yang mempertimbangkan pencahayaan alami, warna lembut, serta penggunaan bahan organik terbukti mempengaruhi kesejahteraan emosional anak dan meningkatkan perhatian selama belajar (Barrett et al., 2015). Lingkungan yang estetik menumbuhkan rasa nyaman dan kebanggaan terhadap ruang sekolah sebagai bagian dari identitas diri anak.

### **2. Ruang sebagai Mediasi Pembelajaran (*Space as Mediation*)**

Mengacu pada teori Vygotsky, ruang menyediakan konteks bagi interaksi sosial yang mendorong pembentukan makna dan dialog. Ceppi dan Zini (1998) menekankan bahwa ruang belajar harus “hidup” serta dapat berubah mengikuti dinamika minat anak dan proyek pembelajaran yang berlangsung. Fleksibilitas memungkinkan anak untuk mengatur ulang ruang, memilih area belajar, dan bernegosiasi dengan teman-temannya. Kondisi ini memupuk kemampuan berpikir kritis, pemecahan masalah, serta rasa kepemilikan terhadap lingkungan belajar mereka.

### **3. Ruang sebagai Refleksi Belajar (*Space as Reflection*)**

Menurut Rinaldi (2006), dokumentasi di ruang adalah alat refleksi yang membantu anak melihat kembali proses

berpikirnya. Dokumentasi tidak sekadar menampilkan hasil, tetapi berfungsi sebagai cermin perjalanan berpikir anak. Ketika anak melihat kembali foto, catatan, atau karyanya, ia belajar merefleksikan pengalaman, mengembangkan metakognisi, dan memahami bahwa setiap proses memiliki nilai.

Ruang yang ramah anak dirancang sesuai skala tubuh anak seperti rak terbuka, label visual, serta benda yang mudah dijangkau. Prinsip ini berakar pada teori affordance (Gibson, 1979), dimana lingkungan menyediakan peluang tindakan yang sesuai dengan kapasitas penggunanya. Ketika anak mampu mengambil, mengembalikan, dan memilih alat belajar secara mandiri, ia belajar tanggung jawab dan disiplin diri.

### E. Indikator Lingkungan Fisik Sebagai Guru Ketiga

Lingkungan fisik dapat dikatakan “mengajar” ketika keberadaannya berkontribusi langsung terhadap perkembangan anak secara holistik. Berikut ini beberapa indikator utama yang menggambarkan hubungan antara kualitas ruang dan kemampuan anak, disusun berdasarkan sintesis Maxwell et al. (2017) dan Ceppi & Zini (1998).

**Tabel Korelasi Indikator Lingkungan Belajar dengan Kemampuan Anak**

No	Indikator Lingkungan	Deskripsi Kualitatif	Korelasi dengan Perkembangan Anak
1	Estetika dan keteraturan ruang	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cahaya alami mencukupi</li> <li>• Warna lembut dan harmonis</li> <li>• Penataan dinding rapi, tidak berlebihan</li> <li>• Tanaman hidup sebagai elemen keseimbangan</li> </ul>	Meningkatkan fokus dan regulasi emosi (Barrett et al., 2015)

2	Fleksibilitas zona belajar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Furniture mudah dipindahkan</li> <li>• Zona belajar dapat berubah sesuai tema</li> <li>• Material dapat diganti sesuai proyek</li> </ul>	Melatih kreativitas dan problem solving (Ceppi & Zini, 1998)
3	Aksesibilitas Anak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material dalam jangkauan anak</li> <li>• Label visual yang jelas</li> <li>• Rak rendah dan aman</li> </ul>	Kemandirian, disiplin diri, sense of responsibility (Gibson, 1979).
4	Konektivitas dengan alam	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Akses langsung ke luar</li> <li>• Tanaman hidup</li> <li>• Penggunaan material alami</li> </ul>	Perkembangan motorik, emosional, dan empati terhadap alam (White & Stoecklin, 2008; Fjørtoft, 2004).
5	Dokumentasi dan representasi anak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokumentasi ditempatkan pada ketinggian anak</li> <li>• Menampilkan proses, bukan hanya hasil</li> <li>• Mengundang refleksi dan diskusi</li> </ul>	Metakognisi, harga diri, identitas diri (Rinaldi, 2006).
6	Keterbukaan Interaksi Sosial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Area kolaborasi</li> <li>• Meja kelompok kecil</li> <li>• Zona diskusi</li> </ul>	Keterampilan bahasa, interaksi sosial, perkembangan kognitif berbasis ZPD (Vygotsky,
7	Representasi budaya lokal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Penggunaan material lokal</li> <li>• Dekorasi berbasis budaya</li> <li>• Mengintegrasikan cerita, simbol, atau nilai budaya</li> </ul>	Rasa identitas, kebanggaan, dan koneksi sosial (Dewantara, 1936).

