



Pemaknaan Pengasuhan Berbasis Bimbingan dalam Mengembangkan Sosial-Emosional Anak Usia Dini: Studi Fenomenologis di TK Islam

Pepi Nuroniah (1st); M. Solehuddin (2nd); Hayinah Rahayu (3rd)

¹ PGPAUD Kampus Serang, Universitas Pendidikan Indonesia, Indonesia

^{2,3} Bimbingan dan Konseling, Universitas Pendidikan Indonesia, Indonesia

¹pepinuroniah@upi.edu, ²msolehuddin@upi.edu, ³hayinahrahayu@upi.edu

Corresponding Author: **Pepi Nuroniah** - pepinuroniah@upi.edu

Submitted: 01 01 26 / Accepted: 11 05 26 / Published: 11 06 26

Abstract

This study explores educators' understandings of guidance-based caregiving in Islamic kindergartens in Serang City, Indonesia, and how these understandings inform practices that support young children's social-emotional development. While previous studies have mainly emphasized social-emotional learning (SEL) outcomes and intervention-based programs, limited attention has been paid to educators' lived understandings of caregiving within specific religious and cultural contexts, particularly in Muslim-majority settings. Addressing this gap, the study examines how guidance-based caregiving is experienced, interpreted, and enacted by educators in an Islamic early childhood setting. A qualitative phenomenological approach was employed. Data were collected through in-depth interviews and non-participant observations involving two teachers and one principal at an Islamic kindergarten in Serang City, Indonesia. Descriptive phenomenological analysis was used to identify recurring meanings and synthesize the essence of educators' caregiving experiences. The findings show that guidance-based caregiving is interpreted as a holistic process of mentoring children through practices of educating, caring, and guiding in daily interactions within a safe environment. This practice aligns with SEL competencies and is grounded in Islamic values as a source of morality and emotional regulation in early childhood education.

Keywords: *guidance-based caregiving; Islamic kindergarten; social-emotional learning; early childhood education.*

Abstrak

Penelitian ini mengeksplorasi pemaknaan pendidik terhadap pengasuhan berbasis bimbingan di Taman Kanak-kanak Islam di Kota Serang, Indonesia, serta bagaimana pemaknaan tersebut membentuk praktik yang mendukung perkembangan sosial-emosional anak usia dini. Meskipun penelitian sebelumnya lebih banyak menekankan pada hasil pembelajaran *social-emotional learning* (SEL) dan program berbasis intervensi, perhatian terhadap pemahaman pengalaman pendidik mengenai praktik pengasuhan dalam konteks religius dan kultural tertentu masih terbatas, terutama dalam konteks masyarakat mayoritas Muslim. Menanggapi kesenjangan tersebut, penelitian ini mengkaji bagaimana pengasuhan berbasis bimbingan dialami, dimaknai, dan dipraktikkan oleh pendidik dalam setting pendidikan anak usia dini berbasis Islam. Penelitian ini menggunakan pendekatan fenomenologi kualitatif. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam dan observasi non-partisipan yang melibatkan dua guru dan satu kepala sekolah di sebuah Taman Kanak-kanak Islam di Kota Serang, Indonesia. Analisis fenomenologi deskriptif digunakan untuk mengidentifikasi makna yang berulang dan mensintesis esensi pengalaman pengasuhan para pendidik. Temuan menunjukkan bahwa pengasuhan berbasis bimbingan dimaknai

sebagai proses pendampingan anak yang holistik melalui praktik mendidik, menjaga, dan membimbing dalam interaksi sehari-hari di lingkungan yang aman. Praktik tersebut selaras dengan kompetensi SEL serta berlandaskan nilai-nilai Islam sebagai sumber moral dan regulasi emosional dalam pendidikan anak usia dini.

Kata kunci: pengasuhan berbasis bimbingan; Taman Kanak-kanak Islam; pembelajaran sosial-emosional; pendidikan anak usia dini.

Pendahuluan

Perkembangan sosial-emosional anak usia dini merupakan proses yang terbentuk melalui interaksi sehari-hari anak dengan orang dewasa dan lingkungan sosialnya. Kemampuan anak dalam mengenali emosi, mengekspresikan perasaan, membangun relasi dengan teman sebaya, serta menyesuaikan diri dengan aturan sosial tidak muncul secara spontan, melainkan berkembang melalui pendampingan, pembiasaan, dan bimbingan yang dialami anak secara langsung (Capobianco et al., 2019; Carr, 2017; Kupersmidt et al., 2022). Melalui pengalaman tersebut, anak belajar memahami diri, orang lain, serta norma yang berlaku di lingkungannya. Dalam konteks pendidikan anak usia dini, kualitas interaksi tersebut menjadi pondasi penting bagi kesiapan sosial dan akademik anak pada jenjang pendidikan berikutnya.

