Jurnal Ilmiah Cahaya Paud
Jurnal Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini
P-ISSN. 2407-1064 E-ISSN. 2807-5552

Kendala Mengikuti Instruksi Dan Berinteraksi Sosial Dalam Play-Based Learning: Studi Kasus Anak Usia 3-4 Tahun Di Sekolah XYZ Jakarta Selatan

Agnesia Putri[1], M. B. Rini Wahyuningsih[2]
Universitas Pelita Harapan
Jl. Mh Thamrin Bulevard 1100 Lippo Village Tangerang, Kelapa Dua, Klp. Dua, Kecamatan Kelapa Dua, Kabupaten Tangerang, Banten 15811
Email: agnesiaptr@gmail.com

Abstrak: Perkembangan kognitif dan sosial merupakan aspek penting dalam pendidikan anak usia dini, khususnya dalam lingkungan pembelajaran berbasis bermain (*Play-Based Learning*). Anak usia 3–4 tahun dapat menghadapi kendala dalam mengikuti instruksi guru dan berinteraksi dengan teman sebaya, terutama pada lingkungan pembelajaran yang menggunakan bahasa Inggris sebagai bahasa pengantar. Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi faktor-faktor yang melatarbelakangi kendala anak dalam mengikuti instruksi guru dan berinteraksi dengan teman sebaya, serta mengidentifikasi strategi yang diterapkan sekolah untuk mengatasinya. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus. Data dikumpulkan melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kendala dalam mengikuti instruksi guru berkaitan dengan hambatan bahasa, ketidakselarasan pola asuh di rumah dengan pembiasaan di sekolah, serta kemampuan regulasi diri dan perhatian anak yang masih berkembang. Sementara itu, kendala dalam interaksi sosial berkaitan dengan keterbatasan regulasi emosi, ketidakselarasan lingkungan rumah dan sekolah, serta perbedaan perkembangan kemampuan bahasa anak. Untuk mengatasi kendala tersebut, sekolah menerapkan berbagai strategi, meliputi penggunaan dukungan visual dan gestur, komunikasi individual, pemberian *scaffolding* secara bertahap, kegiatan *role-play* dan *modeling*, peran guru sebagai mediator, kolaborasi dengan orang tua, serta penyesuaian kegiatan pembelajaran.

Kata kunci: *Play-Based Learning, Mengikuti Instruksi, Interaksi Sosial, Regulasi Diri, Anak Usia Dini*

***Abstract*:** *Cognitive and social development are essential aspects of early childhood education, particularly in play-based learning environments (Play-Based Learning). Children aged 3–4 years may experience difficulties in following teachers' instructions and interacting with peers, especially in learning environments where English is used as the language of instruction. This study aims to explore the factors underlying children's difficulties in following teachers' instructions and interacting with peers, as well as to identify the strategies implemented by the school to address these challenges. This study employed a qualitative approach with a case study design. Data were collected through interviews, observations, and documentation. The findings indicate that difficulties in following teachers' instructions are associated with language barriers, inconsistencies between parenting practices at home and the independence-building routines at school, and children's developing self-regulation and attention skills. Meanwhile, difficulties in social interaction are related to limited emotional regulation, inconsistencies between the home and school environments, and differences in children's language development. To address these challenges, the school implemented several strategies, including the use of visual aids and gestures, individual communication, gradual scaffolding, role-play and modeling activities, teachers' roles as mediators, collaboration with parents, and adjustments to learning activities.*

Keywords: *Play-Based Learning, Following Instructions, Social Interaction, Self-Regulation, Early Childhood*

A. Pendahuluan

Pendidikan anak usia dini merupakan fondasi penting bagi perkembangan anak secara menyeluruh. Anak berada pada tahap awal kehidupan yang sangat penting bagi pertumbuhan otak dan perkembangan berbagai aspek kehidupannya. Pendidikan anak usia dini merupakan tahap awal dari proses perkembangan seorang anak dan menjadi landasan penting bagi sistem pendidikan yang berkelanjutan. Pada masa ini, otak anak mengalami perkembangan yang sangat pesat sehingga menjadi periode dasar bagi pembentukan potensi diri secara menyeluruh (Aguh & Olutola, 2023). Masa kanak-kanak awal merupakan periode ketika anak mengalami pertumbuhan dan perkembangan yang sangat pesat, mencakup aspek fisik-motorik, intelektual atau kognitif, bahasa, serta sosial-emosional (Saracho, 2023). Oleh karena itu, pengalaman belajar yang diberikan pada fase usia dini memiliki peran penting dalam membentuk arah perkembangan anak di masa mendatang. Anak membutuhkan stimulasi dan pengalaman belajar yang sesuai agar seluruh aspek perkembangannya dapat berkembang secara optimal (Fitriana et al., 2020).

Dalam konteks pendidikan formal, lembaga Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) melaksanakan program pembinaan bagi anak sejak lahir hingga usia enam tahun melalui pemberian berbagai stimulasi pendidikan yang bertujuan untuk mendukung perkembangan fisik dan mental anak sehingga mereka siap melanjutkan pendidikan ke jenjang berikutnya. Masa usia dini merupakan fase krusial dalam kehidupan anak karena pengalaman belajar pada periode ini menjadi dasar bagi pembentukan kemampuan kognitif, sosial, dan emosional pada tahap perkembangan selanjutnya. Jika anak tidak terbiasa mengikuti instruksi atau mengelola interaksi sosial sejak dini, kendala tersebut berpotensi terbawa hingga ke jenjang pendidikan berikutnya dan semakin sulit diintervensi. Dengan demikian, memastikan bahwa anak menerima stimulasi dan dukungan yang tepat pada tahun-tahun awal kehidupannya bukan hanya membantu mereka dalam mengikuti kegiatan pembelajaran di kelas, tetapi juga mencegah munculnya masalah akademik dan perilaku yang lebih kompleks di masa depan.

Salah satu pendekatan yang dinilai selaras dengan karakteristik perkembangan anak usia dini adalah *play-based learning*. Pendekatan ini menempatkan kegiatan bermain sebagai bagian dari proses pembelajaran, di mana anak berpartisipasi aktif dalam berbagai aktivitas yang menyenangkan, tetapi tetap bermakna. Penelitian menunjukkan bahwa bermain mendukung keterampilan berpikir kritis, komunikasi, serta regulasi diri (Lillard et al., 2021). Bermain turut berkontribusi terhadap pembentukan keterampilan sosial dan emosional anak, antara lain melalui proses negosiasi peran, kerja sama, dan pengendalian emosi (Hedges & Cooper, 2020). Studi lain menambahkan bahwa *play-based learning* membantu anak menavigasi lingkungan belajar yang kompleks sekaligus mendorong keterampilan adaptasi di tengah perubahan sosial dan kultural (Pyle & Danniels, 2017). Melalui bermain, anak secara alami melakukan eksplorasi dan kegiatan inkuiri (Weisberg et al., 2016), sehingga pendekatan ini dipandang mampu memfasilitasi perkembangan holistik anak usia dini.

Sekolah XYZ di Jakarta Selatan merupakan sekolah internasional yang mengintegrasikan pendekatan *play-based learning* dalam pendidikan anak usia dini,

khususnya pada tingkat *Kindergarten 1* (K1) dan *Kindergarten 2* (K2) tahun ajaran 2024/2025. Sekolah tersebut menekankan bahwa bermain merupakan media inkuiri alami bagi anak yang dapat merangsang rasa ingin tahu dan kemampuan berpikir kritis. Project (Zero Harvard Graduate School of Education, 2022) menegaskan bahwa bermain merupakan bagian utama dari cara anak belajar. Melalui bermain, anak membentuk dan menjelajahi persahabatan, mengembangkan serta menguji berbagai dugaan, dan memahami dunia di sekitar mereka. Dengan pendekatan ini, sekolah berkomitmen untuk mendorong perkembangan holistik anak, yang mencakup kesejahteraan emosional, sosial, fisik, spiritual, dan kognitif.

Namun, dalam praktiknya, pelaksanaan *play-based learning* di kelas *Kindergarten 1* (K1) tahun ajaran 2024/2025 menunjukkan dinamika yang perlu mendapat perhatian. Berdasarkan pengamatan dan catatan observasi guru, anak-anak masih mengalami kesulitan dalam mempertahankan fokus, mengikuti instruksi secara konsisten, serta melakukan transisi antarkegiatan. Beberapa anak mudah kehilangan perhatian ketika guru bercerita, berdiri atau berbicara sendiri, serta menunjukkan ketidaksabaran ketika harus menunggu giliran. Selain itu, interaksi sosial antaranak masih diwarnai oleh berbagai konflik, seperti perebutan mainan, tindakan fisik ketika menyatakan ketidaksetujuan, serta kesulitan bergabung dalam permainan kelompok secara tepat. Kondisi ini berpotensi menghambat perkembangan kognitif dan sosial anak serta memengaruhi kesejahteraan (*well-being*) mereka di lingkungan kelas. Dalam lingkungan *play-based learning*, kesejahteraan anak, rasa ingin tahu, dan keterlibatan dapat ditumbuhkan melalui interaksi yang memungkinkan mereka memahami pengalaman yang dialami (Ebbeck et al., 2020).