Indikator-indikator tersebut dapat dijadikan acuan dalam asesmen mutu lingkungan belajar PAUD, baik dalam tahap perencanaan maupun evaluasi program.

## **F. Implementasi Desain Lingkungan Belajar di PAUD**

Setelah memahami prinsip dan indikator, implementasi di lapangan menjadi tahap penting. Desain ruang belajar harus mempertimbangkan konteks sosial, budaya, serta sumber daya lembaga.

### **1. Desain Ruang Dalam (*Indoor Environment*)**

Ruang kelas sebaiknya dibagi menjadi beberapa zona fungsional seperti area seni, literasi, konstruksi, dan eksplorasi sains. Setiap zona memberi pengalaman belajar berbeda yang menstimulasi berbagai domain perkembangan anak. Barrett et al. (2015) menunjukkan bahwa penataan ruang dengan identitas zona yang jelas dapat meningkatkan partisipasi anak hingga 16% dibanding ruang homogen. Guru perlu berperan sebagai kurator ruang yang bertugas menata material, mengatur pencahayaan, dan memastikan bahwa setiap elemen memiliki tujuan pedagogis yang jelas.

### **2. Desain Ruang Luar (*Outdoor Environment*)**

Ruang luar merupakan perpanjangan dari ruang kelas. Area taman bermain, kebun kecil, atau kolam air dangkal menjadi media alami untuk pembelajaran berbasis pengalaman. Fjørtoft (2004) membuktikan bahwa anak-anak yang berinteraksi dengan alam secara rutin menunjukkan perkembangan motorik dan sosial yang lebih baik. Kegiatan seperti menanam, mengamati serangga, atau bermain air membantu anak memahami prinsip ilmiah dasar dan membangun koneksi emosional dengan alam.

### **3. Integrasi Nilai Lokal dan Kebudayaan**

Dalam konteks Indonesia, ruang belajar dapat menjadi sarana pelestarian nilai budaya. Material lokal seperti bambu, batik, atau anyaman tidak hanya ramah lingkungan

tetapi juga menanamkan kebanggaan identitas daerah. Melibatkan orang tua dan masyarakat dalam merancang ruang memperkuat nilai gotong royong dan partisipasi komunitas. Hal ini sejalan dengan konsep Tri Sentra Pendidikan Ki Hajar Dewantara, di mana sekolah, keluarga, dan masyarakat membentuk kesatuan ekosistem pendidikan yang harmonis.

## **G. Model Konseptual: Pedagogical Space Design Framework**

Lingkungan belajar yang efektif tidak hanya memenuhi fungsi estetika atau kenyamanan, tetapi juga memiliki struktur pedagogis yang mendukung proses belajar anak. Berdasarkan sintesis konsep Reggio Emilia Approach (Gandini, 2012), teori affordance (Gibson, 1979), dan environmental psychology (Barrett et al., 2015; Maxwell et al., 2017), dapat dirumuskan model konseptual yang disebut *Pedagogical Space Design Framework*.

### **1. Prinsip Utama Model**

Model ini menekankan bahwa desain ruang belajar adalah strategi pedagogis yang menciptakan interaksi dinamis antara anak, guru, dan lingkungan. Lingkungan yang “mengajar” menyediakan stimulus bagi eksplorasi, menumbuhkan rasa ingin tahu, dan mengundang anak untuk menemukan makna melalui tindakan. Tiga prinsip dasar model ini meliputi:

#### **a. *Space as Invitation* (Ruang sebagai Undangan Belajar)**

Konsep “undangan belajar” (*invitation to learning*) berasal dari gagasan Malaguzzi (1998) bahwa ruang harus memprovokasi rasa ingin tahu anak. Undangan ini dapat berupa susunan material, pencahayaan, tata letak sudut belajar, atau visual yang menarik anak untuk bereksplorasi. Menurut Gibson (1979), elemen fisik dalam lingkungan

menghasilkan *affordances* yaitu peluang tindakan yang tersedia bagi anak. Ruang yang baik menyediakan banyak *affordances* sehingga memungkinkan anak untuk bergerak, memanipulasi, mengamati, dan mencipta secara bebas. Contoh implementasi:

- a. Sudut balok dengan material kayu berbagai ukuran
- b. Sudut seni dengan cahaya alami yang hangat
- c. Meja eksplorasi sains dengan bahan manipulatif
- d. Penataan dokumentasi yang mengundang anak bertanya
- e. Material alami (batu, daun, tanah liat) yang mengundang eksplorasi multisensory.