Anak yang memiliki kemampuan sosial-emosional yang baik cenderung menunjukkan capaian akademik yang lebih optimal. Selain itu, anak juga terbukti memiliki kesejahteraan psikologis yang lebih baik serta kesiapan yang lebih tinggi dalam menghadapi jenjang pendidikan berikutnya (Jones et al., 2015; Kirk & Jay, 2018). Sebaliknya, anak yang belum mampu mengelola emosinya dengan baik berisiko mengalami berbagai hambatan perkembangan, seperti munculnya perilaku agresif, kesulitan dalam berinteraksi sosial, serta pencapaian akademik yang kurang optimal (Faradilla et al., 2025). Dalam konteks perkembangan tersebut, lingkungan sekolah menjadi ruang strategis kedua setelah keluarga bagi anak untuk memperoleh pengalaman bimbingan sosial-emosional secara langsung. Melalui interaksi dengan guru dan teman sebaya, anak belajar memahami aturan sosial, mengelola emosi, serta membangun hubungan interpersonal yang positif (Dickinson & Peterson, 2015; Santrock, 2011). Namun demikian, dalam praktik pendidikan anak usia dini, proses pengembangan sosial-emosional anak tidak selalu berlangsung secara linier dan ideal. Perbedaan latar belakang pengasuhan, dinamika interaksi di kelas, serta keterbatasan pendekatan bimbingan yang digunakan di sekolah dapat memengaruhi bagaimana anak mengembangkan kemampuan sosial-emosionalnya.

Guru sering berhadapan dengan anak-anak yang menunjukkan kesulitan dalam mengelola emosi, seperti mudah marah, bersikap impulsif, menarik diri, atau mengalami hambatan dalam bekerja sama dengan teman sebaya (Gregg, 2017; Nuroniah et al., 2024; Putri & Primana, 2018). Kondisi tersebut terkadang membuat guru mengalami kelelahan emosional dan menghadapi berbagai emosi negatif seperti marah, lelah dan cemas terhadap hasil yang dicapai dalam proses pembelajaran (Mashudi et al., 2023; Nuroniah et al., 2024). Meskipun demikian, guru perlu menemukan cara dan strategi untuk menenangkan emosi anak, memberikan arahan, serta membimbing interaksi sosial yang dapat menjadi pengalaman bermakna bagi anak dan turut membentuk perkembangan sosial-emosionalnya (Brinckman et al., 2025; Edwards & Ashkanasy, 2018; Kirk & Jay, 2018). Oleh karena itu, pengalaman guru dalam membimbing anak serta cara mereka memaknai peran tersebut menjadi bagian penting dalam praktik pendidikan anak usia dini. Kondisi ini menunjukkan bahwa praktik pengasuhan di sekolah tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga sarat dengan pengalaman emosional dan makna subjektif yang dialami guru.

Makna yang dipahami guru merupakan bentuk nilai yang melandasi praktik bimbingan dalam menjalankan peran dan tugasnya. Pengalaman dan pemaknaan setiap guru tidak bersifat netral,

melainkan dipengaruhi oleh karakteristik lembaga pendidikan tempat praktik tersebut berlangsung (Flint et al., 2024). Di Indonesia, Taman Kanak-kanak Islam Terpadu (TK IT) menjadi salah satu konteks pendidikan yang memiliki kekhasan dan semakin diminati oleh masyarakat. Fenomena ini berkaitan dengan kebutuhan orang tua terhadap lembaga pendidikan yang tidak hanya menekankan kesiapan akademik, tetapi juga pembentukan karakter, adab, dan nilai-nilai keagamaan sejak usia dini (Fajarwati, 2017; Labaso, 2018; Tinggi et al., 2024). Berbeda dengan Taman Kanak-kanak umum yang biasanya menempatkan pengembangan sosial-emosional dalam kerangka pedagogis dan psikologis, TK IT memadukan pengembangan sosial-emosional dengan nilai-nilai keislaman yang hidup dalam praktik keseharian sekolah (Fauzi et al., 2019). Proses guru memaknai praktik pengasuhan berbasis bimbingan dalam konteks religius perlu dieksplorasi secara mendalam dalam penelitian pendidikan anak usia dini.

Dalam ajaran Islam, guru dipandang tidak hanya berperan sebagai pendidik, tetapi juga sebagai figur teladan pada penampilan sikap, adab, dan pengelolaan emosi (Fauzi et al., 2019; Gato & Sheard, 2022). Nilai-nilai seperti kesabaran, kasih sayang, saling menghormati, serta pengendalian diri tidak hanya diajarkan secara verbal, tetapi dialami anak melalui interaksi yang berulang dan konsisten dalam kehidupan sehari-hari di sekolah (Hussin et al., 2017; Rohman, 2018; Sutomo, 2014). Berdasarkan hal tersebut, bimbingan tidak selalu hadir dalam bentuk layanan formal, tetapi terwujud dalam tindakan keseharian guru, seperti memberikan nasihat, menunjukkan keteladanan, mengingatkan dengan bahasa yang lembut, serta mengaitkan perilaku anak dengan nilai-nilai yang diyakini (Fajarwati, 2017; Halstead & Xiao, 2023). Hal ini menunjukkan bahwa pengembangan sosial-emosional dalam TK Islam tidak hanya dipahami sebagai proses pedagogis atau psikologis, tetapi juga terintegrasi secara inheren dengan pembentukan nilai spiritual dan moral dalam kehidupan sehari-hari sekolah.