Keterampilan memahami instruksi dan mengelola interaksi sosial merupakan fondasi penting bagi perkembangan anak usia dini (Yang & Li, 2021). Keterampilan mengikuti instruksi juga berkorelasi erat dengan regulasi diri dan kesiapan sekolah (Nguyen et al., 2019). Oleh karena itu, kendala dalam kedua aspek tersebut tidak hanya menghambat proses pembelajaran sehari-hari, tetapi juga berpotensi memberikan dampak jangka panjang terhadap kesiapan anak dalam menghadapi jenjang pendidikan selanjutnya. Penelitian ini difokuskan pada anak kelas *Kindergarten 1* (K1) tahun ajaran 2024/2025 di Sekolah XYZ, Jakarta Selatan, dengan cakupan pembahasan pada dua aspek utama, yaitu kendala dalam mengikuti instruksi guru dan kendala dalam berinteraksi sosial dengan teman sebaya. Berdasarkan latar belakang tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi kendala yang dialami anak usia 3–4 tahun dalam mengikuti instruksi guru dan berinteraksi sosial dengan teman sebaya selama penerapan *play-based learning*, serta mengidentifikasi faktor-faktor yang melatarbelakangi munculnya kendala tersebut dan strategi yang diterapkan sekolah untuk mengatasinya.

Penelitian sebelumnya telah banyak membahas perkembangan kognitif dan sosial anak usia dini serta penerapan *play-based learning*. Namun, kajian yang secara khusus mengeksplorasi kendala anak dalam mengikuti instruksi guru dan berinteraksi sosial dengan teman sebaya secara bersamaan dalam konteks *play-based learning*, termasuk faktor-faktor yang melatarbelakanginya dan strategi sekolah dalam mengatasinya, masih perlu dikembangkan. Berdasarkan kesenjangan tersebut, kebaruan penelitian ini terletak pada eksplorasi mendalam terhadap kedua aspek

tersebut melalui studi kasus pada anak kelas *Kindergarten 1* (K1) di Sekolah XYZ, Jakarta Selatan, dengan mempertimbangkan karakteristik perkembangan anak usia 3–4 tahun serta konteks pembelajaran di lingkungan sekolah internasional yang multikultural dan multibahasa. Selain itu, penelitian ini tidak hanya mengkaji bentuk kendala yang dialami anak, tetapi juga mengidentifikasi faktor-faktor yang melatarbelakangi munculnya kendala tersebut serta strategi yang diterapkan sekolah untuk mengatasinya. Dengan demikian, penelitian ini diharapkan dapat memberikan pemahaman yang lebih kontekstual dan komprehensif mengenai kendala anak dalam mengikuti instruksi guru dan berinteraksi sosial dengan teman sebaya selama penerapan *play-based learning*, sekaligus memberikan gambaran mengenai upaya sekolah dalam mendukung perkembangan anak usia dini.

B. Landasan Teori

1. Perkembangan Anak Usia 3–4 Tahun

Periode usia 3–4 tahun merupakan bagian dari masa *golden age*, yaitu periode penting ketika fondasi perkembangan kognitif, sosial, emosional, dan bahasa anak berkembang dengan pesat. (Piaget, 1951) mengemukakan bahwa perkembangan kognitif anak berlangsung melalui empat tahap, salah satunya adalah tahap praoperasional. Pada tahap ini, anak mulai mengembangkan kemampuan berpikir simbolis, menggunakan bahasa untuk mengekspresikan ide, dan terlibat dalam permainan imajinatif (Pakpahan & Saragih, 2022). Meskipun demikian, kemampuan berpikir anak masih memiliki keterbatasan dalam memahami logika dan cenderung berpusat pada sudut pandangnya sendiri. Karakteristik tersebut dikenal sebagai egosentrisme. Sementara itu, (Vygotsky, 1978) menekankan bahwa perkembangan kognitif anak berlangsung melalui interaksi sosial dalam Zona Perkembangan Proksimal (*Zone of Proximal Development* atau ZPD). Melalui bimbingan orang dewasa atau teman sebaya yang lebih kompeten, anak dapat mengembangkan kemampuan yang belum dapat dicapainya secara mandiri.

Perkembangan anak juga berkaitan erat dengan kualitas stimulasi pembelajaran yang diberikan, terutama melalui aktivitas bermain yang terarah (Luo et al., 2021). *Play-based learning* dipandang sebagai salah satu pendekatan yang sesuai dengan karakteristik anak usia dini karena dapat meningkatkan minat dan rasa ingin tahu serta memberikan kesempatan kepada anak untuk berdiskusi dan berinteraksi dengan teman sebaya (Wahjusaputri et al., 2024). (Dewi, 2022) mengemukakan bahwa pembelajaran berbasis bermain pada anak usia dini mampu mendukung perkembangan keterampilan kognitif, motorik, sosial-emosional, refleksi diri, dan bahasa secara holistik. Pendekatan ini juga memfasilitasi pengalaman belajar yang bermakna, kemandirian, serta kesiapan akademik dan sosial dalam jangka panjang. (Lillard et al., 2021) menemukan bahwa permainan berbasis imajinasi dan kolaborasi dapat meningkatkan kemampuan pengendalian diri, komunikasi, serta fleksibilitas berpikir yang mencakup aspek kognitif dan sosial. Dengan demikian, perkembangan kognitif dan sosial anak usia 3–4 tahun merupakan dua aspek yang saling berkaitan dan perlu

distimulasi secara bersamaan melalui pengalaman belajar yang sesuai dengan tahap perkembangannya.

2. Keterampilan Kognitif Anak Usia 3–4 Tahun

Keterampilan kognitif merupakan bagian penting dari perkembangan anak usia dini yang mencakup kemampuan mengingat, berpikir, memahami informasi, dan memecahkan masalah. Berdasarkan teori perkembangan kognitif (Piaget, 1951), anak usia 3–4 tahun berada dalam tahap praoperasional. Pada tahap ini, anak mulai mampu membayangkan dan merepresentasikan secara mental benda atau peristiwa yang tidak sedang berada di hadapannya. Peningkatan penggunaan bahasa dan munculnya permainan pura-pura (*pretend play*) juga menunjukkan berkembangnya kemampuan berpikir simbolis pada masa awal kanak-kanak (Santrock, 2018). Meskipun telah mampu menggunakan simbol dan bahasa dalam memahami lingkungannya, pemikiran anak masih memiliki keterbatasan karena cenderung berpusat pada sudut pandangnya sendiri. Sejalan dengan hal tersebut, Comenius dalam bukunya yang berjudul *The Orbis Pictus* menjelaskan bahwa anak-anak belajar secara efektif ketika mereka dapat melihat dan mengalami sesuatu secara langsung sebelum diperkenalkan dengan kata-kata (Comenius, 1887). Comenius menekankan pentingnya pengalaman indrawi sejak dini agar anak memiliki dasar pemahaman yang kuat ketika mulai menerima informasi dan instruksi secara verbal.

Pada tahap perkembangan ini, stimulasi melalui kegiatan belajar dan bermain berperan penting dalam membentuk kemampuan anak memproses informasi. Aktivitas bermain tidak hanya berfungsi sebagai sarana hiburan, tetapi juga menjadi media pembelajaran yang memungkinkan anak mengembangkan kemampuan memecahkan masalah, fleksibilitas berpikir, serta kapasitas memori. Penelitian yang dilakukan oleh (Putri et al., 2024) menemukan bahwa permainan imajinatif dapat meningkatkan fleksibilitas kognitif anak sebesar 8,3 persen sehingga membantu mereka beradaptasi dengan lingkungan baru. Pada usia prasekolah, kemampuan fleksibilitas kognitif, termasuk kemampuan berpindah dari satu aturan ke aturan lainnya, mulai berkembang dan menjadi dasar bagi keterampilan pemecahan masalah (Zacharov et al., 2021). Oleh karena itu, usia 3–4 tahun merupakan periode penting untuk memberikan stimulasi yang mendukung perkembangan kemampuan berpikir dan pemecahan masalah melalui kegiatan bermain serta pembelajaran yang terstruktur sesuai dengan tahap perkembangan anak.

