DIAJAR: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran
https://journal.yp3a.org/index.php/DIAJAR
e-ISSN 2810-0417 | p-ISSN 2810-0786
Vol. 5 No. 4 (Oktober 2026) 1588-1601
DOI: 10.54259/diajar.v5i4.9239

Peran Guru sebagai Model dan Fasilitator dalam Menumbuhkan Kepedulian Sosial Anak Usia Dini

Jami Nur Aisyah Rambe[1], St. Maria Ulfah[2], Hamid Patilina[3]
[1,2]Program Studi Magister Pendidikan Anak Usia Dini, Universitas Terbuka, Medan, Indonesia
[3]Program Studi Magister Pendidikan Anak Usia Dini, FKIP, Universitas Panca Sakti, Bekasi, Indonesia
Email: [1]jaminuraisyahrambe@gmail.com, [2]mariaulfah@ecampus.ut.ac.id,
[3]hamidipatilima29773@gmail.com

Informasi Artikel
Submitted: 30-08-2026
Accepted: 30-09-2026
Published: 10-10-2026

Keywords:
Early Childhood Teacher
Role Model
Facilitator
Social Caring Behavior
Early Childhood

Abstract

This study describes young children's social caring behavior and the teacher's roles as a model and facilitator in supporting its development at Aisyiyah Bustanul Athfal (ABA) Kindergarten in Perdagangan. A qualitative case study was conducted with Group B children aged 5–6. In-depth observation focused on five of the 27 children in the class. Interview participants were three teachers, the principal, and three parents. Data were collected through non-participant observation, semi-structured interviews, and document review, then analyzed thematically. Credibility was supported through method and source triangulation, member checking, and an audit trail. The findings show sharing, helping, empathy, cooperation, and turn-taking during classroom and play activities. Some children displayed these behaviors spontaneously, while others still needed guidance. Teachers modeled caring behavior through respectful communication, helping children, and fair conflict resolution. They facilitated practice through collaborative activities, classroom routines, positive reinforcement, guiding questions, and conflict mediation. School culture, repeated routines, principal support, a safe learning environment, and communication with parents supported this process. Differences among children, age-related egocentrism, limited teacher attention, inconsistent home routines, and disputes over preferred toys presented challenges. The findings suggest that modeling and facilitation operate through repeated social experiences supported by the school and family environment.

Abstrak

Penelitian ini mendeskripsikan bentuk perilaku peduli sosial anak usia dini serta peran guru sebagai model dan fasilitator dalam menumbuhkannya di TK Aisyiyah Bustanul Athfal (ABA) Perdagangan. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus. Subjek penelitian adalah anak kelompok B usia 5–6 tahun; observasi mendalam difokuskan pada lima anak dari 27 anak di kelas. Informan wawancara terdiri atas tiga guru, kepala sekolah, dan tiga orang tua. Data diperoleh melalui observasi nonpartisipan, wawancara semiterstruktur, dan dokumentasi, kemudian dianalisis secara tematik. Kredibilitas temuan diperiksa melalui triangulasi metode dan sumber, member checking, serta audit trail. Hasil menunjukkan perilaku berbagi, menolong, berempati, bekerja sama, dan bergiliran muncul dalam kegiatan bermain dan pembelajaran. Sebagian anak melakukannya secara spontan, sementara sebagian lainnya masih memerlukan arahan. Guru memberi teladan melalui komunikasi yang santun, tindakan membantu, dan penyelesaian konflik yang adil. Guru juga memfasilitasi praktik kepedulian sosial melalui kegiatan kolaboratif, rutinitas kelas, penguatan positif, pertanyaan pemandu, dan mediasi konflik. Budaya sekolah, pembiasaan, dukungan kepala sekolah, lingkungan belajar, dan komunikasi dengan orang tua mendukung proses tersebut. Keragaman karakter anak, kecenderungan egosentris, keterbatasan perhatian guru,

Lisensi: Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

perbedaan kebiasaan rumah, dan perebutan permainan menjadi tantangan. Temuan ini menunjukkan bahwa keteladanan dan fasilitasi guru bekerja melalui pengalaman sosial yang berulang serta dukungan lingkungan sekolah dan keluarga.

Kata Kunci: Guru PAUD, Model Perilaku, Fasilitator, Perilaku Peduli Sosial, Anak Usia Dini.

1. PENDAHULUAN

Kepedulian sosial pada anak usia dini dapat diamati melalui perilaku berbagi, menolong, berempati, bekerja sama, dan bergiliran. Studi Fikri dan Rukiyati menggambarkan peran guru dalam mengembangkan sikap peduli sosial [1], sedangkan Karmila dan Muhtarom mengidentifikasi beragam perilaku sosial yang muncul dalam permainan balok [2]. Wardhani et al. juga menunjukkan bahwa eksplorasi loose parts dapat menjadi konteks interaksi dan perilaku sosial anak [3].

Sejumlah penelitian menelaah strategi yang memberi anak kesempatan mempraktikkan perilaku prososial, antara lain problem-based learning [4] dan garden-based learning [5]. Penelitian lain mengkaji faktor yang terkait dengan perilaku prososial, seperti jenis kelamin [6], kegiatan permainan [7], dan frekuensi penggunaan perangkat [8], serta pendekatan storytelling bermuatan nilai Pancasila [9] dan persepsi pendidik tentang pembelajaran sosial-emosional [10]. Amalia et al. mengembangkan permainan edukatif untuk menstimulasi perilaku prososial [11], sedangkan Tan dan Kaveri mengkaji cerita sosial untuk mendorong perilaku berbagi [12]. Arifiyanti et al. mendokumentasikan strategi yang dilaporkan 49 guru TK di Indonesia, termasuk pemodelan dan kegiatan kolaboratif [13]. Penelitian ini melengkapi kajian tersebut melalui observasi langsung, wawancara, dan dokumentasi pada satu konteks kelas di TK ABA Perdagangan.

Bukti eksperimen menunjukkan bahwa pengamatan terhadap model prososial dapat mendorong perilaku membantu sejak usia dini [14]. Interaksi harian antara anak dan guru juga menjadi konteks penting bagi relasi guru-anak [15]. Kajian tentang kompetensi sosial-emosional guru mengaitkannya dengan hubungan guru-anak, pengelolaan kelas, dan hasil pembelajaran [16].

Kajian lain menelaah program pembelajaran sosial-emosional di PAUD dan implikasinya bagi praktik pendidik [17], [18]. Penelitian eksperimental tentang pengembangan empati serta kajian kontekstual empati dan perilaku prososial menunjukkan pentingnya pengalaman sosial yang dirancang dan diamati dalam konteksnya [19], [20]. Kompetensi sosial-emosional pendidik dikaitkan dengan relasi guru-anak, pengelolaan kelas, dan penerapan pembelajaran sosial-emosional [21]. Pengalaman sosialisasi dengan teman sebaya berhubungan dengan perilaku prososial anak [22], sedangkan tinjauan pembelajaran terbimbing membahas cara pendidik memberi arahan selama bermain [23].

Meskipun berbagai penelitian telah membahas perilaku prososial dan kepedulian sosial anak usia dini melalui permainan, kegiatan kolaboratif, pembelajaran berbasis masalah, storytelling, serta strategi yang digunakan guru [1]–[13], kajian yang secara khusus menghubungkan peran guru sebagai model atau teladan dan fasilitator dengan kemunculan perilaku peduli sosial anak dalam peristiwa interaksi sehari-hari masih terbatas. Penelitian terdahulu cenderung berfokus pada penerapan strategi pembelajaran tertentu, pengembangan perilaku prososial melalui kegiatan terstruktur, atau persepsi pendidik mengenai pembelajaran sosial-emosional. Sementara itu, proses yang menghubungkan keteladanan guru, kesempatan anak untuk mempraktikkan perilaku sosial, dan respons guru terhadap perilaku yang muncul masih memerlukan kajian kontekstual yang lebih mendalam, khususnya pada satuan pendidikan anak usia dini.

Kebaruan penelitian ini terletak pada pendekatan kontekstual dalam mengkaji peran guru sebagai model dan fasilitator melalui pengamatan langsung terhadap peristiwa interaksi sosial anak di TK Aisyiyah Bustanul Athfal (ABA) Perdagangan. Berbeda dari kajian yang berfokus pada efektivitas program atau strategi pembelajaran tertentu, penelitian ini menelusuri kemunculan perilaku berbagi, menolong, berempati, bekerja sama, dan bergiliran dengan memperhatikan konteks kegiatan, inisiatif anak, tindakan guru, serta respons yang diberikan setelah perilaku muncul. Melalui observasi nonpartisipan yang dilengkapi wawancara dan dokumentasi, penelitian ini berupaya memberikan gambaran empiris mengenai keterkaitan antara keteladanan, fasilitasi, penguatan perilaku, dan mediasi konflik dalam pengalaman sosial anak sehari-hari. Dengan demikian, kontribusi penelitian ini terletak pada pendeskripsian proses penumbuhan kepedulian sosial secara kontekstual, bukan pada klaim bahwa strategi guru tersebut telah terbukti menyebabkan perubahan perilaku anak.

Kesenjangan tersebut menjadi semakin penting dalam konteks pendidikan anak usia dini yang menempatkan pembiasaan dan interaksi sosial sebagai bagian dari pengalaman belajar sehari-hari. Oleh karena itu, penelitian ini mengisi kekosongan tersebut dengan mendeskripsikan secara kontekstual bagaimana guru berperan sebagai model dan fasilitator dalam menumbuhkan perilaku peduli sosial anak, serta bagaimana peran tersebut berkaitan dengan perilaku yang tampak dalam kegiatan kelas dan bermain.