Setiap elemen ruang menjadi “bahasa” yang berbicara kepada anak melalui estetika, tekstur, bentuk, dan susunan benda (Gandini, 2012). Dengan kata lain, ruang mengundang anak untuk masuk dan berinteraksi secara aktif.

#### **b. *Space as Mediation* (Ruang sebagai Mediator Interaksi Sosial)**

Komponen kedua berakar pada teori Vygotsky (1978), yang menekankan bahwa perkembangan kognitif terjadi melalui mediasi sosial. Ruang fisik menjadi mediator yang mendukung interaksi anak dengan guru dan teman sebaya. Menurut Ceppi dan Zini (1998), ruang berfungsi sebagai “organisasi sosial” yang mengatur bagaimana anak bergerak dan berinteraksi. Ruang yang dirancang dengan baik dapat menumbuhkan kolaborasi, bahasa, empati, dan kerja sama. Bentuk-bentuk mediasi ruang:

- a. Meja kecil berkelompok untuk kolaborasi
- b. Area diskusi atau lingkaran pagi

- c. Zona bermain peran yang mendukung narasi sosial
- d. Ruang terbuka yang memungkinkan permainan dramatik
- e. Penempatan material yang memungkinkan anak bekerja bersama

Putri dan Sudaryanti (2025) menunjukkan bahwa penataan ruang bermain di PAUD berpengaruh signifikan terhadap interaksi sosial anak usia 5–6 tahun. Ruang main yang terstruktur dan mudah diakses meningkatkan kreativitas sosial, kerja sama, dan komunikasi verbal.

**c. *Space as Reflection* (Ruang sebagai Cermin Proses Belajar)**

Komponen ketiga adalah refleksi. Rinaldi (2006) menegaskan bahwa dokumentasi merupakan bagian dari hubungan antara ruang, anak, dan guru. Dokumentasi membantu anak melihat kembali proses belajar mereka, memahami perkembangan diri, dan memaknai pengalaman. Dampak refleksi ruang:

- a. Memperkuat metakognisi
- b. Meningkatkan kesadaran diri
- c. Membantu guru menilai perkembangan anak
- d. Mengundang diskusi antara anak–guru–orang tua

Penempatan dokumentasi harus berada pada ketinggian anak, sehingga mereka dapat melihat, menyentuh, dan menafsirkan ulang pengalaman belajar mereka. Keberhasilan ketiga prinsip tersebut harus dipahami bagaimana Guru bukan hanya pengguna, tetapi desainer pedagogis ruang. Putri dan Sudaryanti (2025) menegaskan bahwa penataan ruang yang tepat meningkatkan interaksi sosial, sehingga guru harus

memahami bagaimana ruang membentuk perilaku.

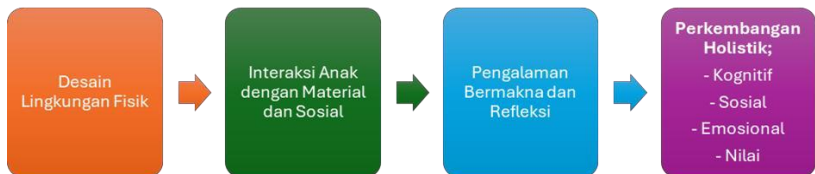
## 2. Skema Konseptual

Framework konsep prinsip utama model sebelumnya dipandang sebagai sistem hidup dengan interaksi dinamis:

- a. Undangan → memicu eksplorasi (Piaget, Gibson)
- b. Mediasi → memperkaya interaksi sosial (Vygotsky)
- c. Refleksi → memperkuat makna belajar (Rinaldi, Edwards & Gandini)

Ketiganya saling menopang dalam konteks mikrosistem (kelas) dan mesosistem (sekolah–keluarga), sebagaimana dijelaskan oleh Bronfenbrenner (1979). Dalam konteks Indonesia, nilai local wisdom ala Dewantara (1936) dapat dimasukkan sebagai identitas ruang yang menuntun anak mengenali budaya dan alam sekitarnya. Framework ini dapat digunakan guru dan pengelola PAUD untuk merancang ruang belajar yang kaya stimulasi, berjiwa budaya, dan mendukung perkembangan holistik anak.