Praktik-praktik bimbingan yang diintegrasikan dengan nilai-nilai Islam membentuk pengalaman pengasuhan yang secara kualitatif berbeda dibandingkan dengan Taman Kanak-kanak pada umumnya. Namun demikian, praktik pengasuhan dan bimbingan di Taman Kanak-kanak Islam sering kali dipahami secara normatif sebagai aktivitas pembiasaan atau rutinitas keagamaan (Anesty et al., 2022). Beberapa penelitian sebelumnya lebih banyak mengkaji peran guru dalam aspek-aspek perkembangan tertentu, seperti pengembangan literasi dan pengelolaan perilaku agresif anak (Kwartie et al., 2024; Solichah et al., 2022). Meskipun demikian, kajian tersebut umumnya masih bersifat deskriptif mengenai peran guru dan belum secara mendalam mengungkap bagaimana guru memaknai praktik pengasuhan dan bimbingan yang mereka jalankan dalam interaksi sehari-hari dengan anak. Padahal, makna yang dimiliki pendidik terhadap praktik pengasuhan sangat mempengaruhi cara mereka bertindak, berinteraksi, dan membimbing anak dalam situasi konkret (Solehuddin & Budiman, 2019). Studi yang secara khusus mengeksplorasi makna subjektif guru terhadap praktik pengasuhan berbasis bimbingan dalam konteks TK Islam dapat dikaji lebih mendalam.

Berdasarkan kondisi tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mengungkap makna pengasuhan berbasis bimbingan dalam pengembangan sosial-emosional anak di Taman Kanak-kanak Islam, sebagaimana dialami dan dimaknai oleh para pendidik melalui praktik keseharian di sekolah. Secara khusus, penelitian ini berupaya menjawab pertanyaan penelitian: bagaimana guru di Taman Kanak-kanak Islam memaknai praktik pengasuhan berbasis bimbingan dalam mendukung perkembangan sosial-emosional anak usia dini? Secara konseptual, penelitian ini berkontribusi dengan menghadirkan pemahaman fenomenologis tentang pengasuhan berbasis bimbingan sebagai praktik relasional yang hidup dalam keseharian Taman Kanak-kanak Islam, sekaligus memperluas kerangka pengembangan sosial-emosional anak dengan memasukkan nilai-nilai Islam sebagai sumber moral dan emosional yang kontekstual.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan rancangan fenomenologi. Fenomenologi bertujuan untuk memahami dan mendeskripsikan pengalaman hidup (*lived experiences*) individu terhadap suatu fenomena sebagaimana dialami dan dimaknai secara sadar oleh subjek penelitian (Creswell & Poth, 2018). Dalam penelitian ini, pendekatan fenomenologis digunakan untuk mengungkap makna pengasuhan berbasis bimbingan dalam pengembangan sosial-emosional anak usia dini di Taman Kanak-kanak Islam, sebagaimana dialami dan dimaknai oleh guru dan kepala sekolah dalam praktik pengasuhan sehari-hari.

Penelitian dilaksanakan di salah satu TK IT, Kota Serang, Provinsi Banten. Pengumpulan data dilakukan secara bertahap selama April hingga Agustus 2025, menyesuaikan dengan dinamika kegiatan pembelajaran dan ketersediaan partisipan. Pemilihan lokasi penelitian dilakukan secara purposive selection, berdasarkan pertimbangan kesesuaian konteks dan kedalaman fenomena yang diteliti. Berdasarkan observasi dan pemetaan awal yang dilakukan peneliti pada beberapa lembaga pendidikan anak usia dini dalam penelitian sebelumnya. Dipilih salah satu TK, yaitu TK IT A (disamarkan penamaannya untuk etik). Alasan pemilihan dikarenakan TK IT A menunjukkan praktik pengasuhan berbasis nilai Islam yang paling konsisten dan reflektif dalam mendukung perkembangan sosial-emosional anak. TK IT A memiliki jumlah rombongan kelas sebanyak 5 kelas. Fokus pada satu lokasi dipilih untuk memungkinkan eksplorasi makna pengalaman secara lebih mendalam, sejalan dengan prinsip penelitian fenomenologis yang menekankan kedalaman pemahaman makna dibandingkan dengan keluasan konteks atau perbandingan antar lokasi (Creswell & Poth, 2018).

Partisipan penelitian ini adalah dua guru dan satu kepala sekolah TK IT A yang terlibat langsung dalam praktik pengasuhan dan bimbingan sosial-emosional anak usia dini. Partisipan dipilih berdasarkan kriteria: (1) memiliki pengalaman langsung dalam praktik pengasuhan di TK Islam, Guru D memiliki pengalaman menjadi guru selama 11 tahun, Guru M memiliki pengalaman menjadi guru selama 7 tahun dan kepala sekolah selama 18 tahun; (2) terlibat aktif dalam interaksi dan pembinaan sosial-emosional anak; serta (3) bersedia berpartisipasi secara sukarela. Jumlah partisipan ditentukan berdasarkan prinsip kecukupan dan kejenuhan data (*data saturation*), yaitu ketika data yang diperoleh tidak lagi menghasilkan makna baru yang relevan dengan fokus penelitian (Guest et al., 2012).