3. Mengikuti Instruksi

Mengikuti instruksi merupakan kemampuan anak untuk menerima, memahami, mengingat, dan melaksanakan arahan yang diberikan oleh orang dewasa secara tepat sesuai dengan tujuan kegiatan. Kemampuan ini melibatkan beberapa proses kognitif, antara lain pemahaman bahasa, perhatian, dan memori jangka pendek atau memori kerja, yang kemudian diwujudkan melalui tindakan nyata. (Santrock, 2018) menjelaskan bahwa masa kanak-kanak awal berlangsung sejak akhir masa bayi hingga sekitar usia lima tahun. Pada periode ini, anak mulai mengembangkan kemandirian dan keterampilan kesiapan sekolah, seperti mengikuti instruksi dan mengenali huruf, serta menghabiskan lebih banyak waktu

bersama teman sebaya. Instruksi guru yang disampaikan secara jelas dan terstruktur dapat meningkatkan keterlibatan anak dalam kegiatan pembelajaran karena membantu mereka memahami urutan kegiatan dan tindakan yang perlu dilakukan (Rahmawati, 2024). Penelitian (Ernst et al., 2022) mengungkapkan adanya hubungan antara kemampuan kognitif anak, termasuk memori kerja dan perhatian, dengan pencapaian matematika awal pada anak prasekolah. Temuan tersebut menunjukkan bahwa kemampuan kognitif memiliki keterkaitan dengan kesiapan anak dalam memahami dan melaksanakan instruksi serta menyelesaikan tugas pembelajaran.

Dalam konteks pembelajaran berbasis bermain (*play-based learning*), instruksi guru atau pendamping tidak selalu disampaikan dalam bentuk perintah langsung, tetapi juga menjadi bagian dari aktivitas bermain yang diarahkan secara bertahap. Penelitian (Koepp et al., 2022) menunjukkan bahwa setelah mengikuti kegiatan bermain bebas di luar ruangan, anak-anak memperlihatkan kemampuan perhatian dan pengendalian diri yang lebih baik ketika kembali mengikuti aktivitas terstruktur di dalam kelas. Berdasarkan tahap praoperasional yang dikemukakan (Piaget, 1951), anak mulai mampu berpikir secara simbolis dan memahami hubungan sebab-akibat sederhana, tetapi masih membutuhkan arahan dan pengalaman konkret untuk memahami instruksi yang diberikan guru. Dengan demikian, kesulitan anak dalam mengikuti instruksi dapat berkaitan dengan keterbatasan kemampuan perhatian, pemahaman bahasa, memori, dan kemampuan menghubungkan informasi verbal dengan tindakan yang harus dilakukan. Hal tersebut menunjukkan bahwa kemampuan mengikuti instruksi pada anak usia 3–4 tahun perlu dipahami dengan mempertimbangkan karakteristik perkembangan kognitif mereka (Koepp et al., 2022).

4. Keterampilan Sosial Anak Usia 3–4 Tahun

Keterampilan sosial merupakan aspek fundamental dalam perkembangan anak usia dini yang berperan dalam membantu mereka beradaptasi dan membangun hubungan dengan lingkungan sekitarnya, baik di rumah maupun di sekolah. Dalam teori perkembangan psikososial Erikson, anak usia 3–4 tahun berada pada tahap *initiative versus guilt* (inisiatif versus rasa bersalah), yaitu tahap ketika anak mulai mengembangkan inisiatif, kemandirian, dan keberanian untuk mengeksplorasi lingkungan serta terlibat dalam berbagai aktivitas sosial. Menurut *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* dalam pembahasan mengenai *Initiative Versus Guilt* (Hurrell & Stack, 2020), anak usia tiga hingga enam tahun mulai mengembangkan kemandirian dalam melakukan eksplorasi dan berinteraksi dengan lingkungan sosialnya. Pada usia 3–4 tahun, anak mulai menunjukkan perkembangan dalam bermain bersama teman sebaya, dari bermain secara paralel menuju bermain asosiatif dan kooperatif. Perkembangan tersebut terlihat melalui munculnya perilaku berbagi, bekerja sama, dan menunggu giliran (Ramani & Brownell, 2014). Permendikbud No. 137 Tahun 2014 juga menetapkan capaian perkembangan sosial-emosional anak usia 3–4 tahun yang mencakup kemampuan berinteraksi, mengendalikan emosi, mematuhi aturan, dan membangun hubungan positif dengan orang lain. Pendekatan *play-based learning* dinilai dapat mendukung perkembangan keterampilan sosial anak melalui

kegiatan bermain yang menyenangkan dan kolaboratif (Weisberg et al., 2016). Dengan demikian, kemampuan berbagi, menunggu giliran, menunjukkan empati, serta mengelola emosi dasar seperti kecewa dan marah merupakan bagian dari keterampilan sosial yang perlu dikembangkan melalui stimulasi dan pendampingan sesuai dengan tahap perkembangan anak.

5. Interaksi Sosial

Interaksi sosial merupakan proses hubungan timbal balik antara anak dengan orang lain yang diwujudkan melalui komunikasi dan berbagai bentuk perilaku, seperti berbagi, bekerja sama, menunggu giliran, serta menunjukkan empati. Dalam konteks perkembangan anak usia dini, interaksi sosial tidak hanya mencakup kemampuan berbicara atau memberikan respons kepada orang lain, tetapi juga melibatkan pemahaman terhadap aturan, kebiasaan, dan harapan sosial dalam suatu kelompok. Menurut (Santrock, 2018), masa prasekolah merupakan periode ketika anak mulai mengembangkan kesadaran sosial, memahami perspektif sederhana teman sebaya, dan belajar bahwa perilaku mereka dapat memengaruhi orang lain. Penelitian (Rossano et al., 2022) menunjukkan bahwa anak usia empat tahun lebih sering terlibat dalam interaksi sosial yang bersifat kooperatif dibandingkan anak usia dua tahun. Temuan ini menunjukkan adanya perkembangan kemampuan sosial seiring bertambahnya usia anak. (Gladh et al., 2022) juga menemukan bahwa anak-anak yang terlibat dalam kegiatan bermain sosial terstruktur menunjukkan peningkatan keterlibatan dan kemampuan berinteraksi secara positif dengan teman sebaya.

(Vygotsky, 1978) menekankan bahwa perkembangan sosial anak berlangsung melalui interaksi dengan orang lain yang lebih kompeten, baik guru maupun teman sebaya. Sementara itu, teori ekologi yang dikembangkan oleh (Bronfenbrenner, 1979) menekankan pentingnya konteks lingkungan sosial dalam memengaruhi perkembangan anak. Salah satu sistem dalam teori tersebut adalah mikrosistem, yaitu lingkungan terdekat tempat anak berinteraksi secara langsung, seperti keluarga, sekolah, guru, dan teman sebaya. Dalam konteks *play-based learning*, interaksi sosial bukan hanya menjadi sarana bagi anak untuk bersosialisasi, tetapi juga merupakan proses pembelajaran untuk membangun kemampuan regulasi diri, komunikasi, dan pemahaman terhadap lingkungan sosialnya. (Ridgway et al., 2020) menyatakan bahwa interaksi dengan teman sebaya melalui kegiatan bermain merupakan salah satu cara untuk menstimulasi perkembangan anak usia prasekolah, baik dalam aspek sosial, emosional, maupun kemampuan beradaptasi di lingkungan belajar. Oleh karena itu, kesulitan dalam berbagi, bekerja sama, menunggu giliran, atau menyelesaikan konflik dengan teman sebaya perlu dipahami sebagai bagian dari proses perkembangan sosial anak yang membutuhkan pengalaman dan pendampingan secara berkelanjutan.

6. Play-Based Learning

Konsep *play-based learning* berkaitan dengan pemikiran Friedrich Fröbel, seorang tokoh pendidikan asal Jerman yang meyakini bahwa bermain merupakan cara alami anak untuk memahami dunia dan mengekspresikan diri. *Play-based learning* dapat dipahami sebagai pendekatan pembelajaran yang berorientasi pada anak, dengan proses belajar yang dirancang untuk mengembangkan minat,

kemampuan, dan potensi anak melalui rasa ingin tahu alami serta kegiatan eksplorasi yang disesuaikan dengan tahap perkembangannya (Suwastini et al., 2022). Pendekatan ini juga sejalan dengan konsep Zona Perkembangan Proksimal (*Zone of Proximal Development* atau ZPD) yang dikemukakan oleh Vygotsky. Melalui konsep tersebut, anak dapat mengembangkan kemampuan yang belum dapat dicapai secara mandiri dengan memperoleh arahan dan bimbingan dari guru maupun teman sebaya yang lebih kompeten. Tujuan *play-based learning* adalah mengarahkan pengalaman bermain anak agar menghasilkan pemahaman yang mendalam dan bermakna sekaligus mendukung pencapaian tujuan pembelajaran (Dewi, 2022). (Sitorus et al., 2025) menunjukkan bahwa melalui kegiatan bermain, anak dapat meningkatkan kemampuan dalam mempelajari informasi baru, mengembangkan kreativitas dan berpikir kritis, serta memperkuat kompetensi sosial dan emosional melalui pengembangan empati dan pengendalian emosi.