### Diagram *Framework* Lingkungan Mempengaruhi Perkembangan Anak



Studi mengenai implementasi lingkungan sebagai guru ketiga di konteks Indonesia semakin berkembang dalam beberapa tahun terakhir. Hal ini dapat dilihat dari dua kajian nasional yang memberikan gambaran empiris bagaimana penataan ruang yang disadari secara pedagogis berpengaruh signifikan terhadap

perkembangan anak usia dini. Dua kajian tersebut tidak hanya memperlihatkan hasil praktis dari penerapan desain lingkungan, tetapi juga memberikan bukti kuat tentang bagaimana ruang, ketika dikelola dengan tepat, mampu mengarahkan, memicu, dan memediasi proses belajar anak.

Fadila, Azizah, Munjida, dan Amantsuro (2025), yang mengkaji penataan lingkungan belajar untuk mendukung perkembangan kognitif anak usia dini di salah satu PAUD Indonesia. Studi kualitatif ini memperlihatkan bahwa perubahan tata ruang yang dilakukan secara terencana, terutama ketika disesuaikan dengan tema pembelajaran, dapat meningkatkan fokus serta keterlibatan anak dalam aktivitas belajar. Ruang kelas yang berubah berdasarkan tema, misalnya tema hewan, profesi, atau alam menjadi sumber stimulus visual dan sensorial yang kuat, sehingga anak menunjukkan rasa ingin tahu yang lebih besar serta kemampuan untuk terlibat lebih dalam dalam proses eksplorasi.

Selain itu, kajian ini menemukan bahwa penggunaan material bersifat *open-ended* seperti balok kayu, benda alam, dan berbagai objek manipulatif membantu anak mengembangkan kemampuan logis dan pemikiran *problem solving*. Teori konstruktivis Piaget (1977), yang menekankan pentingnya kesempatan manipulasi objek dalam membangun skema kognitif baru. Anak tidak sekadar menggunakan benda untuk bermain, tetapi juga mengembangkan kemampuan membandingkan, mengelompokkan, dan membangun struktur sederhana yang menunjukkan tumbuhnya kapasitas penalaran operasional awal.

Fadila et al. (2025) juga menemukan bahwa fleksibilitas ruang merupakan elemen kunci dalam membangun stimulasi kognitif. Furniture yang ringan dan mudah dipindahkan memungkinkan anak mengatur sendiri ruang bermainnya, yang pada akhirnya meningkatkan kreativitas, kesadaran ruang, dan kemampuan mengambil keputusan. Guru menggambarkan bahwa perubahan

kecil dalam penataan ruang seringkali menghasilkan perubahan besar dalam suasana kelas. Ketika anak diberi ruang untuk berperan dalam mengubah tata letak, mereka menunjukkan rasa memiliki terhadap kelas, serta lebih disiplin dalam menjaga kerapian dan tanggung jawab terhadap material.

Lingkungan fisik tidak pernah bersifat netral dalam proses pendidikan. Ruang kelas memengaruhi bagaimana anak bergerak, bagaimana mereka memusatkan perhatian, dan bagaimana mereka memaknai pengalaman belajar. Dengan demikian, kajian ini menjadi bukti empiris bahwa ruang yang dikurasi secara sadar berfungsi sebagai invitation atau undangan belajar, sebagaimana dijelaskan dalam *Pedagogical Space Design Framework* dan selaras dengan teori *affordances* yang dikemukakan Gibson (1979).

Putri dan Sudaryanti (2025) memberikan gambaran yang lebih spesifik tentang bagaimana penataan lingkungan main dapat meningkatkan kemampuan interaksi sosial anak usia 5–6 tahun. Ruang yang terorganisasi dengan baik, indoor maupun outdoor menjadi pemicu utama bagi anak untuk berkolaborasi, berdialog, dan membangun permainan sosial yang kompleks. Dalam konteks permainan peran seperti “dapur-dapur”, permainan keluarga, atau bengkel mini, anak mendapatkan kesempatan untuk menegosiasikan peran, bekerja sama, dan mengekspresikan bahasa secara lebih fasih.