Pengumpulan data dilaksanakan melalui wawancara mendalam dan observasi, sesuai dengan karakteristik penelitian fenomenologis. Wawancara difokuskan pada pengalaman guru dalam membimbing emosi anak, menanamkan nilai-nilai Islam dalam keseharian, serta membangun relasi sosial-emosional dengan anak. Seluruh wawancara direkam dengan persetujuan partisipan dan ditranskripsikan verbatim. Observasi dilakukan secara non-partisipan untuk mengungkap praktik pengasuhan dalam konteks alami, termasuk interaksi guru dan anak, pembiasaan nilai serta suasana emosional kelas. Hasil observasi dicatat dalam bentuk catatan lapangan yang berfungsi sebagai data pendukung untuk memperkaya pemahaman konteks pengalaman partisipan. Kombinasi wawancara dan observasi digunakan untuk memperoleh pemahaman yang mendalam dan kontekstual terhadap fenomena yang diteliti (Hanurawan, 2019; Mappiare-AT, 2013).

Analisis data dilakukan secara fenomenologis dengan mengacu pada prosedur analisis fenomenologi deskriptif yang meliputi: (1) membaca seluruh data secara berulang untuk memperoleh pemahaman menyeluruh; (2) mengidentifikasi pernyataan-pernyataan signifikan terkait pengalaman pengasuhan; (3) memberi kode pada unit-unit makna; (4) mengelompokkan kode ke dalam tema-tema makna; (5) menyusun deskripsi tekstural (apa yang dialami partisipan) dan deskripsi struktural (bagaimana pengalaman tersebut dimaknai); serta (6) merumuskan esensi makna pengasuhan berbasis bimbingan dalam pengembangan sosial-emosional anak usia dini (Creswell & Poth, 2018). Untuk

memastikan kredibilitas temuan, peneliti juga melakukan member checking, yaitu mengonfirmasi kembali hasil interpretasi dan tema-tema yang diperoleh kepada beberapa partisipan untuk memastikan bahwa hasil analisis sesuai dengan pengalaman yang mereka maksudkan.

Untuk meningkatkan transparansi proses analisis, peta struktur makna awal disajikan sebagai ilustrasi hubungan antar tema sebelum interpretasi hasil akhir. Keabsahan data dijaga melalui keterlibatan peneliti secara intensif dalam proses analisis, dengan membaca transkrip wawancara dan catatan observasi secara berulang untuk memastikan konsistensi makna yang muncul. Analisis dilakukan secara reflektif, dengan membandingkan temuan dari berbagai sumber data untuk memperoleh pemahaman yang mendalam dan kontekstual terhadap pengalaman partisipan. Pendekatan ini digunakan untuk meningkatkan kredibilitas dan ketepatan interpretasi makna dalam penelitian fenomenologis.

Hasil dan Pembahasan

Hasil

Hasil penelitian disajikan dengan beberapa sub tema berdasarkan temuan dan analisis data yang dilakukan oleh peneliti berdasarkan hasil wawancara dan observasi serta catatan lapangan.

Makna Pengasuhan Berbasis Bimbingan di Taman Kanak-kanak Islam

Hasil penelitian menunjukkan bahwa arti mengasuh yang dimaknai baik oleh Guru M maupun Guru D adalah mendidik dan membimbing. Guru D juga menambahkan bahwa mengasuh tidak hanya berkaitan dengan proses pembelajaran, tetapi juga mencakup upaya menjaga anak dalam berbagai situasi di lingkungan sekolah. Hal tersebut tercermin dalam pernyataan berikut:

“Makna mengasuh: mendidik, membimbing dan menjaga” (Guru-D, Wawancara)

Mengasuh dari sudut pandang guru terdiri dari mendidik, membimbing, dan menjaga. Dengan pemaknaan pada pengasuhan tersebut, dapat diartikan sebagai pendidik yang mencapai tujuan pendidikan di sekolah formal. Pembimbing diartikan sebagai bantuan guru agar anak mandiri atau mencapai perkembangan yang optimal pada anak usia dini. Penjaga dalam hal ini adalah penjagaan keamanan anak di sekolah.

Ada sedikit perbedaan makna yang diberikan oleh kepala sekolah mengenai konsep mengasuh. Konsep mengasuh dimaknai dalam lingkup yang lebih luas, yaitu sebagai proses kepemimpinan dan pengelolaan lingkungan sekolah yang mendukung perkembangan seluruh warga sekolah. Hal ini tercermin dalam pernyataan berikut:

“Mengasuh dapat diartikan sebagai proses memimpin dan mengelola sekolah untuk menciptakan lingkungan yang mendukung pertumbuhan dan perkembangan jiwa, guru, dan staf, sehingga mereka dapat mencapai potensi secara maksimal dan menjadi individu yang berkarakter, berpengetahuan, serta memiliki kompetensi yang baik” (Kepala Sekolah, Wawancara).

Berdasarkan pernyataan kepala sekolah maka tugas kepala sekolah bukan hanya “mengasuh” anak. Namun, menggerakkan masyarakat sekolah melalui kepemimpinannya untuk pertumbuhan dan perkembangan guru dan staf agar dapat mewujudkan tujuan sekolah yang memiliki karakter dan kompetensi yang baik. Sebagai upaya menciptakan budaya sekolah yang mendukung perkembangan sosial, emosional, dan moral seluruh komunitas sekolah. Dalam hal penjagaan dan perlindungan, pernyataan kepala sekolah memperkuat makna pengawasan yang diberikan oleh guru, yaitu dalam penjagaan.