Pendekatan *play-based learning* yang diterapkan di Sekolah XYZ menggunakan bentuk *guided play*, yaitu kegiatan bermain yang memberikan ruang bagi anak untuk berpartisipasi aktif dalam proses pembelajaran dengan tetap memperoleh arahan dan pendampingan dari guru. Dalam pendekatan ini, guru berperan sebagai fasilitator yang memberikan stimulasi, mengarahkan aktivitas, dan membantu anak memahami pengalaman belajar tanpa menghilangkan kesempatan mereka untuk bereksplorasi secara mandiri. Melalui kegiatan tersebut, anak memiliki kesempatan untuk mengembangkan kemampuan memahami instruksi, mengikuti aturan permainan, berkomunikasi, bekerja sama, dan menyelesaikan konflik dengan teman sebaya. Dengan demikian, *play-based learning* dapat dipahami sebagai pendekatan pembelajaran yang menempatkan bermain sebagai sarana utama dalam mendukung perkembangan anak usia dini, khususnya kemampuan kognitif dan sosial, melalui pengalaman belajar yang aktif, menyenangkan, dan bermakna.

C. Metodologi Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif karena bertujuan untuk memahami fenomena secara mendalam dan menyeluruh, bukan sekadar mengukur variabel menggunakan angka atau statistik. (Creswell & Poth, 2018) menjelaskan bahwa penelitian kualitatif berfokus pada upaya menafsirkan makna yang muncul dari pengalaman individu dalam situasi tertentu. Desain penelitian yang digunakan adalah studi kasus karena penelitian ini difokuskan pada satu konteks spesifik, yaitu kelas *Kindergarten 1* (K1) tahun ajaran 2024/2025 di sebuah sekolah internasional di Jakarta Selatan. (Yin, 2018) menegaskan bahwa studi kasus digunakan ketika peneliti ingin menjawab pertanyaan "bagaimana" dan "mengapa" mengenai suatu fenomena yang masih terikat erat dengan konteksnya. Penelitian ini dilaksanakan di Sekolah XYZ, sebuah sekolah internasional yang berlokasi di Jakarta Selatan. Pengumpulan data dilakukan pada Oktober–November 2025, sedangkan data yang dikumpulkan dan dianalisis merujuk pada aktivitas serta perilaku anak selama tahun ajaran 2024/2025 sebagai periode kasus yang diteliti. Subjek penelitian adalah seluruh anak kelas *Kindergarten 1* (K1) yang berusia sekitar 3–4 tahun, dengan jumlah tujuh anak. Teknik pengambilan subjek menggunakan *total sampling*, yaitu melibatkan seluruh anak

dalam kelas K1 agar fenomena yang diteliti dapat dipahami secara lebih mendalam dan menyeluruh, khususnya terkait kendala dalam mengikuti instruksi guru dan berinteraksi sosial dengan teman sebaya.

Pengumpulan data dalam penelitian ini menggunakan teknik triangulasi melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi untuk memperoleh pemahaman yang mendalam mengenai kendala anak dalam mengikuti instruksi dan berinteraksi sosial selama penerapan *play-based learning*. Wawancara dilakukan dengan dua guru kelas K1 dan kepala sekolah untuk memperoleh informasi mengenai perilaku anak, faktor-faktor yang melatarbelakangi munculnya kendala, serta strategi yang diterapkan sekolah dalam mengatasinya. Observasi dilakukan melalui rekaman video aktivitas anak, baik selama kegiatan pembelajaran maupun bermain. Observasi difokuskan pada dua aspek utama, yaitu kemampuan anak dalam mengikuti instruksi guru dan interaksi sosial dengan teman sebaya. Dokumentasi dilakukan dengan menelaah catatan observasi guru (*anecdotal records*) yang dikumpulkan secara rutin setiap minggu. Penggunaan ketiga teknik pengumpulan data tersebut memungkinkan peneliti mengkaji perilaku anak dari berbagai sumber informasi, memahami kendala yang muncul selama proses pembelajaran dan bermain, serta mengidentifikasi faktor-faktor yang melatarbelakangi kendala dan strategi guru dalam mendukung perkembangan anak di kelas K1.

Analisis data dalam penelitian ini menggunakan model analisis interaktif yang dikembangkan oleh (Miles, Huberman, & Saldana, 2014). Model ini terdiri atas tiga komponen utama, yaitu kondensasi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan dan verifikasi. Kondensasi data merupakan proses menyeleksi, memfokuskan, menyederhanakan, dan mengorganisasi data mentah yang diperoleh dari berbagai sumber agar menjadi informasi yang lebih terarah dan bermakna sesuai dengan fokus penelitian. Selanjutnya, penyajian data dilakukan dengan menata dan menyusun informasi yang telah dikondensasi secara sistematis sehingga memudahkan peneliti dalam memahami pola, hubungan, dan kecenderungan yang muncul dari data. Tahap terakhir adalah penarikan kesimpulan dan verifikasi, yaitu proses menginterpretasikan temuan penelitian serta memeriksa kembali kesesuaiannya dengan data yang telah dikumpulkan. Keabsahan data dalam penelitian ini dijaga melalui triangulasi sumber dan triangulasi teknik. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi yang diperoleh dari dua guru kelas dan kepala sekolah, sedangkan triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi. Kedua bentuk triangulasi tersebut digunakan untuk memperoleh gambaran yang lebih utuh serta meningkatkan kredibilitas temuan penelitian. Selain itu, interpretasi data dilakukan secara cermat dengan memperhatikan konsistensi antara hasil analisis dan informasi dari berbagai sumber. Dalam menjaga etika penelitian, kerahasiaan identitas seluruh pihak yang terlibat, baik anak, guru, maupun kepala sekolah, dijaga dengan menggunakan inisial dalam penyajian data. Seluruh data yang diperoleh juga dijaga kerahasiaannya dan hanya digunakan untuk kepentingan penelitian serta penyusunan dan penyajian hasil penelitian.

D. Kendala Mengikuti Instruksi Dan Berinteraksi Sosial Dalam Play-Based Learning

Penelitian studi kasus ini mengungkap bahwa kendala anak usia 3–4 tahun dalam mengikuti instruksi dan berinteraksi sosial dalam konteks *play-based learning* di kelas *Kindergarten 1* (K1) Sekolah XYZ dipengaruhi oleh faktor internal perkembangan anak maupun faktor eksternal yang berkaitan dengan lingkungan rumah dan sekolah. Kondisi tersebut ditemukan dalam lingkungan sekolah internasional yang memiliki latar belakang multikultural dan peserta didik dari keluarga dengan kondisi sosial ekonomi relatif tinggi. Temuan penelitian menunjukkan bahwa kendala yang dialami anak bukan merupakan bentuk ketidakmampuan yang bersifat permanen, melainkan bagian dari dinamika perkembangan yang membutuhkan dukungan dan pendampingan pedagogis sesuai dengan karakteristik masing-masing anak.

1. Penyebab Kendala Mengikuti Instruksi

Hasil penelitian menunjukkan bahwa hambatan bahasa menjadi salah satu faktor yang menyebabkan anak mengalami kesulitan dalam mengikuti instruksi guru. Hambatan tersebut tidak hanya berdampak pada kemampuan anak memahami arahan, tetapi juga memengaruhi kemampuan mereka dalam mengungkapkan kebutuhan dan menyampaikan pikiran secara verbal. Guru menggambarkan kondisi tersebut sebagai berikut:

> "Namun di awal, mereka memang mengalami kendala karena belum bisa menghubungkan kata dengan maknanya, seperti apa itu *drink*, apa itu *water bottle*. Jadi di awal mereka agak bingung harus melakukan apa. Tetapi setelah terbiasa dengan rutinitasnya, mereka mulai tahu, 'Oh, sekarang saatnya melakukan ini."

Kondisi tersebut juga terlihat dalam hasil observasi melalui rekaman video aktivitas pembelajaran. Ketika kegiatan bermain berlangsung, beberapa anak menggunakan bahasa ibu mereka untuk berkomunikasi, sementara instruksi guru yang disampaikan dalam bahasa Inggris tidak langsung direspons. Anak-anak tersebut cenderung baru mengikuti arahan setelah melihat tindakan yang dicontohkan oleh guru atau teman lainnya. Hal ini menunjukkan bahwa sebagian anak masih membutuhkan dukungan konkret untuk memahami instruksi verbal dalam bahasa Inggris. Temuan tersebut sejalan dengan pandangan (Piaget, 1951) bahwa anak usia 3–4 tahun berada pada tahap praoperasional, ketika kemampuan berpikir simbolis mulai berkembang, tetapi pemahaman mereka masih sangat bergantung pada pengalaman konkret. Dengan demikian, ketika kata-kata yang disampaikan guru belum dapat dihubungkan dengan objek, tindakan, atau pengalaman yang dikenal anak, proses memahami instruksi menjadi lebih sulit.