Ruang yang mendukung interaksi sosial, bergerak sejalan dengan gagasan Vygotsky (1978) bahwa perkembangan kognitif anak ditopang oleh mediasi sosial yang terjadi dalam Zona Perkembangan Proksimal. Ketika ruang memberi kesempatan bagi anak untuk berinteraksi secara alami melalui penataan yang kolaboratif, misalnya melalui meja berkelompok, zona konstruksi, atau area seni melalui hal tersebut anak mendapatkan dukungan sosial dan kognitif secara simultan. Guru mengamati bahwa ketika material disusun secara terbuka dan mudah dijangkau, anak lebih aktif dalam berkomunikasi dan mengajak teman lain untuk bermain

bersama.

Peran *loose parts*, seperti batang kayu, tutup botol, kain, dan kardus, yang terbukti meningkatkan durasi dan kualitas permainan kolaboratif. Maxwell, Mitchell, dan Evans (2008), menunjukkan bahwa benda-benda lepas memungkinkan anak menciptakan struktur permainan yang lebih fleksibel dan imajinatif, sehingga meningkatkan kapasitas sosial melalui kerja sama dan negosiasi. Putri dan Sudaryanti (2025) menegaskan bahwa ruang yang diorganisir dengan prinsip aksesibilitas dan keterbukaan mendorong anak membangun hubungan sosial yang lebih intens, memperkaya kemampuan komunikasi verbal dan sosial-emosional mereka.

Jika dianalisis secara holistik, kedua kajian Indonesia ini memperlihatkan hubungan yang erat antara desain lingkungan dan perkembangan anak. Pada studi Fadila et al. (2025), ruang berfungsi sebagai pemantik kognitif: struktur ruang, material manipulatif, dan perubahan tata ruang mampu memperkuat eksplorasi dan pemikiran logis anak. Sementara itu, pada studi Putri dan Sudaryanti (2025), ruang lebih berperan sebagai mediator sosial: penataan zona bermain kolaboratif mendukung perkembangan bahasa, interaksi sosial, dan kapasitas emosional. Perbedaan fokus kedua studi ini justru memperlihatkan keluasan peran lingkungan sebagai guru ketiga yaitu ruang dapat menjadi sumber stimulasi intelektual sekaligus wadah sosial yang memperkuat pembentukan karakter anak. Kedua kajian tersebut juga menunjukkan relevansi kuat prinsip Reggio Emilia dalam konteks Indonesia. Baik dalam aspek kognitif maupun sosial, ruang yang disetting secara pedagogis terbukti memberikan dampak nyata pada perkembangan anak. Hal ini sejalan dengan komponen utama *Pedagogical Space Design Framework: invitation, mediation, dan reflection*. Dalam konteks empiris, ruang menjadi undangan yang membuka peluang eksplorasi baru, menjadi mediator yang memungkinkan dialog sosial terjadi secara alami, dan menjadi ruang reflektif ketika dokumentasi proses belajar memberi

kesempatan bagi anak untuk melihat kembali perjalanan mereka.

Implementasi konsep lingkungan sebagai guru ketiga di Indonesia menghadapi tantangan yang berlapis dan berbeda-beda berdasarkan konteks sosial, ekonomi, dan geografis lembaga PAUD. Meskipun gagasan ini telah mendapat perhatian luas dan terbukti bermanfaat bagi perkembangan anak, realisasinya tidak selalu mudah. Tantangan tersebut tidak hanya terkait sarana prasarana, tetapi juga mencakup pemahaman pedagogis, budaya pendidikan, dan dukungan kebijakan. Salah satu tantangan utama adalah keterbatasan ruang dan fasilitas di banyak lembaga PAUD. Banyak satuan PAUD, terutama yang berlokasi di daerah padat penduduk atau wilayah dengan keterbatasan lahan, memiliki ruang belajar yang kecil dan tidak memungkinkan pembagian zona belajar yang ideal. Pencahayaan alami sering kali minim karena bangunan berhimpitan, sementara ventilasi udara tidak memadai sehingga mengurangi kenyamanan anak. Sebagaimana dikemukakan oleh Barrett et al. (2015), kualitas pencahayaan, sirkulasi, dan tata letak ruang sangat berpengaruh terhadap performa belajar anak. Di Indonesia, kondisi fisik sekolah yang terbatas membuat sebagian lembaga kesulitan memenuhi standar ruang yang mendukung pembelajaran optimal.