“Kegiatan pengasuhan rutin yang dijalankan bagi anak TK yaitu mengawasi anak dalam melakukan aktivitas, belajar, bermain, pada saat makan dan minum. Memperhatikan dan menjaga kebersihan diri anak dan lingkungan serta melakukan pengawasan keamanan untuk memastikan anak aman dan terlindungi” (Kepala Sekolah, Wawancara).

Kolaborasi dan komunikasi antara sekolah dan keluarga dipandang sebagai kunci dalam memastikan kesinambungan pengasuhan. Hal ini dapat dipandang sebagai langkah komprehensif, mulai dari pengawasan hingga ikut dalam aktivitas anak. Pengawasan menjadi titik penting dalam pendidikan anak usia dini. Pengawasan merupakan bagian dari makna menjaga anak-anak. Guru D dan M juga secara konsisten memasukkan orang tua dalam struktur pengasuhan di sekolah. Guru memaknai komunikasi dengan orang tua sebagai bagian dari upaya meningkatkan kualitas pengasuhan secara berkelanjutan.

“Kolaborasi dan komunikasi” (Guru D dan M, Wawancara).

Berdasarkan hasil wawancara tentang makna pengasuhan, dapat disimpulkan bahwa bagi kepala sekolah, mengasuh adalah proses kepemimpinan, pengawasan, perhatian, dan aktivitas-aktivitas di sekolah. Bagi guru, pengasuhan dimaknai dengan mendidik, membimbing, dan menjaga, serta diperlukan kolaborasi serta komunikasi antara orang tua dan anak. Tujuannya agar dapat mengembangkan kemampuan anak baik dari aspek perkembangan sosial-emosional, kognitif maupun psikomotorik dengan aman dan optimal.

Pengasuhan Berbasis Pendekatan *Child-centred*

Dalam perspektif kepala sekolah, pengasuhan yang bermakna berangkat dari mengenal dan menghargai anak sebagai individu yang unik. Anak diposisikan sebagai subjek yang memiliki kebutuhan, emosi, dan karakter yang berbeda-beda. Pendekatan ini menunjukkan adanya orientasi *child-centred*, di mana pengasuhan diarahkan untuk memahami dunia anak dari sudut pandangnya. Menghargai anak dimaknai sebagai kesediaan pendidik untuk mendengarkan, memahami, dan merespons perasaan anak dengan empati. Berikut yang dikatakan oleh kepala sekolah

“Hubungan yang baik dalam proses pengasuhan dapat dibangun dengan cara komunikasi terbuka, mengenal dan menghargai anak, menunjukkan kepedulian dan empati serta menciptakan lingkungan yang aman bagi anak” (Kepala Sekolah, Wawancara).

Konsistensi jawaban dari kepala sekolah yang terdapat dari jawaban-jawabannya adalah lingkungan aman bagi anak. Konsistensi tersebut mencirikan tanggung jawab kepala sekolah sebagai pemimpin. Arti aman bagi anak bukan hanya lingkup lingkungan sekolah namun perasaan aman yang tumbuh karena penghargaan, kepedulian dan empati yang ditunjukkan oleh kepala sekolah. Dengan demikian, keputusan yang diambil oleh kepala sekolah berorientasi pada keamanan anak di sekolah atau berbasis pada pendekatan *berpusat pada anak*.

Pengenalan Emosi melalui Interaksi dan Praktik yang Disengaja

Pengenalan emosi pada anak dilakukan melalui interaksi langsung, komunikasi reflektif, dan penggunaan media pembelajaran sederhana. Guru secara sadar menanyakan perasaan anak dan menggunakan media visual untuk membantu anak mengenali emosi.

“Menanyakan perasaan anak dan mengenal emosi dengan flashcard” (Guru-D, Wawancara).

“Guru menunjukkan kartu emosi dan mengajak anak menyebutkan perasaan yang sesuai dengan gambar” (Catatan Observasi Kelas).

Penggunaan media seperti kartu emosi menunjukkan bahwa pengembangan *emotional awareness* tidak bersifat spontan, tetapi merupakan bagian dari praktik pengasuhan yang disengaja dalam proses pembelajaran. Penggunaan media juga menunjukkan upaya guru dalam pengenalan emosi dengan berbagai strategi seperti mengacu pada media-media pembelajaran. Strategi yang digunakan guru menunjukkan praktik dari jawaban guru yang memaknai pengasuhan merupakan proses mendidik dan membimbing melalui proses pembelajaran.

Situasi konflik antar-anak juga dimanfaatkan sebagai kesempatan untuk pembelajaran emosi. Guru tidak langsung memberikan hukuman, tetapi memberi ruang bagi anak untuk mengekspresikan emosinya sebelum diajak berdialog. Berikut hasil jawaban yang diberikan oleh guru

“Pernah, memberi waktu untuk anak meluapkan emosinya, setelah itu diajak bicara” (Guru-D, Wawancara).

“Pernah, lalu mengajak ngobrol berdua setelah dia meluapkan emosinya” (Guru-M. Wawancara).