Dalam perspektif (Vygotsky, 1978), kondisi tersebut menunjukkan pentingnya dukungan dalam Zona Perkembangan Proksimal (*Zone of Proximal Development* atau ZPD). Anak yang belum mampu memahami dan melaksanakan instruksi secara mandiri masih dapat melakukannya dengan bantuan orang dewasa melalui pemberian *scaffolding*. Dukungan berupa gambar, gestur, dan demonstrasi langsung dapat membantu menjembatani pemahaman anak antara bahasa dan tindakan. Dengan demikian, hambatan bahasa dalam penelitian ini lebih tepat dipahami sebagai kebutuhan terhadap pendampingan dan mediasi

pembelajaran yang sesuai dengan kemampuan bahasa anak, bukan sebagai kegagalan perkembangan.

Selain faktor bahasa, perbedaan pola pengasuhan di rumah dan tuntutan kemandirian di sekolah juga memengaruhi kemampuan anak dalam mengikuti instruksi. Berdasarkan wawancara dengan guru, ditemukan bahwa beberapa anak terbiasa memperoleh bantuan dari pengasuh atau orang dewasa dalam memenuhi kebutuhan sehari-hari sehingga belum memiliki banyak kesempatan untuk melakukan aktivitas secara mandiri. Guru menjelaskan kondisi tersebut sebagai berikut:

> "Jadi, menurut saya, mereka sudah siap, hanya saja kendala utamanya adalah bahasa dan juga lingkungan rumah. Misalnya, jika di rumah mereka adalah *center* dari semuanya dan semua kebutuhan dilayani oleh pengasuh, mereka tidak terbiasa mandiri. Di sekolah, kami memang membantu, tapi kami juga melatih mereka untuk lebih mandiri sebagai persiapan menuju K-3."

Hasil observasi dan dokumen laporan perkembangan anak menunjukkan adanya kesesuaian dengan pernyataan guru tersebut. Beberapa anak masih memerlukan bantuan dalam menjalankan rutinitas dasar di kelas, seperti berbaris, duduk di karpet, dan berpindah dari satu kegiatan ke kegiatan lainnya. Anak yang terbiasa memperoleh bantuan secara langsung di rumah cenderung menunggu arahan guru dan belum menunjukkan inisiatif untuk menyelesaikan kegiatan secara mandiri. (Piaget, 1951) menekankan pentingnya pengalaman langsung dalam membangun struktur berpikir dan kemampuan anak dalam mengorganisasi tindakan. Kurangnya kesempatan untuk melakukan aktivitas secara mandiri dapat membatasi pengalaman anak dalam memahami urutan kegiatan dan tanggung jawab sederhana. Temuan ini juga dapat dipahami melalui konsep mesosistem (Bronfenbrenner, 1979), yang menekankan pentingnya hubungan antara lingkungan rumah dan sekolah. Ketika pembiasaan di rumah berbeda dengan tuntutan kemandirian di sekolah, anak membutuhkan proses penyesuaian agar mampu memahami dan mengikuti ekspektasi dari kedua lingkungan tersebut.

Faktor berikutnya adalah keterbatasan regulasi diri dan kemampuan mempertahankan perhatian. Berdasarkan hasil observasi, beberapa anak membutuhkan waktu lebih lama untuk berpindah dari satu aktivitas ke aktivitas lainnya karena perhatian mereka mudah teralihkan. Kondisi ini terlihat ketika anak mengikuti kegiatan transisi dari *circle time* menuju *snack time*. Setelah guru memberikan instruksi untuk berbaris, tidak ada anak yang langsung mengikuti arahan tersebut. Beberapa anak tetap berada di karpet, sedangkan anak lainnya berpindah menuju area *center* dan mulai bermain dengan mainan yang tersedia. Situasi tersebut menunjukkan bahwa anak belum sepenuhnya mampu mengalihkan perhatian dari aktivitas sebelumnya dan merespons instruksi untuk memulai kegiatan berikutnya.

Anak usia 3–4 tahun masih berada dalam tahap awal perkembangan regulasi diri sehingga kemampuan mengendalikan perhatian dan menyesuaikan perilaku terhadap tuntutan situasi belum berkembang secara optimal. (Piaget, 1951) menjelaskan bahwa pada tahap praoperasional, kemampuan anak dalam

mengendalikan tindakan dan mengalihkan perhatian masih memiliki keterbatasan. Temuan ini juga sejalan dengan (Ernst et al., 2022) serta (Lonigan et al., 2021), yang menunjukkan bahwa regulasi diri memiliki keterkaitan dengan kesiapan belajar dan kemampuan mengikuti instruksi. Dalam konteks kelas K1, anak yang belum mampu mempertahankan perhatian membutuhkan pengulangan instruksi, penanda kegiatan yang jelas, serta pendampingan individual agar dapat kembali fokus dan mengikuti aktivitas pembelajaran. Dengan demikian, kendala mengikuti instruksi dalam penelitian ini tidak hanya berkaitan dengan pemahaman bahasa, tetapi juga dipengaruhi oleh pengalaman kemandirian dan perkembangan regulasi diri anak.

2. Penyebab Kendala Interaksi Sosial

Dalam aspek interaksi sosial, penelitian ini menemukan bahwa keterbatasan regulasi emosi dan kemampuan komunikasi menjadi faktor yang menyebabkan anak mengalami kesulitan dalam berinteraksi dengan teman sebaya. Guru menjelaskan bahwa beberapa anak belum mampu mengungkapkan kebutuhan dan keinginan sosialnya secara verbal sehingga sering terjadi kesalahpahaman dalam interaksi. Guru menggambarkan kondisi tersebut sebagai berikut:

> "Mereka mendekati anak yang mungkin memiliki mainan atau menggunakan alat, misalnya *tricycle* atau apa, untuk dipinjam. Tetapi mereka belum bisa mengomunikasikannya. Mereka langsung ambil atau teriak. Mereka berpikir itu bisa dimengerti oleh temannya, jadi dibutuhkan pihak guru untuk menjembataninya."

Temuan tersebut diperkuat oleh *anecdotal records* guru yang mencatat adanya perilaku mendorong teman ketika seorang anak ingin menggunakan mainan yang sedang dimainkan oleh anak lain. Ketika keinginannya tidak terpenuhi karena temannya menolak memberikan mainan tersebut, anak secara spontan mendorong temannya hingga terjatuh dan menangis. Perilaku tersebut menunjukkan bahwa anak masih mengalami kesulitan dalam mengendalikan respons emosional ketika menghadapi situasi yang tidak sesuai dengan keinginannya. Anak yang mudah menangis, marah, atau bereaksi secara impulsif ketika menghadapi konflik menunjukkan bahwa kemampuan regulasi emosinya masih berkembang. (Eisenberg et al., 2010) menyatakan bahwa regulasi emosi pada masa prasekolah sangat dipengaruhi oleh bimbingan orang dewasa. Sementara itu, (Erikson, 1950) melalui tahap *initiative versus guilt* menekankan pentingnya dukungan lingkungan dalam membantu anak mengembangkan inisiatif dan keberanian untuk terlibat dalam interaksi sosial. Dalam konteks ini, pendampingan yang tepat diperlukan agar anak mampu mengungkapkan keinginan dan menyelesaikan konflik tanpa menggunakan tindakan yang merugikan teman.

Dari perspektif perkembangan bermain, (Parten, 1932) menjelaskan bahwa anak usia 3–4 tahun berada dalam proses peralihan dari *parallel play* menuju *associative play*. Pada tahap ini, anak mulai menunjukkan ketertarikan untuk bermain bersama, tetapi kemampuan bekerja sama, berbagi, dan menyesuaikan perilaku dengan teman sebaya masih berkembang. Oleh karena itu,

konflik sederhana dalam kegiatan bermain dapat muncul sebagai bagian dari proses perkembangan sosial. Temuan di kelas K1 menunjukkan bahwa beberapa anak masih mengalami kesulitan untuk mempertahankan interaksi bermain bersama, terutama ketika menghadapi perbedaan keinginan atau harus berbagi alat permainan. Kondisi tersebut memperlihatkan bahwa perkembangan keterampilan sosial anak membutuhkan pengalaman interaksi yang berulang serta pendampingan guru dalam menghadapi situasi sosial.