Lisensi: Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Penelitian dilakukan melalui observasi nonpartisipan, wawancara, dan dokumentasi pada satu konteks kelas di TK Aisyiyah Bustanul Athfal (ABA) Perdagangan. Pendekatan ini memungkinkan penelitian tidak hanya mengidentifikasi bentuk perilaku peduli sosial, tetapi juga melihat hubungan antara tindakan anak, keteladanan guru, kesempatan praktik, penguatan, mediasi konflik, serta dukungan lingkungan sekolah dan keluarga.

Secara teoretis, penelitian ini menggunakan *Social Learning Theory* atau Teori Belajar Sosial yang dikembangkan oleh Bandura [24] untuk memahami peran guru sebagai model dalam penumbuhan perilaku peduli sosial anak usia dini. Teori ini menjelaskan bahwa individu dapat mempelajari perilaku melalui pengamatan terhadap tindakan orang lain dan konsekuensi yang menyertainya. Dalam konteks pendidikan anak usia dini, guru merupakan salah satu model sosial yang penting karena anak berkesempatan mengamati cara guru berbagi, membantu, menunjukkan kepedulian, bekerja sama, serta menyelesaikan konflik. Pembelajaran melalui pengamatan tidak berarti bahwa anak akan selalu meniru perilaku yang dilihatnya, tetapi proses tersebut menyediakan pengalaman sosial yang dapat mendukung pembentukan perilaku anak.

Relevansi teori Bandura dalam penelitian ini terletak pada pentingnya membedakan perilaku yang muncul melalui inisiatif anak dan perilaku yang muncul setelah memperoleh arahan atau penguatan dari guru. Ketika anak secara spontan membantu teman, misalnya, peristiwa tersebut dapat dideskripsikan sebagai bentuk perilaku prososial yang muncul tanpa instruksi langsung. Sebaliknya, ketika anak berbagi setelah mendapat pengingat dari guru, perilaku tersebut menunjukkan respons terhadap arahan sosial. Kedua bentuk perilaku ini penting untuk dipahami karena memberikan gambaran mengenai cara anak merespons situasi sosial dalam kegiatan sehari-hari.

Selain sebagai model, guru berperan sebagai fasilitator yang menyediakan kesempatan bagi anak untuk mempraktikkan perilaku peduli sosial. Peran ini diwujudkan melalui pengaturan kegiatan bermain bersama, pemberian pertanyaan pemandu, penguatan positif, dan pendampingan ketika terjadi konflik ant anak. Dalam penelitian ini, tindakan tersebut dipahami sebagai praktik pedagogis yang dapat mendukung pengalaman belajar sosial anak, bukan sebagai bukti langsung bahwa perilaku guru menjadi satu-satunya penyebab munculnya perilaku peduli sosial. Dengan demikian, teori Bandura menjadi landasan untuk menafsirkan keterkaitan antara keteladanan guru, pengalaman pengamatan anak, respons terhadap arahan, dan perilaku sosial yang teramati di lingkungan kelas.

Konsep tersebut relevan dengan penelitian ini karena perilaku peduli sosial yang diamati, seperti berbagi, menolong, berempati, bekerja sama, dan bergiliran, muncul dalam situasi ketika anak berinteraksi dengan guru dan teman. Peran guru sebagai fasilitator melengkapi proses tersebut melalui penyediaan kesempatan bagi anak untuk mempraktikkan perilaku sosial, pemberian pertanyaan pemandu, penguatan positif, dan mediasi ketika terjadi konflik. Dengan demikian, teori belajar sosial digunakan sebagai landasan untuk memahami bagaimana contoh perilaku guru, pengalaman pengamatan, kesempatan praktik, dan respons terhadap perilaku anak saling berkaitan dalam proses penumbuhan kepedulian sosial.

Pengamatan awal di TK ABA Perdagangan menunjukkan bahwa perilaku peduli sosial belum muncul secara konsisten. Dalam kegiatan bermain balok, anak dapat berebut alat dan menolak berbagi. Ketika teman terjatuh, sebagian anak hanya melihat dari kejauhan. Pada kegiatan kolase kelompok, beberapa anak mendominasi alat dan tugas, sementara anak lain kurang terlibat. Situasi tersebut menunjukkan perlunya memahami bagaimana perilaku sosial muncul dalam kegiatan nyata dan bagaimana guru meresponsnya.

Perilaku anak perlu dibaca berdasarkan konteks kemunculannya. Anak yang berbagi setelah diminta tetap sedang belajar merespons aturan sosial, tetapi perilaku tersebut berbeda dari berbagi yang muncul atas inisiatif sendiri. Demikian pula, kemampuan menolong dan berempati dapat tampak melalui tindakan atau ucapan sederhana yang sesuai dengan perkembangan anak. Penelitian ini karena itu menggunakan catatan peristiwa yang menghubungkan tindakan anak dengan kegiatan dan respons guru, bukan hanya daftar centang yang terlepas dari konteks.

Penelitian ini memusatkan perhatian pada praktik guru sebagai model dan fasilitator di satu konteks sekolah. Kajian ini menghubungkan perilaku anak yang teramati dengan tindakan guru, rutinitas kelas, dan dukungan sekolah serta keluarga. Tujuannya adalah mendeskripsikan bentuk perilaku peduli sosial anak, peran guru dalam menumbuhkannya, serta faktor pendukung dan penghambat yang ditemukan di TK ABA Perdagangan.

Fokus pada perilaku yang tampak membantu membedakan nilai yang diajarkan dari tindakan yang benar-benar terjadi dalam interaksi. Anak dapat mengetahui aturan berbagi, tetapi masih sulit menerapkannya ketika menghadapi mainan yang sangat disukai. Sebaliknya, bantuan spontan kepada teman dapat muncul dalam situasi yang tidak dirancang sebagai pelajaran karakter. Oleh sebab itu, penelitian ini memperhatikan kegiatan rutin dan peristiwa spontan serta respons guru setelah perilaku muncul. Pendekatan tersebut memberi ruang untuk melihat proses belajar sosial tanpa menganggap bahwa satu tindakan mewakili karakter anak secara keseluruhan.

Lisensi: Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Berdasarkan kesenjangan penelitian tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan bentuk perilaku peduli sosial anak usia dini, menganalisis peran guru sebagai model dan fasilitator dalam menumbuhkan perilaku tersebut, serta mengidentifikasi faktor pendukung dan penghambat yang ditemukan dalam pelaksanaannya di TK Aisyiyah Bustanul Athfal (ABA) Perdagangan. Melalui pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus, penelitian ini diharapkan memberikan pemahaman kontekstual mengenai keterkaitan antara keteladanan guru, kesempatan praktik sosial, penguatan perilaku, dan pengalaman interaksi anak dalam kegiatan pembelajaran sehari-hari.

2. METODE PENELITIAN

2.1. Desain dan Konteks Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus pada TK Aisyiyah Bustanul Athfal (ABA) Perdagangan, Kecamatan Bandar, Kabupaten Simalungun, Sumatera Utara. Desain ini dipilih untuk memahami secara mendalam peran guru sebagai model dan fasilitator dalam menumbuhkan perilaku peduli sosial anak usia dini berdasarkan peristiwa interaksi yang berlangsung dalam konteks kegiatan sekolah sehari-hari.

Konteks penelitian adalah kelas kelompok B yang terdiri atas 27 anak berusia 5–6 tahun dan tiga guru kelas. Observasi mendalam difokuskan secara purposif pada lima anak dengan variasi keterlibatan sosial, meliputi anak yang aktif berinteraksi, cenderung pasif, menunjukkan perilaku peduli secara spontan, masih memerlukan arahan, atau relatif sering mengalami konflik dengan teman. Pemilihan tersebut bertujuan memperoleh variasi peristiwa sosial yang relevan dengan fokus penelitian, bukan untuk membandingkan kemampuan atau memberikan label kepada anak.

Informan wawancara berjumlah tujuh orang, yaitu tiga guru kelas, satu kepala sekolah, dan tiga orang tua. Pemilihan informan didasarkan pada keterlibatan dan pengetahuan mereka mengenai perilaku sosial anak serta praktik pembiasaan di lingkungan sekolah dan keluarga. Guru memberikan informasi tentang keteladanan, fasilitasi, penguatan, dan penanganan konflik; kepala sekolah menjelaskan kebijakan serta budaya lembaga; sedangkan orang tua memberikan perspektif mengenai pembiasaan perilaku sosial anak di rumah.

Penggunaan variasi sumber informasi memungkinkan peneliti memahami perilaku anak berdasarkan konteks kemunculannya sekaligus memperoleh penjelasan mengenai strategi pendidik dan kebiasaan keluarga. Identitas anak dan informan disamarkan untuk menjaga kerahasiaan. Fokus penelitian adalah pemahaman mendalam terhadap peristiwa sosial dalam satu konteks lembaga, sehingga temuan tidak dimaksudkan untuk mengestimasi prevalensi perilaku atau digeneralisasikan secara statistik kepada seluruh anak usia dini.

2.2. Pengumpulan Data

Data dikumpulkan melalui observasi nonpartisipan, wawancara semiterstruktur, dan dokumentasi. Observasi berlangsung dalam delapan kunjungan selama dua minggu; setiap kunjungan sekitar 90 menit. Pengamatan mencakup kegiatan pembukaan, bermain, pembelajaran kelompok, makan bersama, merapikan alat, serta kegiatan transisi. Peristiwa dicatat berdasarkan perilaku yang tampak, konteks kegiatan, respons teman, dan tindakan guru. Fokus indikator anak meliputi berbagi, menolong, empati, kerja sama, dan bergiliran.