Pemberian waktu kepada anak untuk meluapkan emosi merupakan proses pemantauan yang dilakukan guru dalam menghadapi anak guna membantu penyelesaian emosi yang dirasakannya. Guru tidak langsung mengambil tindakan, seperti meminta anak berhenti menangis, tetapi menunggu hingga anak mengekspresikan emosinya secara alami. Setelah anak selesai mengekspresikan emosinya, guru mengajak anak berbicara, yang dapat dimaknai sebagai bentuk diskusi mengenai apa yang dirasakan oleh anak. Proses pengawasan dan diskusi ini merupakan bagian dari upaya bimbingan, sebagaimana tercermin dalam hasil wawancara terkait makna pengasuhan.

Kondisi Emosional Anak sebagai Indikator Keberhasilan Pengasuhan

Kondisi emosional anak yang dapat diamati selama kegiatan pembelajaran menunjukkan dominasi emosi positif, seperti perasaan senang dan menikmati aktivitas di sekolah. Berdasarkan hasil observasi kelas, anak-anak terlihat antusias mengikuti kegiatan dan menunjukkan ekspresi gembira selama proses pembelajaran berlangsung.

“Ekspresi yang mereka perlihatkan lebih dominan ke arah senang karena terlihat bahwa mereka menikmati pembelajaran yang ada” (Catatan Observasi).

Kemunculan emosi positif ini menunjukkan bahwa anak merasa nyaman dan terlibat dalam kegiatan belajar di kelas. Interaksi yang hangat antara guru dan anak juga terlihat melalui komunikasi yang aktif selama kegiatan berlangsung. Pengamatan secara langsung di kelas menjadi bukti nyata hasil dari proses pengasuhan yang terdiri dari mendidik, menjaga dan mengasuh peserta didik, sehingga emosi yang muncul adalah emosi yang positif ketika pembelajaran berlangsung.

Nilai dan Tradisi Islam sebagai Kerangka Moral dan Emosional

Nilai dan tradisi yang diterapkan dalam pengasuhan dipahami sebagai perwujudan nilai-nilai Islam yang membentuk kerangka moral dan emosional anak. Nilai-nilai tersebut ditanamkan melalui berbagai praktik pembiasaan dalam kehidupan sehari-hari di sekolah.

“Salat dhuha, berdoa, pembiasaan ayat, Hadis, surat pendek, dan doa harian” (D, Wawancara).

Perspektif ini juga diperkuat oleh kepala sekolah yang menekankan bahwa nilai agama ditanamkan melalui pembiasaan dalam aktivitas keseharian di sekolah.

“Cara menanamkan nilai-nilai agama dalam pengasuhan dilakukan melalui pembiasaan sehari-hari seperti berdoa, beribadah, dan kegiatan keagamaan” (Kepala Sekolah, Wawancara).

Temuan ini juga terlihat dalam praktik kelas yang diamati selama observasi.

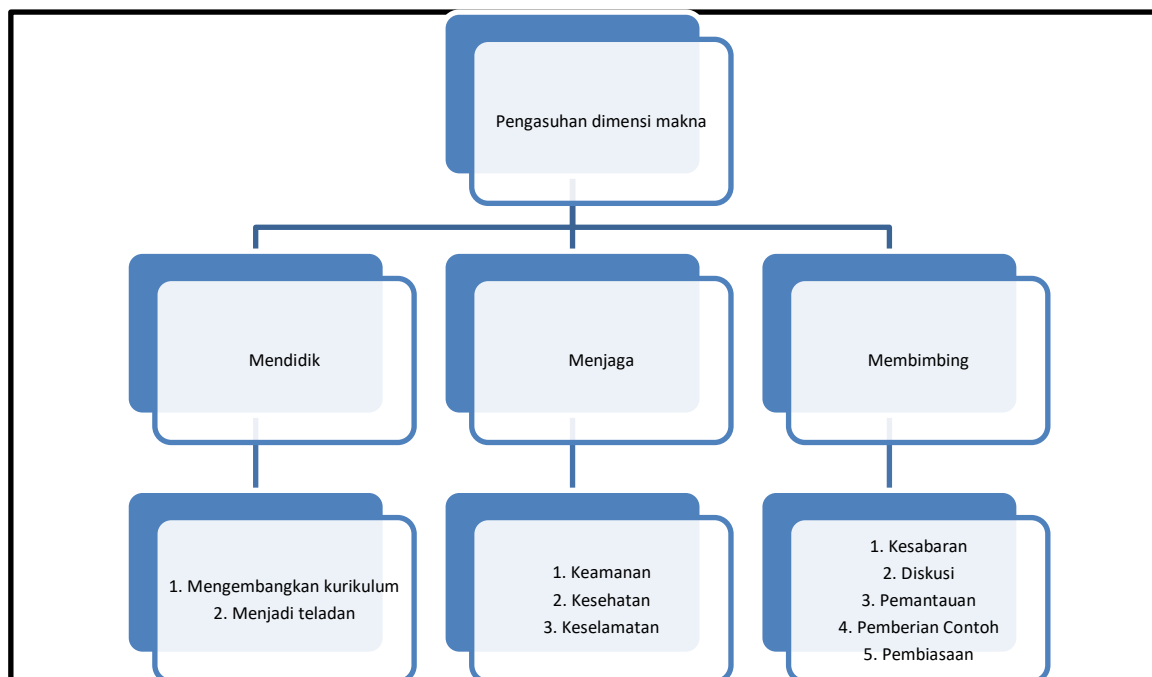
“Anak diajarkan mengucapkan kata maaf, terima kasih, tolong, dan permisi dalam interaksi sehari-hari” (Catatan Observasi).