Tantangan berikutnya adalah pemahaman guru dan pengelola PAUD mengenai fungsi pedagogis ruang. Di banyak tempat, ruang kelas masih dipandang sebagai wadah kegiatan, bukan sebagai media pembelajaran aktif. Banyak guru belum terbiasa melihat perabot, material, atau penataan benda sebagai bagian dari strategi pedagogis. Pemahaman ini berkaitan erat dengan paradigma pendidikan tradisional, di mana fokus utama adalah penyampaian materi, bukan penciptaan lingkungan yang mendukung konstruksi pengetahuan anak. Padahal, Malaguzzi (1998) dan Strong-Wilson & Ellis (2007) menekankan bahwa ruang adalah aktor pedagogis yang mampu mempengaruhi cara anak berinteraksi dan berpikir.

Selain itu, masih terdapat persepsi yang keliru mengenai estetika ruang belajar. Banyak lembaga mengisi ruang dengan dekorasi visual berlebihan, seperti dinding penuh poster, warna terlalu mencolok, atau ornamen yang tidak relevan dengan proses belajar. Padahal, ruang yang terlalu ramai dapat mengganggu konsentrasi dan menyebabkan beban visual berlebih pada anak (Barrett et al., 2015). Tantangan budaya ini perlu diatasi dengan pemahaman baru bahwa estetika yang baik adalah estetika yang mendukung ketenangan, harmoni, dan fokus.

Tantangan lainnya adalah alokasi anggaran. Tidak semua lembaga memiliki dana untuk membeli material open-ended, furnitur yang fleksibel, atau media pembelajaran berbasis alam. Meskipun sesungguhnya konsep guru ketiga tidak selalu membutuhkan biaya besar, karena material lokal seperti bambu, kayu, batu, dan kain dapat digunakan secara efektif, tetapi banyak lembaga belum memiliki kreativitas atau pengetahuan untuk memanfaatkan sumber daya lokal secara optimal. Di sinilah diperlukan pendampingan dan pelatihan untuk guru agar dapat merancang ruang belajar yang berkualitas tanpa mengeluarkan biaya besar.

Namun, di tengah berbagai tantangan tersebut, terdapat peluang besar untuk implementasi konsep guru ketiga di Indonesia. Salah satu peluang penting datang dari kebijakan nasional melalui Pembelajaran Mendalam, yang memberi keleluasaan bagi satuan PAUD untuk merancang pembelajaran sesuai konteks, minat anak, dan sumber daya sekolah. Kurikulum ini memberi ruang bagi eksplorasi konsep lingkungan sebagai pusat pembelajaran. Fokus pada proyek berbasis pengalaman sangat kompatibel dengan ruang yang fleksibel, kaya stimulan, dan berbasis pada hubungan dengan alam.

Peluang lain adalah meningkatnya kesadaran masyarakat dan orang tua mengenai pentingnya pembelajaran bermakna dan

pengalaman langsung. Banyak orang tua kini mulai memahami bahwa perkembangan anak tidak hanya bergantung pada guru, tetapi juga pada lingkungan tempat anak tumbuh. Dukungan ini dapat memperkuat upaya sekolah untuk memperbaiki kualitas ruang belajar. Selain itu, kekayaan budaya dan kearifan lokal Indonesia merupakan modal besar untuk menciptakan lingkungan belajar yang unik dan relevan secara budaya. Pemikiran Dewantara (1936) mengenai pendidikan yang menuntun kodrat alam dan budaya memberikan fondasi filosofis kuat untuk mengembangkan ruang belajar berbasis nilai Indonesia. Material lokal, permainan tradisional, arsitektur Nusantara, dan hubungan dengan alam adalah aset yang dapat memperkaya implementasi guru ketiga di Indonesia.

Dengan demikian, meskipun terdapat tantangan struktural, pedagogis, dan budaya, peluang implementasi konsep lingkungan sebagai guru ketiga di Indonesia sangat besar. Tantangan dan peluang ini menjadi dasar penting dalam merumuskan rekomendasi pada bagian selanjutnya.

Untuk memperkuat implementasi lingkungan sebagai guru ketiga pada satuan PAUD di Indonesia, dibutuhkan langkah-langkah strategis yang mencakup aspek pedagogis, teknis, manajerial, serta dukungan kebijakan.