Durasi dan jumlah kunjungan ditentukan dengan mempertimbangkan kesempatan untuk mengamati variasi interaksi sosial dalam beberapa jenis kegiatan rutin. Meskipun pengamatan berlangsung relatif singkat, pencatatan dilakukan secara terfokus pada peristiwa yang relevan dengan pertanyaan penelitian, termasuk perilaku yang muncul secara spontan maupun setelah arahan guru. Kecukupan data tidak ditetapkan hanya berdasarkan jumlah kunjungan, tetapi ditinjau melalui perbandingan catatan lapangan antarpertemuan. Pengumpulan data dihentikan setelah pola perilaku sosial dan strategi guru yang relevan muncul secara berulang, sementara pengamatan lanjutan tidak lagi menghasilkan informasi substantif baru yang mengubah kategori analisis. Dengan pertimbangan tersebut, data dinilai memadai untuk menjawab fokus studi kasus ini, meskipun tidak dimaksudkan untuk menggambarkan perkembangan perilaku anak dalam jangka panjang.

Pedoman observasi dan wawancara dikembangkan sendiri oleh peneliti berdasarkan fokus penelitian, indikator perilaku peduli sosial anak usia dini, serta konsep peran guru sebagai model dan fasilitator. Penyusunan pedoman observasi mengacu pada lima indikator perilaku anak, yaitu berbagi, menolong, empati, kerja sama, dan bergiliran, serta aspek tindakan guru berupa keteladanan, pemberian arahan, penguatan positif, dan mediasi konflik. Pedoman wawancara disusun secara semiterstruktur untuk menggali pengalaman dan pandangan informan mengenai pembiasaan perilaku sosial, strategi pendampingan, hambatan, dan dukungan lingkungan sekolah maupun keluarga.

Lisensi: Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Sebelum digunakan dalam pengumpulan data utama, pedoman ditelaah dan diuji coba secara terbatas untuk memeriksa kejelasan indikator, keterlaksanaan pencatatan peristiwa, dan kesesuaian pertanyaan dengan fokus penelitian. Pedoman tersebut berfungsi sebagai panduan pengumpulan data yang dikembangkan sesuai kebutuhan studi kasus, bukan sebagai instrumen pengukuran baku untuk menghasilkan skor atau membandingkan tingkat perilaku sosial antar anak.

Wawancara dengan guru menggali strategi pembiasaan, keteladanan, penguatan, penanganan konflik, hambatan, dan komunikasi dengan orang tua. Wawancara dengan kepala sekolah berfokus pada kebijakan serta budaya sekolah, sedangkan wawancara dengan orang tua membahas pembiasaan sosial anak di rumah dan kesinambungannya dengan pengalaman di sekolah. Dokumentasi meliputi rencana pembelajaran, aturan kelas, foto kegiatan, hasil karya, catatan guru, dan media komunikasi sekolah dengan keluarga. Dokumen digunakan untuk memahami konteks kegiatan dan melengkapi informasi dari observasi serta wawancara.

Catatan observasi memisahkan deskripsi peristiwa dari interpretasi awal peneliti. Sebagai contoh, tindakan anak memberikan balok kepada teman, respons teman, dan ucapan guru dicatat sebagai rangkaian peristiwa, sedangkan interpretasi mengenai perilaku berbagi ditempatkan pada tahap analisis. Wawancara membantu memperjelas pengalaman serta pertimbangan informan, sementara dokumentasi memberikan konteks mengenai kegiatan yang direncanakan dan dilaksanakan. Seluruh data dikelola dengan menjaga kerahasiaan identitas anak dan informan.

2.3. Analisis dan Kredibilitas Data

Data dianalisis secara tematik melalui pembacaan berulang terhadap catatan observasi, transkrip wawancara, dan dokumentasi. Analisis dimulai dengan mengidentifikasi peristiwa yang relevan dengan fokus penelitian, dilanjutkan dengan pemberian kode awal, pengelompokan kode ke dalam kategori, peninjauan pola antarkategori, serta pembentukan dan penamaan tema. Kategori awal mencakup perilaku peduli sosial anak, keteladanan guru, pemberian arahan, penguatan positif, mediasi konflik, dukungan keluarga, dan hambatan dalam kegiatan kelas.

Pengodean perilaku anak mempertimbangkan bentuk tindakan dan konteks kemunculannya. Perilaku berbagi, misalnya, dibedakan berdasarkan kemunculannya secara spontan atau setelah arahan guru. Perilaku menolong ditelaah berdasarkan inisiatif anak, sedangkan empati dicatat melalui respons verbal maupun nonverbal yang dapat diamati. Tindakan guru dianalisis berdasarkan bentuk keteladanan, pertanyaan pemandu, penguatan, dan mediasi konflik. Selanjutnya, kategori tersebut ditelaah untuk memahami keterkaitan antara perilaku anak, tindakan guru, dan konteks kegiatan tanpa mengasumsikan hubungan sebab-akibat secara langsung.

Kecukupan data juga ditinjau selama proses analisis dengan membandingkan temuan antar kunjungan. Pengumpulan data dinilai telah mencapai kejenuhan informasi ketika pola perilaku anak dan strategi guru yang relevan dengan fokus penelitian muncul secara berulang dan tidak ditemukan informasi substantif baru yang mengubah kategori atau tema yang telah terbentuk.

Kredibilitas temuan diperkuat melalui triangulasi teknik dan sumber. Triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan informasi dari observasi, wawancara, dan dokumentasi, sedangkan triangulasi sumber dilakukan dengan menelaah keterangan guru, kepala sekolah, dan orang tua. Ringkasan temuan awal dikonfirmasikan kepada informan kunci untuk memeriksa kesesuaian interpretasi dengan informasi yang mereka sampaikan. Catatan lapangan, hasil pengodean, dan keputusan analitis disimpan sebagai jejak audit agar proses pembentukan tema dapat ditelusuri.

Penelitian dilaksanakan dengan memperhatikan izin dari pihak sekolah dan persetujuan orang tua atau wali anak. Identitas anak dan informan disamarkan dalam catatan serta penyajian hasil penelitian. Dokumentasi visual digunakan dengan memperhatikan persetujuan dan perlindungan privasi. Langkah-langkah tersebut diterapkan untuk menjaga kerahasiaan partisipan dan mendukung keterpercayaan hasil penelitian.

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

3.1. Perilaku Peduli Sosial dalam Kegiatan Kelas

Selama kunjungan, kegiatan kelas berlangsung dalam rutinitas yang meliputi salam, doa, kegiatan inti, bermain, makan bersama, dan merapikan alat. Interaksi dalam kegiatan tersebut memberi konteks bagi munculnya perilaku berbagi, menolong, empati, kerja sama, dan bergiliran. Temuan penelitian menunjukkan bahwa perilaku peduli sosial anak usia 5–6 tahun muncul dalam bentuk berbagi, menolong, berempati, bekerja sama, dan bergiliran. Namun, perilaku tersebut tidak muncul secara konsisten dalam setiap situasi. Anak yang mampu berbagi alat belajar secara spontan masih dapat menolak memberikan mainan yang disukainya kepada teman. Perbedaan ini menunjukkan bahwa kepedulian sosial tidak cukup dipahami sebagai kemampuan anak mengikuti aturan, tetapi perlu dilihat berdasarkan cara anak merespons

Lisensi: Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

kebutuhan orang lain ketika berhadapan dengan keinginannya sendiri. Rutinitas kelas memberi kesempatan praktik yang berulang dan mudah dipahami anak. Menunggu giliran dapat dilatih saat mencuci tangan atau mengambil makanan, sedangkan berbagi dan bekerja sama muncul saat menggunakan bahan belajar dan alat permainan. Kegiatan yang sama dapat menghasilkan respons berbeda: beberapa anak mengikuti aturan tanpa pengingat, sementara anak lain memerlukan arahan guru. Pengulangan aturan memberi konteks yang stabil, tetapi tidak menghapus kebutuhan guru untuk memperhatikan kesiapan dan respons anak pada setiap situasi.

Pola tersebut dapat dianalisis melalui karakteristik perkembangan sosial anak usia dini. Pada usia 5–6 tahun, kemampuan memahami perspektif orang lain dan mengendalikan keinginan masih berkembang. Dalam situasi yang tidak menuntut pengorbanan besar, seperti meminjamkan krayon yang sedang tidak digunakan, anak relatif lebih mudah menunjukkan perilaku berbagi. Sebaliknya, ketika harus menyerahkan mainan favorit atau menunggu giliran, anak menghadapi tuntutan yang lebih besar untuk menunda keinginannya dan mempertimbangkan hak teman. Dengan demikian, penolakan berbagi tidak selalu menunjukkan ketiadaan kepedulian, tetapi dapat mencerminkan kesulitan menerapkan pemahaman sosial dalam situasi yang melibatkan kepentingan pribadi.

Temuan tersebut dapat dipahami melalui Social Learning Theory Bandura [24], yang menempatkan pengamatan terhadap model dan konsekuensi perilaku sebagai bagian penting dalam pembelajaran sosial. Ketika guru memberikan contoh berbagi atau membantu teman, anak memperoleh model perilaku yang dapat diamati. Namun, pengamatan tidak secara otomatis menghasilkan peniruan dalam setiap situasi. Anak tetap berhadapan dengan kondisi konkret, seperti keinginan memiliki mainan, kesempatan memperoleh giliran, dan respons teman. Oleh sebab itu, keteladanan perlu dipahami sebagai salah satu sumber pengalaman belajar sosial yang bekerja bersama kesempatan praktik dan dukungan guru.