Penanaman nilai adab juga dilakukan melalui praktik sederhana dalam kegiatan makan bersama.

“Sebelum makan, guru mengingatkan anak untuk berdoa dan anak dibiasakan tidak berbicara saat makan” (Catatan Observasi).

Nilai-nilai tersebut tidak hanya berfungsi sebagai norma moral, tetapi juga membentuk cara anak belajar mengelola perilaku dan emosi dalam interaksi sosial. Nilai Islam berfungsi sebagai kerangka regulasi emosional dalam praktik pengasuhan, karena melalui pembiasaan doa, kesabaran, dan sikap saling menghargai, anak dilatih untuk mengontrol diri dan merespons situasi sosial secara positif. Hal ini juga sejalan dengan pandangan kepala sekolah yang menyatakan bahwa praktik spiritual seperti doa dan zikir membantu anak menjadi lebih tenang, belajar bersabar, dan mengembangkan rasa syukur dalam menghadapi berbagai situasi emosional. Doa dan zikir yang diajarkan oleh kepala sekolah dan guru terintegrasi melalui proses pembelajaran dan kebiasaan yang ditanamkan di sekolah.

Keputusan yang dilakukan oleh guru untuk mendidik, membimbing dan menjaga juga dilandasi nilai-nilai Islam. Makna pengasuhan tersebut tersusun dari tiga dimensi utama, yaitu mendidik, menjaga, dan membimbing, yang saling terhubung dan tidak dapat dipisahkan. Gambar 1 menyajikan struktur makna pengasuhan berbasis bimbingan dan dilandasi nilai-nilai Islam yang terungkap dari pengalaman guru dan kepala sekolah, serta memperlihatkan hubungan antar dimensi pengasuhan dan praktik-praktik konkret yang menyertainya.



Gambar 1. Struktur Makna Pengasuhan Berbasis Bimbingan

Sumber: Koleksi Pribadi Peneliti (2025)

Pada dimensi mendidik, pengasuhan diwujudkan melalui keteladanan dan pengembangan kurikulum yang berlandaskan nilai-nilai Islam. Guru memaknai proses mendidik sebagai upaya membangun karakter dan adab anak melalui contoh nyata dalam interaksi sehari-hari. Dimensi menjaga merepresentasikan perhatian pendidik terhadap aspek keamanan, keselamatan, dan kesehatan anak sebagai prasyarat terciptanya rasa aman secara emosional. Sementara itu, dimensi membimbing menggambarkan praktik pendampingan emosional yang diwujudkan melalui kesabaran, diskusi, pemantauan, pemberian contoh, dan pembiasaan yang konsisten.

Keterkaitan antar dimensi dalam gambar 1 menunjukkan bahwa pengasuhan berbasis bimbingan tidak berlangsung secara linier, melainkan sebagai proses relasional dan berkelanjutan, di mana praktik menjaga, mendidik, dan membimbing saling menguatkan dalam mendukung perkembangan sosial-emosional anak. Dengan demikian, gambar tersebut merepresentasikan sintesis makna dari keseluruhan temuan penelitian, sekaligus menegaskan bahwa pengasuhan berbasis bimbingan di Taman Kanak-kanak Islam dipahami sebagai praktik holistik yang berakar pada pengamalan, nilai, hubungan yang hangat dan refleksi pendidik.

Pembahasan

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa makna pengasuhan dipahami sebagai proses mendidik, membimbing, dan menjaga anak secara aktif, reflektif, dan berkelanjutan, bukan sekadar mengawasi aktivitas anak. Pemaknaan ini memperlihatkan bahwa pengasuhan berbasis bimbingan di Taman Kanak-kanak Islam tidak hanya berorientasi pada pelaksanaan program pendidikan, tetapi juga pada proses relasional antara pendidik dan anak dalam kehidupan sehari-hari (Wildiana & Al Baqi, 2025). Perspektif tersebut melengkapi temuan penelitian sebelumnya dalam pengembangan model intervensi untuk menangani perilaku agresif (Bustomi, 2024; Faradilla et al., 2025). Proses pengembangan potensi peserta didik sangat penting sebelum intervensi atau penanganan perilaku bermasalah.

Pengalaman guru dan kepala sekolah dalam penelitian ini menunjukkan bahwa peran mereka tidak hanya sebagai pengelola pembelajaran, tetapi juga sebagai pengasuh, pembimbing, dan teladan

moral dalam konteks pendidikan anak usia dini di TK Islam. Perspektif ini menguatkan pendekatan fenomenologis yang menempatkan pengalaman hidup pendidik sebagai sumber penting untuk memahami praktik pendidikan, baik dalam konteks kepemimpinan sekolah di Indonesia maupun dalam pengembangan *social-emotional learning* pada anak usia dini (Bahri et al., 2025; Özdemir Beceren et al., 2025).