Pertama, pengembangan panduan teknis nasional desain ruang PAUD menjadi kebutuhan mendesak. Hingga saat ini, sebagian besar standar PAUD masih terfokus pada aspek luas minimal, rasio ruang, atau keamanan fasilitas. Belum terdapat pedoman nasional yang secara komprehensif mengatur tentang prinsip estetika, fleksibilitas ruang, aksesibilitas material, atau integrasi lingkungan alam, padahal aspek-aspek inilah yang mendukung lingkungan sebagai guru ketiga. Barrett et al. (2015) mengkaji tentang dampak desain ruang terhadap hasil belajar, serta prinsip desain ruang Reggio Emilia (Ceppi & Zini, 1998).

Kedua, diperlukan pelatihan profesional untuk guru dalam

merancang dan mengelola ruang. Banyak guru belum memiliki pengetahuan tentang hubungan antara ruang dan perkembangan anak. Pelatihan perlu mencakup keterampilan menata zona belajar, memanfaatkan material open-ended, mengatur dokumentasi, serta memodifikasi ruang secara berkala sesuai perkembangan anak. Pelatihan ini harus memasukkan konsep affordances Gibson (1979), konstruktivisme Piaget (1977), dan mediasi sosial Vygotsky (1978) agar guru dapat memahami dasar teoretis di balik keputusan desain ruang.

Ketiga, pemerintah dan pengelola PAUD dapat mengembangkan desain ruang low- cost berbasis bahan lokal. Implementasi guru ketiga tidak selalu membutuhkan perabot mahal; justru penggunaan material lokal seperti bambu, kayu, anyaman, batu, atau kain tradisional yang lebih selaras dengan konteks budaya Indonesia, sejalan dengan filosofi Dewantara (1936) tentang pendidikan berbasis kodrat alam. Pelatihan mengenai pemanfaatan bahan lokal akan membantu sekolah menciptakan ruang yang estetis, ramah anak, dan berbiaya rendah.

Keempat, penguatan ruang luar (outdoor) sebagai bagian integral pembelajaran. Banyak sekolah memandang halaman hanya sebagai area bermain bebas, Fjørtoft (2004) dan Maxwell et al. (2008) menunjukkan bahwa ruang luar yang dirancang dengan baik dapat meningkatkan kemampuan motorik, sosial, dan kreativitas anak. Oleh karena itu, lembaga PAUD perlu memberikan perhatian lebih besar pada desain ruang luar, termasuk integrasi tanaman, benda alam, jalur eksplorasi, serta *area loose parts*.

Kelima, rekomendasi berikutnya adalah pentingnya sistem dokumentasi belajar, bukan hanya sebagai arsip, tetapi sebagai alat refleksi ruang. Mengikuti gagasan Rinaldi (2006), dokumentasi harus ditempatkan sebagai bagian dari lingkungan, bukan sekadar tampilan dekoratif. Guru dapat menata dokumentasi proses belajar di area yang mudah dijangkau anak sehingga ruang menjadi cermin

pembelajaran dan alat perkembangan metakognitif.

Keenam, diperlukan dukungan kebijakan dari pemerintah melalui program pendanaan khusus untuk peningkatan mutu ruang belajar. Program revitalisasi ruang PAUD dapat mencakup renovasi ruang kelas, pembangunan area outdoor, serta penyediaan material bermain berkualitas.

Dengan serangkaian rekomendasi ini, implementasi lingkungan sebagai guru ketiga dapat dilakukan secara lebih sistematis, terarah, dan berdampak luas bagi mutu pendidikan anak usia dini di Indonesia.

Lingkungan sebagai guru ketiga merupakan konsep yang mengajarkan bahwa ruang bukan sekadar wadah aktivitas, tetapi merupakan elemen aktif yang memiliki peran pedagogis dalam perkembangan anak. Konsep ini berakar pada pendekatan Reggio Emilia yang menempatkan lingkungan sebagai bagian integral dari proses pembelajaran (Malaguzzi, 1998; Gandini, 2012). Namun, gagasan ini juga sejalan dengan teori perkembangan klasik seperti konstruktivisme Piaget (1977), teori sosiokultural Vygotsky (1978), affordances Gibson (1979), dan model ekologi perkembangan Bronfenbrenner (1979). Semua teori ini memberikan landasan kuat bahwa interaksi anak dengan lingkungan, baik fisik maupun sosial, merupakan bagian penting dari proses perkembangan kognitif, sosial, dan emosional.