Perilaku menolong dan empati memperlihatkan pola yang serupa. Anak yang mengambilkan krayon yang terjatuh atau mendekati teman yang menangis menunjukkan respons terhadap kebutuhan orang lain. Akan tetapi, ketika sebagian anak hanya mengamati teman yang mengalami kesulitan, situasi tersebut tidak serta-merta membuktikan bahwa mereka tidak memiliki empati. Anak mungkin belum mengetahui tindakan yang tepat, ragu untuk mendekat, atau membutuhkan bantuan untuk menerjemahkan pengamatannya menjadi tindakan. Karena penelitian ini berfokus pada perilaku yang dapat diamati, interpretasi mengenai keadaan emosional anak perlu dibatasi pada tindakan dan konteks yang tercatat.

Dalam kegiatan kolase dan bermain balok, kerja sama juga tidak selalu ditunjukkan melalui pembagian peran yang seimbang sejak awal. Sebagian anak mengambil alat dan menentukan kegiatan, sementara anak lain menunggu atau kurang terlibat. Kondisi ini memperlihatkan bahwa bekerja dalam kelompok belum tentu berarti semua anak telah berpartisipasi secara setara. Peran guru menjadi penting untuk membuka kesempatan bagi anak yang pasif, membantu membagi tugas, dan mengarahkan anak agar mempertimbangkan kebutuhan anggota kelompok lainnya. Dengan demikian, kualitas pengalaman sosial tidak hanya ditentukan oleh jenis kegiatan, tetapi juga oleh bagaimana kesempatan berpartisipasi dibentuk dan dikelola.

Secara keseluruhan, temuan ini memperlihatkan bahwa perilaku peduli sosial merupakan proses yang bergantung pada konteks interaksi. Rutinitas kelas menyediakan kesempatan berlatih, keteladanan guru menyediakan contoh perilaku, sedangkan arahan dan fasilitasi membantu anak menghadapi situasi ketika kepentingan pribadi bertentangan dengan kebutuhan teman. Kontribusi temuan ini terletak pada pembedaan antara perilaku yang muncul secara spontan dan perilaku yang memerlukan dukungan, sehingga perkembangan kepedulian sosial tidak disederhanakan menjadi kategori anak yang peduli atau tidak peduli. Bentuk perilaku yang tampak, seperti kerja sama, empati, berbagi, dan menolong, juga ditemukan dalam penelitian mengenai permainan dan sosialisasi anak usia dini [2], [3], [7], [19], [22]. Perilaku berbagi atau membantu secara spontan menunjukkan inisiatif yang lebih mandiri daripada perilaku yang baru muncul setelah instruksi. Kajian kontekstual mengenai empati dan perilaku prososial menguatkan perlunya membaca tindakan anak bersama situasi dan relasi sosialnya [20]. Namun, arahan guru tetap menjadi bagian dari proses belajar dan tidak dapat langsung diperlakukan sebagai bukti bahwa perilaku telah terinternalisasi.

Temuan ini menunjukkan bahwa perilaku peduli sosial berkembang melalui hubungan antara karakteristik anak, situasi sosial, dan dukungan lingkungan. Anak tidak hanya belajar dari aturan yang disampaikan secara verbal, tetapi juga dari pengalaman ketika aturan tersebut diterapkan dalam interaksi nyata. Dengan demikian, keberhasilan pembelajaran sosial tidak semata-mata ditentukan oleh seberapa sering guru memberikan instruksi, tetapi juga oleh seberapa sering anak memperoleh kesempatan untuk mencoba, mengalami konsekuensi sosial, dan mendapatkan respons terhadap tindakannya.

Untuk memperjelas batas indikator yang digunakan, Tabel 1 merangkum contoh perilaku yang dicatat selama kegiatan kelas. Contoh ini membantu membedakan tindakan yang tampak dari penilaian umum terhadap karakter anak.

Lisensi: Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Tabel 1. Indikator perilaku peduli sosial dan contoh peristiwa yang diamati

Indikator	Contoh Peristiwa
Berbagi	Meminjamkan alat, memberi giliran, atau menawarkan mainan.
Menolong	Memungut barang teman, membantu merapikan, atau membantu memakai sepatu.
Empati	Mendekati, menenangkan, atau menanyakan keadaan teman yang kesulitan.
Kerja sama	Membagi peran dan menyelesaikan tugas kelompok bersama.
Bergiliran	Menunggu antrean atau menggunakan alat sesuai kesepakatan.

3.2. Guru Sebagai Model atau Teladan

Guru memberi contoh kepedulian melalui bahasa yang santun, ucapan terima kasih dan maaf, bantuan kepada anak yang mengalami kesulitan, penghargaan terhadap pendapat, serta cara menyelesaikan konflik secara adil. Anak kemudian menggunakan ungkapan terima kasih dan maaf, membantu teman, atau mendekati teman yang sedang menangis. Beberapa tindakan muncul segera setelah contoh diberikan, sedangkan tindakan lain terlihat pada situasi berbeda setelah anak pernah mengamati perilaku serupa.

Temuan penelitian menunjukkan bahwa guru memberikan contoh perilaku peduli sosial melalui bahasa yang santun, bantuan kepada anak yang mengalami kesulitan, penggunaan ungkapan terima kasih dan maaf, serta penyelesaian konflik secara adil. Dalam beberapa peristiwa, anak memperlihatkan perilaku serupa ketika berinteraksi dengan teman. Pola ini dapat dipahami melalui Social Learning Theory Bandura [24], khususnya pembelajaran melalui pengamatan terhadap model. Guru menyediakan contoh konkret yang dapat diamati anak dalam konteks sosial sehari-hari, sehingga nilai kepedulian tidak hanya disampaikan sebagai aturan verbal, tetapi juga diperlihatkan melalui tindakan.

Meskipun demikian, temuan penelitian memperlihatkan bahwa keteladanan tidak menghasilkan respons yang seragam. Anak yang dapat menggunakan ungkapan santun atau membantu teman dalam satu kegiatan masih mungkin menolak berbagi mainan favorit dalam kegiatan lain. Perbedaan tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran melalui pengamatan tidak dapat dipahami sebagai proses peniruan otomatis. Anak menghadapi tuntutan sosial yang berbeda pada setiap situasi, dan perilaku yang diamati belum tentu langsung diterapkan ketika harus menunda keinginan atau menyerahkan sesuatu yang dianggap penting.

Dari sudut pandang teoretis, temuan ini menegaskan pentingnya membedakan tersedianya model perilaku dari penerapan perilaku tersebut dalam situasi nyata. Keteladanan guru menyediakan sumber belajar sosial, tetapi kesempatan mempraktikkan perilaku, respons teman, dan penguatan dari lingkungan turut membentuk konteks penerapannya. Karena penelitian ini merupakan studi kasus kualitatif, data yang diperoleh tidak dapat memastikan bahwa tindakan anak tertentu disebabkan secara langsung oleh peniruan terhadap guru. Temuan lebih tepat ditafsirkan sebagai gambaran tentang bagaimana keteladanan hadir bersama perilaku sosial anak dalam interaksi sehari-hari.

Implikasinya, konsistensi keteladanan perlu dipadukan dengan respons pedagogis ketika anak mengalami kesulitan menerapkan perilaku yang telah dicontohkan. Ketika anak menolak berbagi, guru dapat mengingatkan aturan, memberikan kesempatan bergiliran, atau membantu anak mempertimbangkan kebutuhan temannya. Dengan demikian, peran guru sebagai model tidak berhenti pada pemberian contoh, tetapi menjadi bagian dari proses pembelajaran sosial yang berkelanjutan melalui pengamatan, praktik, dan pendampingan.

Temuan tersebut sejalan dengan penelitian tentang peran guru dalam mengembangkan kepedulian sosial serta pandangan pendidik mengenai pembelajaran sosial-emosional [1], [10]. Kajian tentang kompetensi sosial-emosional pendidik juga menghubungkan kualitas pendidik dengan relasi guru-anak dan pengelolaan kelas [21], [16]. Keteladanan memberi contoh konkret tentang cara berbagi, menolong, dan merespons emosi teman; bukti eksperimental menunjukkan bahwa pengamatan model prososial dapat meningkatkan perilaku membantu [14]. Interaksi positif antara guru dan anak turut membentuk hubungan guru-anak [15]. Jika dikaitkan dengan temuan lapangan, kontribusi keteladanan guru bukan terutama terletak pada kemampuan guru membuat anak langsung meniru setiap tindakan, melainkan pada penyediaan pola perilaku yang dapat diamati berulang kali. Ketika anak menghadapi situasi yang serupa, contoh tersebut dapat menjadi salah satu referensi perilaku. Namun, ketika kepentingan pribadi lebih kuat, anak masih membutuhkan fasilitasi dan pengulangan. Karena itu, keteladanan dalam kasus ini lebih tepat dipahami sebagai dasar pembelajaran sosial yang perlu didukung oleh kesempatan praktik, penguatan, dan pendampingan.

3.3. Guru Sebagai Fasilitator

Guru memfasilitasi interaksi sosial dengan merancang permainan dan proyek kelompok, membagi peran, membiasakan aturan kelas, serta menyediakan kegiatan yang menuntut anak berbagi dan menunggu giliran. Ketika terjadi konflik, guru menggunakan pertanyaan pemandu, seperti bagaimana semua anak dapat

Lisensi: Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

bermain atau memperoleh giliran. Anak didorong menyampaikan keinginan, mempertimbangkan kebutuhan teman, dan mencari penyelesaian bersama, sementara guru tetap memberi bantuan sesuai kebutuhan.