Ketidakselarasan antara lingkungan rumah dan sekolah juga ditemukan sebagai salah satu faktor yang memengaruhi keterampilan sosial anak. Berdasarkan wawancara guru, beberapa anak yang terbiasa memperoleh pelayanan dan bantuan dari orang dewasa menunjukkan kecenderungan pasif ketika mengikuti kegiatan kelompok. Mereka juga mengalami kesulitan menunggu giliran dan berbagi alat permainan. Kondisi ini menunjukkan bahwa pengalaman sosial yang diperoleh anak di rumah dapat memengaruhi cara mereka menyesuaikan diri dengan tuntutan interaksi di sekolah. (Bronfenbrenner, 1979) menekankan bahwa perkembangan dan perilaku anak dipengaruhi oleh interaksi berbagai sistem lingkungan tempat mereka tumbuh. Perbedaan pengalaman dan pembiasaan antara rumah dan sekolah dapat menyebabkan anak membutuhkan waktu untuk menyesuaikan perilaku sosialnya. Hal ini juga dapat dipahami melalui konsep pembelajaran sosial Bandura sebagaimana dijelaskan oleh (Papalia & Martorell, 2021), bahwa anak mempelajari perilaku melalui proses pengamatan dan peniruan terhadap lingkungan sekitarnya. Dengan demikian, pengalaman interaksi yang diperoleh anak di rumah turut berperan dalam membentuk perilaku sosial yang ditampilkan ketika berada di sekolah.

Selain faktor regulasi emosi dan lingkungan pengasuhan, perbedaan perkembangan bahasa juga menjadi faktor penting yang memengaruhi interaksi sosial anak. Anak-anak dengan kemampuan bahasa yang lebih berkembang cenderung lebih mudah mengungkapkan keinginan, memimpin permainan, dan membangun komunikasi dengan teman sebaya. Sebaliknya, anak dengan kemampuan bahasa yang masih terbatas cenderung mengalami kesulitan menyampaikan maksudnya sehingga lebih sering menunjukkan perilaku nonverbal atau memilih bermain sendiri. Guru menggambarkan kondisi tersebut sebagai berikut:

> “Anak-anak di kelas ini datang dengan kemampuan bahasa yang berbeda-beda. Ada yang sudah sangat verbal, bisa menyampaikan perasaan dan keinginannya dengan jelas, tapi ada juga yang hanya bisa menunjuk atau menarik tangan teman karena belum mampu bicara lancar. Kadang mereka ingin bermain bersama, tapi karena tidak tahu cara bilang 'boleh saya ikut', mereka langsung ambil mainan, lalu temannya marah. Dari situ sering muncul tangisan, bahkan dorong-dorongan kecil. Kami melihat bahwa perbedaan perkembangan bahasa ini membuat komunikasi efektif sulit tercapai, jadi anak mudah frustrasi dan akhirnya perlu bantuan guru untuk menengahi.”

Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa perbedaan kemampuan bahasa di antara anak-anak dapat menjadi hambatan dalam membangun interaksi sosial

yang efektif. Anak yang belum mampu menyampaikan keinginan secara verbal cenderung menggunakan tindakan langsung untuk memperoleh sesuatu yang diinginkan. Ketika tindakan tersebut tidak dipahami atau ditolak oleh teman sebaya, konflik dapat terjadi dan memunculkan respons emosional. (Piaget, 1951) menyatakan bahwa bahasa merupakan bagian dari perkembangan kemampuan simbolik anak yang mendukung proses berpikir dan pemahaman terhadap lingkungan. Sementara itu, (Vygotsky, 1978) menegaskan bahwa bahasa memiliki fungsi penting sebagai alat berpikir sekaligus sarana interaksi sosial. Dalam konteks kelas multibahasa, perbedaan kemampuan bahasa dapat menimbulkan hambatan komunikasi yang berdampak pada keterlibatan anak dalam permainan kelompok. Dengan demikian, kendala interaksi sosial dalam penelitian ini tidak hanya berkaitan dengan kemampuan anak mengendalikan emosi, tetapi juga dipengaruhi oleh perkembangan bahasa dan pengalaman sosial yang berbeda-beda.

3. Solusi Mengatasi Kendala Mengikuti Instruksi

Dalam konteks studi kasus di kelas K1 Sekolah XYZ, solusi terhadap kendala mengikuti instruksi difokuskan pada pemberian dukungan pedagogis yang sesuai dengan tahap perkembangan anak usia 3–4 tahun. Salah satu strategi utama yang diterapkan guru adalah penggunaan dukungan visual dan demonstrasi konkret dalam menyampaikan instruksi. Guru tidak hanya memberikan arahan secara verbal, tetapi juga memperkuatnya melalui gestur, gambar, model, dan contoh tindakan secara langsung. Pendekatan ini membantu anak menghubungkan kata-kata yang disampaikan guru dengan tindakan konkret yang harus dilakukan. Guru menjelaskan penerapan strategi tersebut sebagai berikut:

> "Kalau kami mencuci tangan, kami menunjukkan bahwa kami sedang menggosok tangan, kalau *drink* bagaimana, *line up*, *sit down on the chair*, hal-hal seperti itu. Tapi pada awalnya, mereka memang memiliki kendala karena mereka belum mampu menghubungkan kata-katanya dengan maknanya."

Selain melalui demonstrasi, guru juga menggunakan alat bantu visual berupa gambar, warna, dan simbol untuk membantu anak mengenali urutan kegiatan. Strategi ini sejalan dengan pandangan (Piaget, 1951) bahwa anak pada tahap praoperasional masih membutuhkan pengalaman konkret untuk memahami informasi sebelum mampu mengolah simbol secara lebih abstrak. Dengan menghubungkan instruksi verbal dengan gambar dan tindakan nyata, anak memperoleh pengalaman yang lebih mudah dipahami. Penggunaan strategi tersebut juga menunjukkan penerapan prinsip *scaffolding* dalam perspektif Vygotsky, yaitu pemberian bantuan yang disesuaikan dengan kebutuhan dan kemampuan anak agar mereka secara bertahap mampu melakukan kegiatan secara mandiri.

Selain dukungan visual, guru menerapkan pendekatan komunikasi personal sebagai bentuk *scaffolding* bagi anak yang mudah kehilangan perhatian atau mengalami kesulitan memahami instruksi berurutan. Hasil observasi menunjukkan bahwa ketika terdapat anak yang belum mengikuti instruksi, guru mendekati anak tersebut dan memberikan arahan secara langsung melalui

komunikasi personal. Setelah memperoleh penjelasan dan pendampingan, anak mulai mengikuti arahan yang diberikan. Pendekatan ini menunjukkan bahwa pemberian perhatian secara individual dapat membantu anak memahami tuntutan kegiatan dengan lebih baik. Ketika anak memperoleh arahan yang sesuai dengan kebutuhannya, mereka memiliki kesempatan untuk mencoba, memahami, dan menyelesaikan kegiatan secara bertahap.

Guru juga menekankan bahwa keberhasilan anak dalam mengikuti instruksi tidak hanya ditentukan oleh pembiasaan di sekolah, tetapi juga membutuhkan dukungan dari lingkungan rumah. Hal tersebut terlihat dari upaya guru dalam menjalin komunikasi dengan orang tua, sebagaimana dijelaskan dalam wawancara berikut:

> "Yang bisa kami lakukan adalah berkomunikasi dengan orang tua, misalnya, 'kami ingin mendorong anak Anda untuk berlatih hal-hal ini dan itu.' Misalnya, kami katakan bahwa kami ingin orang tua juga menggunakan bahasa Inggris di rumah agar anak memahami instruksi yang diberikan dalam bahasa Inggris di sekolah, serta pembiasaan untuk memberikan instruksi sederhana kepada anak. Kami komunikasikan juga ekspektasi yang ada di sekolah, agar orang tua atau orang-orang di rumah bisa membantu anak juga di rumah. Tapi pada akhirnya, keputusan tetap ada pada mereka. Kami tidak mengendalikan mereka, tapi kami selalu berkomunikasi ulang agar orang tua tetap mengetahui perkembangannya."

Komunikasi antara guru dan orang tua dilakukan melalui interaksi harian saat pengantaran dan penjemputan anak, surat elektronik (*email*), serta kegiatan *Parent-Teacher Conference* (PTC). Melalui komunikasi tersebut, guru menyampaikan perkembangan perilaku anak dan memberikan saran kegiatan yang dapat diterapkan di rumah. Orang tua diharapkan membiasakan anak melakukan aktivitas sederhana yang mendukung kemandirian dan pemahaman terhadap rutinitas, seperti mengikuti arahan sederhana dan menyelesaikan kegiatan sesuai kemampuannya. Upaya ini menunjukkan pentingnya kesinambungan pembiasaan antara lingkungan rumah dan sekolah agar anak memperoleh pengalaman yang konsisten dalam mengikuti instruksi dan menjalankan rutinitas sehari-hari.