Fadila et al. (2025) dan Putri dan Sudaryanti (2025), semakin menegaskan bahwa lingkungan yang dirancang dengan baik mampu meningkatkan fokus, kreativitas, kemampuan *problem solving*, serta interaksi sosial anak. Penataan ruang yang fleksibel, material yang mudah diakses, zona bermain kolaboratif, serta integrasi material alam merupakan faktor-faktor yang terbukti mendukung perkembangan anak secara holistik. Hal ini membuktikan bahwa lingkungan dapat menjadi guru yang berbicara melalui peluang tindakan, estetika, dan mediasi sosial.

Dalam konteks Indonesia, filosofi Ki Hajar Dewantara (1936) tentang pendidikan yang menuntun kodrat alam memberikan dasar yang sangat relevan untuk mengembangkan ruang belajar yang selaras dengan budaya, kearifan lokal, dan kebutuhan anak Indonesia. Pemanfaatan bahan lokal dan integrasi nilai budaya dalam desain ruang tidak hanya memperkaya identitas lingkungan belajar, tetapi juga memperkuat kebermaknaan pendidikan. Namun, implementasi konsep guru ketiga masih menghadapi berbagai tantangan, seperti keterbatasan ruang, minimnya pemahaman guru mengenai desain pedagogis, serta keterbatasan anggaran. Meskipun demikian, berbagai peluang hadir melalui Kurikulum Merdeka, kesadaran orang tua yang meningkat, serta potensi besar pemanfaatan kearifan lokal di Indonesia. Dengan pendekatan yang tepat, konsep ini dapat diterapkan secara luas dan berkelanjutan.

Akhirnya, lingkungan sebagai guru ketiga mengajak kita menggeser fokus pendidikan dari sekadar apa yang diajarkan menuju bagaimana pengalaman belajar diciptakan. Ketika ruang didesain dengan sadar, ia mampu mengundang eksplorasi, memediasi interaksi sosial, dan memantulkan proses belajar. Ruang yang demikian bukan hanya menyediakan pengalaman pembelajaran, tetapi membentuk identitas, karakter, dan kompetensi anak untuk menghadapi masa depan. Konsep ini bukan hanya kaidah pedagogis, tetapi merupakan komitmen untuk menciptakan lingkungan belajar yang humanis, kontekstual, dan memerdekakan.

## **H. Daftar Pustaka**

- Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. A. H. (2015). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 89, 118–133.  
<https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Ceppi, G., & Zini, M. (Eds.). (1998). *Children, spaces, relations:*

- Metaproject for an environment for young children. *Reggio Children*.
- Dewantara, K. H. (1936). *Pendidikan kita [Our education]*. Yogyakarta: Taman Siswa.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2011). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Praeger.
- Fadila, S. N., Azizah, N., Munjida, S., & Amantsuro, A. L. (2025). Analisis Penataan Lingkungan Belajar untuk Perkembangan Kognitif Anak Usia Dini. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 9(2), 24297–24302. <https://doi.org/10.31004/jptam.v9i2.30585>
- Ferguson, K. T. (2013). The physical environment and child development: An examination of types and strength of associations. *International Journal of Psychology*, 48(4), 333-345. <https://doi.org/10.1080/00207594.2013.804190>
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21–44. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.14.2.0021>
- Gandini, L. (2012). The role of the environment as a third teacher. In C. Edwards, L.
- Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children* (pp. 341–352). Praeger.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach* (2nd ed., pp. 49-97). Ablex.
- Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., & Evans, G. W. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: An observational study and design intervention. *Children, Youth and Environments*, 18(2), 36-63. <https://doi.org/10.1353/cye.2008.0025>
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive*

structures. Viking Press.

Putri, C. F., & Sudaryanti, S. (2025). Pengaruh Metode Bermain dan Penataan Lingkungan Main terhadap Kemampuan Interaksi Sosial Anak Usia 5-6 tahun. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(6), 2409–2417.

<https://doi.org/10.31004/obsesi.v9i6.7491>

Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning. Routledge.

Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), 40-47. <https://doi.org/10.1080/00405840709336547>

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

White, R., & Stoecklin, V. L. (2008, November 9). *Nurturing children's biophilia: Developmentally appropriate environmental education for young children*. White Hutchinson Leisure & Learning Group. <https://www.whitehutchinson.com/children/articles/nurturing.shtml>