Temuan tersebut menunjukkan bahwa fasilitasi berbeda dari sekadar pemberian instruksi. Guru tidak selalu langsung menentukan solusi, tetapi berusaha menciptakan kondisi agar anak terlibat dalam proses menemukan solusi. Ketika anak diminta menjelaskan keinginannya atau memikirkan cara agar teman juga mendapat giliran, anak memperoleh kesempatan untuk menghubungkan kepentingan pribadi dengan kebutuhan orang lain. Dengan demikian, konflik yang pada awalnya menjadi hambatan dapat berubah menjadi situasi belajar sosial.

Peran tersebut dapat dianalisis melalui perspektif sosiokultural Vygotsky, terutama konsep *scaffolding*, yaitu bantuan yang diberikan sesuai kebutuhan anak untuk mendukung pelaksanaan tugas yang belum dapat diselesaikannya secara mandiri. Dalam konteks penelitian ini, pertanyaan pemandu, pengingat aturan, dan mediasi guru dapat dipahami sebagai bentuk bantuan ketika anak mengalami kesulitan berbagi, menunggu giliran, atau menyelesaikan perselisihan. Namun, bantuan tersebut baru dapat disebut mendukung kemandirian apabila anak memperoleh kesempatan untuk terlibat dalam penyelesaian masalah, bukan hanya mengikuti keputusan yang ditetapkan oleh guru.

Temuan ini membantu menjelaskan mengapa arahan guru terkadang segera diikuti, tetapi pada kesempatan lain belum menghasilkan penyelesaian yang diharapkan. Ketika aturan sudah dikenal dan tuntutan sosial relatif sederhana, anak mungkin dapat mengikuti arahan dengan cepat. Sebaliknya, ketika anak harus melepaskan mainan favorit atau menerima keputusan yang tidak sesuai dengan keinginannya, tuntutan untuk mengendalikan respons dan mempertimbangkan kebutuhan teman menjadi lebih besar. Dalam situasi tersebut, satu kali instruksi mungkin belum memadai. Anak dapat membutuhkan pengulangan, bantuan untuk mengungkapkan keinginan, serta kesempatan untuk mencoba solusi yang disepakati bersama.

Analisis ini juga menunjukkan bahwa penghentian konflik tidak selalu menjadi indikator yang cukup untuk menilai keberhasilan fasilitasi. Konflik dapat berhenti karena anak mengikuti perintah guru, tetapi hal tersebut belum menunjukkan bahwa anak mampu mempertimbangkan kebutuhan teman secara mandiri. Sebaliknya, ketika guru membantu anak menyampaikan keinginan, mendengarkan temannya, dan menentukan giliran, proses penyelesaian tersebut menyediakan kesempatan untuk mempraktikkan keterampilan sosial. Penelitian ini tidak mengukur apakah kemampuan tersebut bertahan dalam jangka panjang, tetapi mencatat bentuk bantuan dan respons anak dalam peristiwa yang diamati.

Kondisi kelas yang terdiri atas 27 anak juga memengaruhi pelaksanaan fasilitasi. Guru perlu membagi perhatian antara pembelajaran, keselamatan, dan kebutuhan sosial anak. Akibatnya, tidak setiap peristiwa memperoleh pendampingan individual secara langsung. Temuan ini menunjukkan bahwa fasilitasi bukan hanya persoalan keterampilan interpersonal guru, tetapi juga berkaitan dengan pengaturan lingkungan belajar. Pembagian alat yang jelas, kelompok yang terorganisasi, dan aturan bergiliran yang konsisten dapat membantu menyediakan kesempatan praktik yang lebih terarah, meskipun penelitian ini tidak menguji efektivitas masing-masing strategi secara terpisah.

Dengan demikian, peran guru sebagai fasilitator melengkapi keteladanan melalui pemberian bantuan yang sesuai dengan situasi dan kebutuhan anak. Keteladanan menyediakan contoh perilaku sosial, sedangkan fasilitasi membantu anak menghadapi tantangan ketika menerapkan perilaku tersebut dalam interaksi nyata. Hubungan keduanya memperlihatkan bahwa pembelajaran kepedulian sosial tidak hanya berlangsung melalui apa yang diamati anak, tetapi juga melalui kesempatan untuk berpartisipasi, menghadapi perbedaan kepentingan, dan mencoba menyelesaikan masalah dengan dukungan orang dewasa.

Strategi fasilitasi memperluas peran guru dari penyampai aturan menjadi pengelola kesempatan belajar. Kegiatan kolaboratif memungkinkan anak mencoba perilaku sosial, sedangkan pertanyaan pemandu dan mediasi membantu mereka memahami cara bertindak saat muncul konflik. Kesempatan belajar bersama memberi konteks bagi anak untuk berlatih berinteraksi dan bekerja sama [3]–[5], [7], [9], [11]–[13], [18], [22], [23], [15]. Tinjauan intervensi sosial-emosional dan pembelajaran terbimbing juga menekankan mutu perencanaan serta arahan pendidik dalam kegiatan kelas dan bermain [17], [18], [23].

Jika dikaitkan dengan teori belajar sosial Bandura [24], fasilitasi guru melengkapi proses pengamatan terhadap model. Anak tidak cukup hanya melihat bagaimana guru berbagi atau menyelesaikan konflik; mereka membutuhkan situasi untuk mencoba perilaku tersebut. Permainan kelompok, pembagian peran, aturan bergiliran, dan kesempatan menyelesaikan konflik menyediakan ruang praktik tersebut. Dengan demikian, peran guru sebagai model dan fasilitator tidak berdiri sendiri: keteladanan menyediakan contoh, sedangkan fasilitasi menyediakan kesempatan untuk mengubah contoh tersebut menjadi pengalaman langsung.

Dalam mengelola konflik, guru tidak selalu langsung mengambil benda atau menentukan siapa yang benar. Guru dapat mengingatkan aturan, meminta anak menjelaskan keinginannya, lalu mengajukan pertanyaan tentang cara agar semua teman memperoleh kesempatan. Pendampingan seperti ini memberi anak waktu

Lisensi: Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

untuk mempertimbangkan solusi sambil memastikan situasi tetap aman. Ketika anak belum mampu menyelesaikan masalah, bantuan guru tetap diperlukan. Dengan demikian, fasilitasi bersifat bertahap dan menyesuaikan peristiwa; guru memberi ruang untuk negosiasi tanpa membiarkan konflik berlangsung tanpa arah.

Temuan ini juga menjelaskan mengapa arahan guru pada beberapa situasi efektif tetapi pada situasi lain belum segera berhasil. Arahan lebih mudah diikuti ketika aturan sudah sering dipraktikkan dan tuntutan sosial relatif sederhana. Sebaliknya, ketika anak harus melepaskan benda yang sangat disukai atau menunda keinginannya, diperlukan proses pendampingan yang lebih panjang. Dengan demikian, keberhasilan fasilitasi tidak seharusnya hanya diukur dari apakah konflik langsung berhenti, tetapi dari apakah anak memperoleh kesempatan untuk memahami aturan, menyampaikan kebutuhan, mendengar teman, dan mencoba alternatif penyelesaian.

3.4. Faktor Pendukung dan Penghambat

Faktor pendukung yang ditemukan meliputi keteladanan yang konsisten, budaya sekolah yang memuat pembiasaan sosial dan nilai keislaman, dukungan kepala sekolah, serta lingkungan belajar yang aman. Rutinitas seperti mengucapkan salam, berbagi makanan, mengantre, membantu teman, dan merapikan alat memberi anak kesempatan berulang untuk mempraktikkan aturan sosial. Dokumen pembelajaran dan aturan kelas juga menunjukkan bahwa nilai tersebut dimasukkan ke dalam kegiatan sekolah.

Faktor-faktor tersebut menunjukkan bahwa pembentukan perilaku peduli sosial tidak hanya berlangsung melalui tindakan guru pada satu peristiwa, tetapi melalui konsistensi lingkungan. Ketika aturan sosial muncul dalam berbagai kegiatan, anak memperoleh kesempatan untuk menghubungkan perilaku yang dipelajari dengan situasi yang berbeda. Dalam kerangka pembelajaran sosial, lingkungan yang konsisten memperbanyak kesempatan anak untuk mengamati dan mempraktikkan pola perilaku yang diharapkan [24].

Komunikasi antara guru dan orang tua mendukung kesinambungan pembiasaan di sekolah dan di rumah. Guru melaporkan penggunaan grup kelas dan buku penghubung untuk menyampaikan perkembangan anak. Orang tua menggambarkan perubahan seperti anak mulai mengucapkan terima kasih atau membantu anggota keluarga. Informasi tersebut melengkapi observasi sekolah, tetapi tidak berarti semua anak memperoleh pengalaman rumah yang sama.

Temuan tersebut menunjukkan bahwa lingkungan rumah dan sekolah dapat menjadi konteks yang saling melengkapi, tetapi penelitian ini tidak dapat menyimpulkan hubungan sebab-akibat antara komunikasi dengan orang tua dan perubahan perilaku anak. Keterangan orang tua terutama berfungsi sebagai informasi kontekstual yang membantu menjelaskan bahwa perilaku sosial anak berlangsung pada lebih dari satu lingkungan.

Hambatan yang teridentifikasi meliputi perbedaan karakter dan regulasi emosi, kecenderungan egosentris yang masih berkembang, kebiasaan rumah yang tidak selalu sejalan dengan aturan sekolah, jumlah anak yang menuntut guru membagi perhatian, serta perebutan permainan favorit. Hambatan tersebut ditangani melalui pengulangan rutinitas, pendampingan individual, pertanyaan pemandu, penguatan perilaku, dan komunikasi dengan orang tua. Konflik penggunaan alat tidak selalu berakhir dengan kerja sama, tetapi dapat menjadi kesempatan belajar apabila guru memediasi situasi dengan tepat.