Selain itu, guru menerapkan prinsip *scaffolding* sebagaimana dijelaskan (Vygotsky, 1978), yaitu memberikan bantuan secara bertahap dengan menyesuaikan kegiatan pembelajaran terhadap kemampuan anak. Salah satu bentuk penerapannya adalah memecah instruksi yang kompleks menjadi beberapa langkah sederhana sehingga lebih mudah dipahami dan dilaksanakan. Strategi ini juga digunakan untuk membantu anak melakukan transisi dari satu aktivitas ke aktivitas lainnya. Guru menjelaskan penggunaan penanda waktu dalam kegiatan pembelajaran sebagai berikut:

> "Di kelas, kami menggunakan sistem *centers*, kan? Setiap 10 sampai 15 menit kami berganti kegiatan. Jadi waktu itu yang saya lakukan adalah kami berlatih menggunakan *visual timer*. Lalu di akhir waktu, kami membunyikan bel untuk memberi tahu mereka bahwa waktunya sudah habis."

Berdasarkan hasil observasi, penggunaan *visual timer* dan bel sebagai penanda waktu membantu anak mengenali batas waktu kegiatan dan mempersiapkan diri untuk berpindah ke aktivitas berikutnya. Beberapa anak mulai menunjukkan respons dengan membereskan mainan dan mengembalikannya ke tempat semula ketika bel berbunyi. Mereka secara bertahap memahami bahwa bunyi bel merupakan tanda berakhirnya kegiatan bermain dan dimulainya aktivitas berikutnya. Ketika guru memberikan instruksi untuk membereskan mainan, anak juga mulai memahami tindakan yang perlu dilakukan berdasarkan rutinitas yang telah dibiasakan. Hal ini menunjukkan bahwa penggunaan penanda visual dan suara dapat membantu anak memahami urutan kegiatan serta mengurangi ketergantungan pada instruksi verbal yang berulang.

Strategi lainnya adalah pembentukan kebiasaan melalui pemodelan dan penerapan rutinitas kelas secara konsisten. Guru memberikan contoh tindakan yang diharapkan, kemudian mengulanginya dalam kegiatan sehari-hari agar anak terbiasa mengikuti pola kegiatan yang sama. Seiring meningkatnya kemampuan anak, bantuan yang diberikan secara bertahap dikurangi untuk mendorong kemandirian. Salah satu contohnya adalah penggunaan lagu tertentu sebagai penanda *clean-up time* setiap kali kegiatan bermain berakhir. Setelah rutinitas tersebut dilakukan selama beberapa minggu, anak mulai merespons lagu dengan membereskan mainan tanpa harus selalu mendapatkan instruksi secara langsung. Untuk mengatasi keterbatasan regulasi diri dan perhatian, guru juga melakukan pengulangan instruksi secara konsisten serta mempertahankan rutinitas kelas yang terstruktur. Strategi tersebut membantu anak mengenali pola kegiatan, memahami urutan tindakan, dan menyesuaikan perilaku ketika terjadi transisi antarkegiatan.

Sejalan dengan konsep mesosistem (Bronfenbrenner, 1979), sekolah juga membangun komunikasi dengan orang tua agar pembiasaan yang diterapkan di rumah dapat mendukung pengembangan kemandirian anak. Ketika lingkungan rumah dan sekolah memberikan pembiasaan yang saling mendukung, anak memperoleh kesempatan untuk memahami ekspektasi yang relatif konsisten dalam menjalankan aktivitas sehari-hari. Dengan demikian, solusi terhadap kendala mengikuti instruksi tidak hanya berfokus pada perubahan perilaku anak, tetapi juga melibatkan penyesuaian strategi pembelajaran, pemberian bantuan secara bertahap, pembentukan rutinitas, dan kerja sama antara sekolah dengan keluarga. Pendekatan tersebut menunjukkan bahwa kemampuan mengikuti instruksi perlu dikembangkan melalui dukungan yang responsif terhadap perkembangan bahasa, kognitif, dan regulasi diri anak.

4. Solusi Mengatasi Kendala Interaksi Sosial

Dalam aspek interaksi sosial, strategi yang diterapkan sekolah berorientasi pada pengembangan regulasi emosi, keterampilan komunikasi, serta pembentukan lingkungan kelas yang aman dan suportif. Guru berperan sebagai mediator ketika terjadi konflik antaranak dengan membantu mereka memahami situasi, mengungkapkan perasaan, dan menyampaikan kebutuhan melalui cara yang dapat diterima secara sosial. Peran tersebut membutuhkan kemampuan guru dalam memahami dinamika interaksi serta memberikan pendampingan secara objektif

tanpa memihak salah satu anak. Guru menjelaskan pendekatan yang diterapkan sebagai berikut:

> "Terlepas mereka mengerti atau tidak dalam keterbatasan bahasa mereka, dan pengertian mereka yang saya lakukan adalah saya sedapat mungkin bersikap objektif ya, dan bersikap objektif itu bisa dirasakan, *without saying anything*. Bahwa kamu mau mendengar kedua belah sisi dan tiga belah sisi, jadi kadang-kadang kalau kita ada *skepticism* itu bisa terasa, jadi ketidakberpihakan juga bisa terasa, sehingga mereka mau mendengar orang ketiga untuk membantu mereka menyelesaikan masalah. Dalam hal ini guru selalu siap sedia menjadi mediator antar anak."

Melalui peran sebagai mediator, guru membantu anak mengubah respons nonverbal, seperti menangis, memukul, atau merebut mainan, menjadi bentuk komunikasi yang lebih tepat. Anak diarahkan untuk mengungkapkan keinginan dan perasaan menggunakan kata-kata serta memahami sudut pandang temannya. Pendekatan ini sejalan dengan pandangan (Vygotsky, 1978) bahwa bahasa berkembang melalui interaksi sosial dan berfungsi sebagai sarana untuk mengatur perilaku. Dengan demikian, mediasi guru tidak hanya bertujuan menghentikan konflik, tetapi juga memberikan kesempatan kepada anak untuk mempelajari cara berkomunikasi dan menyelesaikan permasalahan sosial secara bertahap.

Selain mediasi langsung, guru juga menggunakan strategi *role-play* dan *modeling* untuk memberikan contoh perilaku interaksi sosial yang positif. Anak diajak mempraktikkan cara meminta giliran, berbagi, meminjam mainan, dan menyelesaikan konflik melalui komunikasi verbal. Strategi ini dilakukan melalui pemberian contoh secara langsung maupun kegiatan bermain peran yang disesuaikan dengan situasi yang sering dialami anak di kelas. Guru menjelaskan penerapan strategi tersebut sebagai berikut:

> "Jadi, mereka melihat *modeling* mungkin, kita ceritakan firman Tuhan, contoh yang mereka bawa dari rumah, mereka melihat contoh dari kita, mereka melihat kita *role-play* ketika kita merasa itu perlu. Dan ada banyak di mana kita harus memberikan model kepada anak bagaimana harus merespons kepada teman ketika ingin meminta mainan, mau main bersama, mau pinjam mainan teman, mau *take turn* sama teman. Juga ada *moment*, saya dan Miss X harus melakukan *role-play* untuk mengatakan bahwa yang mereka lakukan ke teman itu tidak baik dan apa yang harus mereka lakukan kalau *hurt friend*. Jadi, banyak."

Melalui *role-play* dan *modeling*, anak memperoleh kesempatan untuk mengamati dan mempraktikkan perilaku sosial yang sesuai dengan situasi yang dihadapi. Mereka belajar menggunakan ungkapan sederhana untuk meminta mainan, mengajak teman bermain, menunggu giliran, dan menunjukkan kepedulian ketika teman mengalami kesulitan. Proses tersebut membantu anak memahami konsekuensi sosial dari perilakunya sekaligus mengembangkan kemampuan empati dan kerja sama. Pendekatan ini juga relevan dengan tahap *initiative versus guilt* yang dijelaskan (Erikson, 1950), ketika anak membutuhkan dukungan lingkungan agar berani mengambil inisiatif dalam interaksi sosial tanpa merasa takut melakukan kesalahan. Dengan memberikan contoh dan kesempatan

untuk mencoba, guru membantu anak mengembangkan kepercayaan diri dalam membangun hubungan dengan teman sebaya.

Strategi berikutnya adalah pemberian *scaffolding* secara bertahap untuk mengembangkan kemandirian sosial anak. Guru tidak menuntut perubahan perilaku secara langsung, tetapi memberikan target sederhana yang disesuaikan dengan kemampuan masing-masing anak. Misalnya, anak dilatih untuk menunggu giliran dalam waktu singkat sebelum secara bertahap diarahkan untuk terlibat dalam permainan bersama dengan durasi yang lebih panjang. Pendekatan ini mempertimbangkan perbedaan kemampuan bahasa, regulasi emosi, dan pengalaman sosial setiap anak.