Kecenderungan egosentris yang masih berkembang perlu dipahami secara hati-hati. Dalam penelitian ini, kecenderungan tersebut tampak bukan sebagai ketidakmampuan anak untuk peduli kepada orang lain, karena anak juga menunjukkan berbagi, menolong, dan empati. Persoalannya lebih terlihat ketika kepentingan anak sendiri bertentangan dengan kepentingan teman. Dengan demikian, perilaku prososial dan kepentingan diri dapat muncul secara bersamaan. Hal ini menjelaskan mengapa anak yang pada satu situasi mampu berbagi secara spontan pada situasi lain masih dapat menolak berbagi atau mendahului antrean.

Jumlah 27 anak di kelas membuat guru perlu memperhatikan pembelajaran, keselamatan, dan interaksi sosial yang dapat terjadi bersamaan. Akibatnya, guru tidak selalu menyaksikan setiap tindakan prososial atau dapat memberi tanggapan individual pada saat itu juga. Kondisi ini menjadi pertimbangan saat menafsirkan penguatan positif: tidak adanya respons guru yang tercatat tidak selalu berarti guru mengabaikan perilaku anak, karena perhatian dapat tertuju pada aktivitas atau kebutuhan anak lain. Temuan ini juga menunjukkan pentingnya pengaturan kegiatan yang memudahkan guru mengamati interaksi, misalnya dengan struktur kelompok dan pembagian alat yang jelas.

3.5. Temuan Wawancara dan Dokumentasi

Keterangan informan memperjelas alasan di balik praktik yang terlihat selama observasi. Guru pertama menekankan contoh langsung dan penguatan positif; guru kedua menyoroti permainan kelompok serta pertanyaan pemandu saat anak berselisih; guru ketiga menekankan komunikasi dengan keluarga agar pembiasaan tidak berhenti di sekolah. Ketiga penekanan tersebut menggambarkan dimensi yang berbeda

Lisensi: Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

dari praktik guru, yaitu memberi model, mengelola interaksi, dan menyelaraskan pengalaman sosial di dua lingkungan.

Keterangan orang tua melengkapi gambaran tersebut. Beberapa orang tua menyebut anak mulai menggunakan ungkapan terima kasih atau membantu anggota keluarga, sementara keterangan lain menunjukkan bahwa sebagian anak masih kesulitan berbagi ketika jarang memiliki kesempatan berlatih bersama saudara atau teman. Perbedaan ini sejalan dengan pengamatan bahwa kemampuan sosial anak tidak seragam. Informasi orang tua memberi konteks rumah, tetapi tidak menggantikan bukti langsung dari kegiatan kelas.

Dokumen sekolah menunjukkan bahwa pembiasaan berbagi, bekerja sama, dan menunggu giliran dimasukkan ke dalam rencana kegiatan serta aturan kelas. Foto kegiatan dan hasil karya memperlihatkan situasi kelompok seperti kolase, bermain balok, makan bersama, dan merapikan alat. Grup komunikasi kelas dan buku penghubung digunakan untuk menyampaikan perkembangan anak kepada keluarga. Dengan demikian, praktik yang diamati memiliki konteks perencanaan dan komunikasi, meskipun dokumen saja tidak dapat menunjukkan bagaimana setiap anak merespons kegiatan tersebut.

Perbandingan tiga jenis data menghasilkan gambaran yang saling melengkapi: observasi menunjukkan tindakan dan konteks, wawancara menjelaskan strategi serta pengalaman informan, dan dokumentasi menerangkan perencanaan serta rutinitas sekolah. Perbedaan fokus antarjenis data bukan pertentangan, melainkan batas informasi yang dapat diberikan masing-masing sumber. Cara membandingkan bukti ini membantu menjaga agar interpretasi tidak bergantung pada satu cerita atau satu kegiatan.

Pada tema perilaku anak, observasi mencatat berbagi, menolong, empati, kerja sama, dan bergiliran; guru menjelaskan bahwa kebiasaan tersebut berkembang melalui contoh dan pembiasaan; dokumentasi menunjukkan kegiatan kelompok dan aturan yang menyediakan konteks praktik. Pada tema peran guru, observasi memperlihatkan contoh langsung dan mediasi, wawancara menjelaskan alasan pemilihan strategi, dan rencana pembelajaran menunjukkan bahwa interaksi sosial juga dirancang. Pada tema faktor pendukung dan hambatan, observasi menangkap dinamika kelas, sedangkan wawancara memperluasnya dengan pengalaman keluarga dan budaya sekolah. Pola ini memperkuat kecukupan interpretasi di dalam kasus yang diteliti.

Ringkasan pada Tabel 2 memperlihatkan bagaimana tiga jenis sumber data saling melengkapi dalam membangun tema penelitian.

Tabel 2. Ringkasan triangulasi temuan berdasarkan tema

Tema	Observasi	Wawancara dan Dokumen
Perilaku anak	Berbagi, menolong, empati, kerja sama, dan bergiliran.	Guru menekankan teladan dan rutinitas; rencana serta foto menunjukkan kegiatan kelompok.
Peran guru	Memberi contoh, menguatkan tindakan, membagi peran, dan memediasi konflik.	Guru menjelaskan alasan strategi; rencana pembelajaran memuat kegiatan kolaboratif.
Faktor konteks	Interaksi lebih lancar dalam kegiatan kelompok; muncul sengketa alat favorit.	Informan menyebut budaya sekolah, keluarga, karakter anak, dan perhatian guru.

3.6. Sintesis dan Batasan Temuan

Temuan memperlihatkan hubungan yang erat antara peran guru sebagai teladan dan fasilitator. Teladan guru memberi anak contoh perilaku yang dapat diamati, sedangkan rancangan kegiatan, aturan, dan pendampingan memberi ruang bagi anak untuk mencoba perilaku tersebut. Hubungan ini sejalan dengan Social Learning Theory Bandura [24], yang memandang pembelajaran sosial sebagai proses yang melibatkan pengamatan terhadap model dan pengalaman dalam lingkungan sosial.

Namun, hasil penelitian juga menunjukkan bahwa pengamatan terhadap model tidak otomatis menghasilkan perilaku yang sama. Anak dapat meniru ungkapan atau tindakan tertentu dalam satu situasi, tetapi tetap mengalami kesulitan berbagi ketika berhadapan dengan mainan favorit atau menunggu ketika keinginannya harus ditunda. Temuan ini memperlihatkan bahwa perilaku peduli sosial merupakan proses perkembangan yang dipengaruhi oleh situasi dan dukungan sosial, bukan hasil dari keteladanan semata.

Dengan demikian, keteladanan dan fasilitasi memiliki fungsi yang berbeda tetapi saling melengkapi. Keteladanan menyediakan contoh konkret tentang bagaimana seseorang memperlakukan orang lain, sedangkan fasilitasi menyediakan kesempatan bagi anak untuk mempraktikkan perilaku tersebut dalam situasi nyata. Pembiasaan dan penguatan membantu perilaku muncul kembali, sementara mediasi memberikan dukungan ketika anak belum mampu menyelesaikan persoalan sosial secara mandiri.

Dari sudut pandang analitis, konflik kecil justru menjadi salah satu temuan penting penelitian. Perebutan alat dapat menghasilkan penolakan, tangisan, atau tindakan mendahului ketika kepentingan anak lebih

Lisensi: Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

dominan. Namun, melalui pertanyaan pemandu dan mediasi guru, situasi yang sama dapat menjadi kesempatan untuk berlatih menunggu, menyampaikan kebutuhan, mendengarkan teman, dan membuat kesepakatan. Karena itu, keberhasilan fasilitasi tidak cukup dinilai dari hilangnya konflik pada saat itu; proses anak memahami dan mencoba penyelesaian juga merupakan bagian dari pembelajaran sosial.

Temuan ini berbeda penekanannya dengan studi yang menelaah satu strategi khusus, seperti problem-based learning [4] atau garden-based learning [5]. Penelitian ini tidak menunjukkan bahwa satu strategi tertentu menjadi penyebab munculnya perilaku peduli sosial. Sebaliknya, data menunjukkan adanya kombinasi keteladanan, rutinitas, kegiatan kolaboratif, penguatan, pertanyaan pemandu, dan mediasi. Tinjauan intervensi kelas PAUD serta pembelajaran terbimbing juga menyoroti peran desain kegiatan dan dukungan pendidik dalam memberi kesempatan praktik sosial [18], [23]. Studi Fikri dan Rukiyati berfokus pada peran guru dalam mengembangkan sikap peduli sosial [1], sedangkan Selian dan Amalia mengidentifikasi pandangan pendidik mengenai sumber daya, penilaian, dan dukungan pembelajaran sosial-emosional [10]. Penelitian ini menambahkan uraian tentang bagaimana tindakan guru berhubungan dengan peristiwa sosial yang diamati secara langsung dan bagaimana tindakan tersebut dipahami melalui wawancara serta dokumentasi dalam satu konteks kelas.

Untuk memahami alur hubungan tersebut, Gambar 1 digunakan sebagai kerangka kontekstual penelitian. Gambar ini menunjukkan bahwa perilaku peduli sosial anak tidak ditempatkan sebagai hasil dari satu tindakan guru, tetapi berada dalam rangkaian konteks yang saling berkaitan. Budaya sekolah, aturan, dukungan keluarga, karakteristik anak, dan kondisi kelas menjadi konteks awal. Dalam konteks tersebut, guru menjalankan dua peran utama, yaitu sebagai model melalui keteladanan dan sebagai fasilitator melalui penyediaan kesempatan praktik, penguatan, pertanyaan pemandu, serta mediasi. Interaksi tersebut kemudian tampak dalam perilaku anak berupa berbagi, menolong, empati, kerja sama, dan bergiliran. Kerangka ini membantu menjelaskan bahwa temuan penelitian merupakan proses yang berlangsung melalui interaksi berulang, bukan hubungan sebab-akibat linear.



Gambar 1. Kerangka kontekstual penelitian dan fokus analisis

Gambar 1 juga membantu menjelaskan posisi faktor pendukung dan penghambat dalam temuan. Faktor tersebut tidak berdiri di luar proses pembelajaran sosial, tetapi memengaruhi kesempatan guru untuk memberikan contoh, menyediakan pengalaman praktik, dan memberikan respons terhadap perilaku anak. Misalnya, jumlah anak yang cukup banyak dapat membatasi perhatian individual guru, sedangkan struktur kelompok dan pembagian alat yang jelas dapat memperluas kesempatan anak untuk berinteraksi secara terarah.

Dukungan rumah dan sekolah dalam temuan ini perlu ditafsirkan sebagai konteks yang dilaporkan informan, bukan sebagai hubungan sebab-akibat yang telah diuji. Studi tentang perilaku prososial anak juga menelaah faktor lingkungan dan karakteristik anak dengan desain kuantitatif [6], [8]; sementara penelitian ini tidak membandingkan kelompok atau mengukur perubahan numerik. Karena itu, sumbangan utamanya adalah deskripsi proses dalam kasus yang diteliti.

Kesesuaian antara observasi, wawancara, dan dokumentasi memperkuat gambaran bahwa perilaku sosial didukung oleh praktik kelas dan budaya sekolah. Namun, penelitian ini berfokus pada satu TK, satu kelas, dan periode pengamatan dua minggu. Observasi mendalam juga mencakup lima anak yang dipilih secara purposif. Karena itu, temuan menjelaskan proses dalam konteks penelitian dan tidak digunakan untuk menyimpulkan bahwa pola yang sama berlaku pada semua lembaga PAUD.

Batasan tersebut juga berkaitan dengan bentuk bukti yang dikumpulkan. Penelitian mengandalkan catatan peristiwa, wawancara, dan dokumen; penelitian ini tidak menggunakan pengukuran kuantitatif untuk menentukan seberapa besar perubahan perilaku atau membandingkan kondisi sebelum dan sesudah strategi guru. Selain itu, perilaku yang teramati dapat dipengaruhi oleh jenis kegiatan, ketersediaan alat, suasana anak, dan perhatian guru. Pembaca perlu menafsirkan temuan sebagai uraian tentang proses dan praktik pada kelas yang diteliti. Studi lanjutan dengan rentang waktu lebih panjang dapat menelaah bagaimana

Lisensi: Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

perilaku berubah dan bagaimana konsistensi pembiasaan di rumah berhubungan dengan pengalaman sekolah.

4. KESIMPULAN

Penelitian ini menegaskan bahwa penumbuhan kepedulian sosial pada anak usia 5–6 tahun di TK Aisyiyah Bustanul Athfal (ABA) Perdagangan tidak cukup dilakukan melalui penyampaian aturan atau pemberian contoh semata, tetapi memerlukan keterpaduan antara keteladanan guru, kesempatan praktik sosial, dan pendampingan dalam interaksi sehari-hari. Temuan utama penelitian memperlihatkan bahwa guru berperan menyediakan contoh perilaku sosial yang dapat diamati sekaligus menciptakan kesempatan bagi anak untuk mempraktikkan berbagi, menolong, berempati, bekerja sama, dan bergiliran. Dengan demikian, kontribusi utama penelitian ini adalah pemahaman kontekstual bahwa pendidikan karakter peduli sosial berlangsung melalui proses interaksi yang berulang, bukan melalui satu strategi pembelajaran yang berdiri sendiri.

Penelitian ini juga menunjukkan bahwa perilaku peduli sosial belum muncul secara konsisten dalam setiap situasi. Anak yang mampu berbagi secara spontan masih dapat mengalami kesulitan ketika harus menyerahkan mainan favorit atau menunggu giliran. Temuan tersebut menegaskan pentingnya membedakan respons anak terhadap arahan guru dari inisiatif sosial yang muncul secara mandiri. Konflik dan ketidakkonsistenan perilaku tidak selalu menunjukkan ketiadaan kepedulian, tetapi dapat menjadi kesempatan bagi guru untuk membantu anak mengenali kebutuhan teman, mengendalikan respons, dan mencoba penyelesaian secara bertahap.

Efektivitas arahan guru juga bersifat kontekstual. Ketika situasi sosial relatif sederhana, anak lebih mudah mengikuti aturan yang telah dibiasakan. Namun, ketika kepentingan pribadi, seperti mempertahankan permainan favorit atau memperoleh giliran lebih dahulu, berhadapan dengan kebutuhan teman, anak masih memerlukan penguatan dan pendampingan. Temuan ini menunjukkan bahwa munculnya perilaku prososial pada satu situasi belum selalu menunjukkan konsistensi pada situasi lain. Oleh karena itu, konflik dan ketidakkonsistenan perilaku dapat dipandang sebagai bagian dari proses belajar sosial yang memberikan kesempatan kepada anak untuk mempertimbangkan kebutuhan orang lain dan mencoba penyelesaian secara bertahap.

Secara keseluruhan, penelitian ini memperlihatkan bahwa peran guru sebagai model dan fasilitator saling melengkapi dalam proses penumbuhan kepedulian sosial anak. Keteladanan menyediakan contoh perilaku, sedangkan fasilitasi memungkinkan anak mempraktikkan perilaku tersebut dengan dukungan yang sesuai dengan situasi. Temuan ini terbatas pada konteks satu kelas di TK ABA Perdagangan dan periode pengamatan yang dilakukan. Oleh karena itu, hasil penelitian memberikan pemahaman mendalam mengenai proses yang diamati, bukan bukti hubungan sebab-akibat atau generalisasi terhadap seluruh satuan pendidikan anak usia dini.

4.1. Implikasi Teoretis

Penelitian ini memberikan kontribusi terhadap kajian pendidikan karakter pada anak usia dini dengan menempatkan kepedulian sosial sebagai perilaku yang berkembang melalui interaksi antara keteladanan, pengalaman praktik, dan dukungan sosial. Temuan ini memperkuat relevansi *Social Learning Theory* Bandura [24] dalam menjelaskan peran guru sebagai model perilaku sosial yang dapat diamati anak dalam kegiatan sehari-hari. Namun, hasil penelitian juga menunjukkan bahwa pengamatan terhadap model tidak selalu diikuti penerapan perilaku secara konsisten. Anak dapat menunjukkan perilaku prososial dalam satu situasi, tetapi masih memerlukan arahan ketika menghadapi situasi yang bertentangan dengan keinginannya.

Temuan tersebut memberikan penekanan kontekstual bahwa pembelajaran sosial melalui keteladanan perlu dipahami bersama dengan kesempatan anak untuk mempraktikkan perilaku dan respons lingkungan terhadap tindakannya. Dalam konteks penelitian ini, keteladanan guru menyediakan contoh konkret, sedangkan fasilitasi melalui pertanyaan pemandu, penguatan, pembiasaan, dan mediasi konflik menyediakan dukungan ketika anak menerapkan perilaku tersebut dalam interaksi nyata. Dengan demikian, kontribusi penelitian ini bukan mengubah prinsip dasar teori Bandura, melainkan memperlihatkan relevansi keterkaitan antara pengamatan terhadap model dan pengalaman sosial anak dalam konteks pembelajaran PAUD.

Secara lebih luas, temuan ini mendukung pemahaman bahwa pendidikan karakter peduli sosial tidak cukup dipandang sebagai penyampaian nilai secara verbal atau pembentukan kepatuhan terhadap aturan. Perilaku anak perlu dipahami berdasarkan konteks kemunculannya, tingkat inisiatif, dan bentuk dukungan yang menyertainya. Pembedaan antara perilaku spontan dan perilaku yang muncul setelah arahan membantu memperjelas bahwa kemampuan merespons aturan sosial tidak selalu sama dengan kemampuan menerapkannya secara mandiri.

Implikasi teoretis ini juga membuka ruang bagi kajian selanjutnya untuk menelaah bagaimana keteladanan

Lisensi: Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

guru, pengalaman praktik sosial, dan bantuan pendidik berhubungan dalam konteks PAUD yang berbeda. Karena penelitian ini menggunakan studi kasus pada satu lembaga, kontribusinya terletak pada pendalaman pemahaman kontekstual dan pengembangan pertanyaan teoretis, bukan pada pengujian hubungan kausal atau generalisasi terhadap seluruh anak usia dini.

4.2. Implikasi Praktis

Bagi guru TK, hasil penelitian menunjukkan pentingnya mengintegrasikan pembiasaan kepedulian sosial ke dalam rutinitas kelas. Guru dapat memodelkan perilaku berbagi, menolong, menggunakan bahasa santun, meminta maaf, dan memberikan kesempatan kepada orang lain secara konsisten. Ketika anak menunjukkan perilaku positif, guru dapat memberikan penguatan yang spesifik, misalnya dengan menyebutkan tindakan yang dilakukan anak dan manfaatnya bagi teman. Penguatan tersebut perlu disertai kesempatan bagi anak untuk kembali mempraktikkan perilaku serupa dalam kegiatan yang berbeda.