Penerapan strategi tersebut terlihat dalam catatan *anecdotal records* guru mengenai seorang anak yang menangis dengan keras karena menginginkan mainan yang sedang digunakan oleh temannya. Hasil observasi di kelas juga menunjukkan bahwa anak tersebut mendekati temannya dan meminta mainan yang sedang dimainkan, tetapi ketika permintaannya tidak dipenuhi, anak langsung menangis. Dalam situasi tersebut, guru mendekati anak untuk mengetahui perasaan dan keinginannya. Guru kemudian mendorong anak mengungkapkan perasaannya melalui kata-kata, bukan hanya melalui tangisan. Setelah memahami keinginan anak, guru memberikan pendampingan kepada kedua anak dengan menjelaskan pentingnya bergiliran dalam menggunakan mainan. Situasi ini menunjukkan bahwa guru tidak hanya berupaya menyelesaikan konflik yang sedang terjadi, tetapi juga memanfaatkan peristiwa tersebut sebagai pengalaman belajar sosial. Anak memperoleh kesempatan untuk memahami bahwa keinginan pribadi perlu disesuaikan dengan kebutuhan orang lain dan bahwa penggunaan mainan bersama membutuhkan kesepakatan serta kesediaan untuk menunggu giliran.

Untuk memperkuat keterampilan sosial secara berkelanjutan, sekolah juga menanamkan nilai *Courtesy, Cooperation,* dan *Consideration* dalam budaya kelas. Nilai-nilai tersebut tidak hanya disampaikan secara verbal, tetapi diwujudkan dalam kegiatan sehari-hari melalui permainan kelompok, interaksi antarteman, dan pembiasaan perilaku saling menghargai. Dalam perspektif teori ekologi (Bronfenbrenner, 1979), nilai dan norma lingkungan yang lebih luas turut membentuk konteks perkembangan anak. Penerapan nilai-nilai tersebut di lingkungan sekolah memberikan dasar bagi pembentukan perilaku sosial yang positif melalui pengalaman interaksi yang konsisten.

Kolaborasi dengan orang tua juga menjadi bagian penting dalam mengembangkan keterampilan sosial anak. Sekolah mengomunikasikan perkembangan sosial anak serta memberikan saran pembiasaan yang dapat diterapkan di rumah. Melalui kerja sama tersebut, anak diharapkan memperoleh pengalaman yang selaras dalam belajar berbagi, menunggu giliran, menghargai orang lain, dan mengungkapkan keinginan secara tepat, baik di rumah maupun di sekolah. Kesinambungan antara kedua lingkungan tersebut membantu anak membangun pola interaksi sosial yang lebih konsisten.

Secara keseluruhan, strategi mengatasi kendala interaksi sosial dalam penelitian ini tidak dipahami sebagai intervensi sesaat untuk menghentikan

konflik, tetapi sebagai proses pendampingan yang berkelanjutan. Guru menjalankan peran sebagai mediator, pemberi contoh, dan fasilitator yang membantu anak mengembangkan kemampuan komunikasi, regulasi emosi, empati, dan kerja sama. Melalui penerapan *role-play*, *modeling*, *scaffolding*, pembiasaan nilai-nilai sosial, serta kolaborasi dengan orang tua, sekolah berupaya menciptakan lingkungan *play-based learning* yang mendukung perkembangan keterampilan sosial anak usia dini.

E. Simpulan

Penelitian ini menyimpulkan bahwa kendala anak usia 3–4 tahun dalam mengikuti instruksi guru selama penerapan *Play-Based Learning* di Sekolah XYZ Jakarta Selatan berkaitan dengan tiga faktor utama, yaitu hambatan bahasa (*language barrier*), pola asuh di rumah yang belum sepenuhnya selaras dengan pembiasaan kemandirian di sekolah, serta kemampuan regulasi diri dan perhatian anak yang masih berkembang. Faktor-faktor tersebut tercermin dalam kesulitan sebagian anak memahami instruksi berbahasa Inggris, mengikuti instruksi tanpa contoh langsung, mempertahankan fokus, dan melakukan transisi antarkegiatan. Untuk mengatasi kendala tersebut, sekolah menerapkan berbagai strategi, antara lain penggunaan dukungan visual dan gestur, komunikasi individual, kolaborasi dengan orang tua, penyesuaian kegiatan pembelajaran, pemodelan perilaku, serta penerapan rutinitas yang konsisten.

Kendala dalam berinteraksi dengan teman sebaya berkaitan dengan keterbatasan regulasi emosi, ketidakselarasan antara lingkungan rumah dan sekolah, serta perbedaan perkembangan kemampuan bahasa anak. Kondisi tersebut terlihat dari kesulitan sebagian anak dalam mengelola emosi, menyampaikan keinginan dan perasaan, serta merespons situasi sosial ketika berinteraksi dengan teman sebaya. Dalam menghadapi kendala tersebut, sekolah menerapkan beberapa strategi, meliputi peran guru sebagai mediator dalam konflik, kegiatan *role-play* dan *modeling*, kemitraan dengan orang tua, pemberian *scaffolding* sosial secara bertahap, serta pembentukan budaya sekolah yang menanamkan nilai *Courtesy, Cooperation,* dan *Consideration*.

Penelitian selanjutnya diharapkan dapat mengeksplorasi penerapan *Play-Based Learning* pada sekolah dengan latar belakang bahasa yang relatif homogen serta mengkaji lebih mendalam model kolaborasi antara guru dan orang tua dalam mendukung kemampuan anak mengikuti instruksi dan mengembangkan keterampilan interaksi sosial.

DAFTAR PUSTAKA

Aguh, J. C., & Olutola, A. T. (2023). Examining the Challenges of Early Childhood Education In Nigeria. *Indonesian Journal of Educational Research and Technology, 3*(1), 91–96. https://doi.org/10.17509/ijert.v3i1.47991

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.

Ebbeck, M., Yim, B., & Wan, L. (2020). Play-Based Learning. In *Routledge eBooks* (pp. 185–200). https://doi.org/10.4324/9781003117704-14

Erikson, E. H. (n.d.). *Childhood and Society*. Internet Archive. https://archive.org/details/dli.ernet.19961

Fitriana, D., Jihansyah, I., & Luthfillah, M. (2022). Pentingnya Pendidikan Anak Usia Dini Bagi Tumbuh Kembang Anak. *JCE (Journal of Childhood Education), 6*(2), 562–583.

Harvard Project Zero. (n.d.). *Pedagogy of Play*. Harvard Graduate School of Education. https://pz.harvard.edu/projects/pedagogy-of-play

Hedges, H., & Cooper, M. (2020). Engaging With Play: Teachers' Perspectives on Play in the New Zealand Context. *Early Childhood Folio, 24*(1), 53–59.

Lestari, S., Hartati, N., & Sitorus, M. (2024). Keterampilan Sosial dan Regulasi Emosi Anak Usia Dini dalam Pembelajaran Berbasis Bermain. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Indonesia, 9*(3), 201–215.

Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin, 139*(1), 1–34. https://doi.org/10.1037/a0029321

Lonigan, C. J., Hand, E. D., Spiegel, J. A., Morris, B. M., Jungersen, C. M., Alfonso, S. V., & Phillips, B. M. (2022). Does Preschool Children's Self-Regulation Moderate the Impacts of Instructional Activities? Evidence from a Randomized Intervention Study. *Journal of Experimental Child Psychology, 216*, Article 105321. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105321

Nguyen, T., Watts, T. W., Duncan, G. J., Clements, D. H., Sarama, J. S., Wolfe, C., & Spitler, M. E. (2019). Preschool Instruction-Following and School Readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 47*, 115–127.

Papalia, D. E., & Martorell, G. (2021). *Experience Human Development* (14th ed.). McGraw-Hill Education.

Parten, M. B. (1932). Social Participation Among Pre-School Children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*(3), 243–269. https://doi.org/10.1037/h0074524

Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Routledge.

Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development, 28*(3), 274–289. https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771

Ren, W. X., Leng, P. W., & Mustafa, M. C. (2023). A Case Study on Kindergarten Children's Social Behaviors During Peer Play. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education, 13*(2), 40–58. https://doi.org/10.37134/jrpptte.vol13.2.3.2023

Saracho, O. N. (2023). Theories of Child Development and Their Impact on Early Childhood Education and Care. *Early Childhood Education Journal, 51*(1), 15–30. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01271-5

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided Play: Principles and Practices. *Current Directions in Psychological Science, 25*(3), 177–182. https://doi.org/10.1177/0963721416645512