Guru juga dapat merancang kegiatan kolaboratif dengan pembagian peran yang jelas, memastikan alat permainan tersedia secara memadai, dan membiasakan aturan bergiliran. Ketika terjadi konflik, guru dapat membantu anak mengungkapkan keinginannya, mendengarkan teman, dan mencari penyelesaian yang adil melalui pertanyaan pemandu. Apabila anak belum mampu menyelesaikan masalah secara mandiri, guru dapat memberikan bantuan secara bertahap sesuai kebutuhan. Respons anak perlu diamati dalam beberapa situasi agar guru tidak menilai perkembangan kepedulian sosial hanya berdasarkan satu peristiwa.

Bagi kepala sekolah, temuan ini menunjukkan perlunya dukungan kelembagaan terhadap praktik keteladanan dan fasilitasi guru. Kepala sekolah dapat memfasilitasi diskusi reflektif antarguru secara berkala untuk membahas peristiwa sosial yang muncul di kelas, strategi penanganan konflik, dan kebutuhan pendampingan anak. Selain itu, kepala sekolah dapat mendukung penyusunan aturan sosial yang konsisten, pengaturan lingkungan bermain yang aman, serta penyediaan alat yang memungkinkan anak berbagi dan bekerja sama. Dukungan tersebut penting agar pendidikan karakter tidak bergantung pada inisiatif individual guru, tetapi menjadi bagian dari budaya sekolah.

Bagi orang tua, hasil penelitian menekankan pentingnya kesinambungan pembiasaan sosial di rumah dan sekolah. Orang tua dapat memberikan contoh perilaku membantu, berbagi, mengucapkan terima kasih, dan meminta maaf dalam kegiatan keluarga. Anak juga dapat dilibatkan dalam tugas sederhana, seperti merapikan mainan bersama atau membantu anggota keluarga sesuai kemampuannya. Komunikasi dengan guru dapat digunakan untuk bertukar informasi mengenai perilaku yang muncul di rumah dan di sekolah, tanpa membandingkan anak dengan teman sebayanya**.**

Bagi satuan PAUD, pendidikan karakter peduli sosial dapat diintegrasikan ke dalam kegiatan bermain, pembelajaran kelompok, makan bersama, kegiatan transisi, dan kegiatan rutin lainnya. Integrasi tersebut memungkinkan anak memperoleh pengalaman sosial dalam situasi yang nyata dan bermakna. Namun, penerapan rekomendasi tersebut perlu disesuaikan dengan karakteristik anak, jumlah peserta didik, kondisi kelas, serta budaya masing-masing satuan PAUD.

Rekomendasi tersebut merupakan implikasi praktis yang diturunkan dari temuan studi kasus ini, bukan strategi yang efektivitasnya telah diuji secara eksperimental. Oleh karena itu, guru dan kepala sekolah dapat mengadaptasinya sesuai konteks lembaga serta mengevaluasi pelaksanaannya melalui pengamatan berkelanjutan terhadap interaksi sosial anak.

UCAPAN TERIMAKASIH

Penulis menyampaikan terima kasih kepada TK Aisyiyah Bustanul Athfal (ABA) Perdagangan, para guru, orang tua, dan seluruh pihak yang telah mendukung pelaksanaan penelitian ini.

REFERENCES

[1] M. Fikri and Rukiyati, “Peran Guru dalam Mengembangkan Sikap Peduli Sosial Anak Usia Dini,” Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha, vol. 10, no. 3, pp. 478–487, 2023, doi: 10.23887/paud.v10i3.57205

[2] M. Karmila and Muhtarom, “Social Behavior of Early Childhood Through Playing Beams Activity,” Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, vol. 6, no. 1, pp. 40–46, 2022, doi: 10.31004/obsesi.v6i1.1198

[3] W. D. L. Wardhani, M. Misyana, I. Atniati, and N. Septiani, “Stimulasi Perilaku Sosial Anak Usia Dini melalui Media Loose Parts (Bahan Lepasan),” Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, vol. 5, no. 2, pp. 1894–1904, 2021, doi: 10.31004/obsesi.v5i2.694

[4] D. A. Wijayanti and S. Katoningsih, “Problem Based Learning dalam Meningkatkan Perilaku Prososial Anak,” Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, vol. 6, no. 6, pp. 5886–5896, 2022, doi: 10.31004/obsesi.v6i6.3195

Lisensi: Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

[5] D. Hardiansyah, A. Rohman, and E. Deviyanti, "Pengembangan Model Garden-Based Learning Meningkatkan Perilaku Prososial Anak Usia Dini," Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, vol. 6, no. 3, pp. 1576–1587, 2022, doi: 10.31004/obsesi.v6i3.1728
[6] J. M. Sitepu, W. Masitah, M. Nasution, and L. P. L. Hasibuan, "Perbedaan Perilaku Prososial Anak Usia Dini ditinjau dari Jenis Kelamin," Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, vol. 7, no. 3, pp. 3618–3626, 2023, doi: 10.31004/obsesi.v7i3.4786
[7] R. Ridwan, I. Bangsawan, and Huda, "Kegiatan Bermain Engrang Batok dapat Mengembangkan Perilaku Prososial Anak 5–6 Tahun," Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, vol. 7, no. 4, pp. 5110–5122, 2023, doi: 10.31004/obsesi.v7i4.4551
[8] A. Kirana, A. B. Kurniawati, and Sugiana, "Frequency of Device Use on Prosocial Behavior of Early Age Children 5–6 Years," Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha, vol. 11, no. 3, pp. 525–534, 2023, doi: 10.23887/paud.v11i3.62001
[9] M. N. P. Zalukhu, I. G. Astawan, and D. G. F. Wirabrata, "Storytelling Bermuatan Nilai Nilai Pancasila Terhadap Kemampuan Berperilaku Sosial Anak Usia Dini Kelompok Usia 4–5 Tahun," Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha, vol. 11, no. 1, pp. 165–172, 2023, doi: 10.23887/paud.v11i1.63385
[10] S. N. Selian and H. Amalia, "Persepsi Pendidik tentang Pembelajaran Sosial Emosional Anak Usia Dini," Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, vol. 8, no. 2, pp. 303–312, 2024, doi: 10.31004/obsesi.v8i2.5192
[11] R. Amalia, Z. Akbar, and Y. Nurani, "Pengembangan Media Game Edukasi Adventure Cooking untuk Meningkatkan Perilaku Prososial Anak Usia Dini," Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, vol. 6, no. 3, pp. 1501–1513, 2022, doi: 10.31004/obsesi.v6i3.1697
[12] E. Tan and Kaveri G, "Building prosocial behaviours: Examining the possibilities of social stories in early childhood classroom settings," Journal of Early Childhood Research, vol. 22, no. 3, pp. 458–470, 2024, doi: 10.1177/1476718X241227044
[13] N. Arifiyanti, S. I. A. Dwiningrum, and A. Syamsudin, "Strategies of Indonesian Kindergarten Teachers for Developing Children's Prosocial Behaviour," Journal of Education Culture and Society, vol. 16, no. 1, pp. 57–75, 2025, doi: 10.15503/jecs2025.2.57.75
[14] N. Schuhmacher, M. Köster, and J. Kärtner, "Modeling prosocial behavior increases helping in 16-month-olds," Child Development, vol. 90, no. 5, pp. 1789–1801, 2019, doi: 10.1111/cdev.13054
[15] A. M. Partee, P. Alamos, A. P. Williford, and J. T. Downer, "Preschool children's observed interactions with teachers: Implications for understanding teacher–child relationships," School Mental Health, vol. 14, no. 4, pp. 967–983, 2022, doi: 10.1007/s12310-022-09517-2
[16] P. A. Jennings and M. T. Greenberg, "The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes," Review of Educational Research, vol. 79, no. 1, pp. 491–525, 2009, doi: 10.3102/0034654308325693
[17] C. Blewitt, A. O'Connor, H. Morris, A. Mousa, H. Bergmeier, A. Nolan, K. Jackson, H. Barrett, and H. Skouteris, "Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review," Int. J. Environ. Res. Public Health, vol. 17, no. 3, art. 1049, 2020, doi: 10.3390/ijerph17031049
[18] C. A. Ștefan, I. Dănilă, and D. Cristescu, "Classroom-wide school interventions for preschoolers' social-emotional learning: A systematic review of evidence-based programs," Educ. Psychol. Rev., vol. 34, no. 4, pp. 2971–3010, 2022, doi: 10.1007/s10648-022-09680-7
[19] G. Ö. Özbal and M. Gönen, "An experimental study of the development of empathy and prosocial behavior among preschool children," Educ. Sci., vol. 48, no. 215, pp. 1–30, 2023, doi: 10.15390/EB.2023.11103
[20] S. Roerig, F. van Wesel, S. J. T. M. Evers, A. van der Meulen, and L. Krabbendam, "How, when and why abilities go social: Researching children's empathy and prosocial behaviors in context," Front. Psychol., vol. 14, art. 952786, 2023, doi: 10.3389/fpsyg.2023.952786
[21] Y. Xu, I. Y. Wang, J. Chen, J. Sun, and J. Li, "The associations between early childhood educators' social-emotional competence and a wide range of outcomes: A three-level meta-analysis," Learn. Individ. Differ., vol. 114, art. 102521, 2024, doi: 10.1016/j.lindif.2024.102521
[22] N. Salerni and C. Caprin, "Prosocial behavior in preschoolers: Effects of early socialization experiences with peers," Front. Psychol., vol. 13, art. 840080, 2022, doi: 10.3389/fpsyg.2022.840080
[23] K. Skene, C. M. O'Farrelly, E. M. Byrne, N. Kirby, E. C. Stevens, and P. G. Ramchandani, "Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis," Child Dev., vol. 93, no. 4, pp. 1162–1180, 2022, doi: 10.1111/cdev.13730
[24] A. Bandura, Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.

Lisensi: Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)