Praktik pengasuhan berbasis bimbingan yang ditemukan dalam penelitian ini juga menunjukkan keterikatan kuat dengan kerangka SEL (Frye et al., 2022). Praktik pengasuhan yang dimaknai oleh guru menekankan pengenalan emosi, dialog reflektif, serta pengelolaan konflik secara konstruktif. Praktik tersebut mencerminkan pengembangan kompetensi *self-awareness* dan *self-management*, yang merupakan fondasi utama dalam pengembangan kompetensi sosial-emosional anak (Frye et al., 2022; Haslip et al., 2020; Shetty & Padmakumari, 2025). Integrasi praktik tersebut dalam interaksi sehari-hari menunjukkan bahwa pembelajaran emosi tidak berlangsung melalui instruksi formal yang terpisah, tetapi melalui pengalaman sosial yang berulang dalam kehidupan kelas.

Relasi guru dan anak yang hangat serta komunikatif juga mendukung perkembangan *social awareness* dan *relationship skills*. Interaksi tersebut memungkinkan anak belajar memahami perasaan orang lain dan membangun hubungan sosial yang positif dengan teman sebaya maupun guru (Brinckman et al., 2025; Fauzi et al., 2019; Haslip et al., 2020; Nudin, 2016). Keterlibatan anak dalam dialog ketika menghadapi konflik juga menunjukkan adanya upaya pengembangan *responsible decision-making*, karena anak dilatih untuk memahami situasi sosial, mempertimbangkan konsekuensi, serta menentukan solusi secara bersama-sama (Aram & Shlak, 2008; Moschovaki & Paidá, 2024; Spivak, 2016). Temuan ini menguatkan literatur yang menyatakan bahwa kompetensi sosial-emosional berkembang lebih optimal ketika pembelajaran emosi terintegrasi dalam interaksi sehari-hari dibandingkan melalui pendekatan instruksional yang terpisah (Cornelius-White, 2007; Eisenberg et al., 2010; Wu & Ko, 2024).

Perspektif *sociocultural theory* Vygotsky membantu menjelaskan bagaimana praktik pengasuhan berbasis bimbingan tersebut berlangsung dalam interaksi sehari-hari di kelas. Teori ini menekankan bahwa proses belajar dan perkembangan pada dasarnya bersifat sosial dan terjadi melalui interaksi anak dengan orang tua, guru, atau teman sebaya yang lebih kompeten (Bateman, 2022; Berk & Harris, 2006; Lambright, 2024). Praktik membimbing, berdialog, dan memberikan teladan yang dilakukan guru menunjukkan bahwa peran mereka tidak hanya sebagai *more knowledgeable others* (MKO), seperti MKO dalam aspek kognitif, tetapi juga sebagai MKO moral dan spiritual. Guru tidak hanya membantu anak memahami konsep atau pengetahuan, tetapi juga membimbing anak dalam mengelola emosi, membangun perilaku sosial yang positif, serta menginternalisasi nilai-nilai moral dalam kehidupan sehari-hari. Peran tersebut memperlihatkan bagaimana proses pendampingan guru berfungsi sebagai mediator dalam *zone of proximal development*, khususnya dalam pengembangan regulasi emosi dan perilaku sosial anak (Bateman, 2022; Loizou, 2022; Wood et al., 1976).

Perspektif ekologi perkembangan Bronfenbrenner juga memberikan kerangka yang relevan untuk memahami temuan penelitian ini. Teori ini menekankan bahwa perkembangan anak dipengaruhi oleh interaksi antara berbagai sistem lingkungan yang saling berhubungan. Penekanan pada kolaborasi dan komunikasi antara sekolah dan keluarga dalam praktik pengasuhan mencerminkan pentingnya kesinambungan antara *microsystem* dan *mesosystem* dalam mendukung perkembangan sosial-emosional anak (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Mendelová & Gužíková, 2025; Paccaud et al., 2021). Penelitian sebelumnya tentang kolaborasi orang tua dan guru terbatas pada tugas masing-masing di sekolah ataupun di rumah secara parsial (Rasmani et al., 2019). Hal ini menunjukkan perlunya kebijakan akan program yang dapat dilakukan oleh guru dan orang tua secara simultan dan bersama-sama baik di

sekolah dan di rumah. Tujuannya untuk mengoptimalkan perkembangan peserta didik khususnya sosial-emosional anak.

Pendekatan *attachment theory* juga membantu menjelaskan pentingnya kualitas relasi antara guru dan anak dalam konteks pengasuhan di sekolah. Hubungan yang hangat dan responsif antara guru dan anak berfungsi sebagai *secure base* yang memungkinkan anak mengekspresikan emosi secara aman dan mengembangkan kemampuan regulasi diri yang sehat. Penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa hubungan yang aman dengan figur pengasuh di sekolah berkontribusi secara signifikan terhadap perkembangan kompetensi sosial dan kesejahteraan emosional anak usia dini (Spilt et al., 2025; Spilt & Koomen, 2022). Dalam praktiknya, dapat berupa sapaan dan komunikasi secara personal pada anak untuk menggali emosi yang dirasakan anak. Hal ini sesuai dengan yang sudah dilakukan oleh kepala sekolah dan guru.

Kontribusi pengungkapan peran nilai-nilai Islam sebagai kerangka moral dan emosional dalam praktik pengasuhan di Taman Kanak-kanak Islam. Bagi pendidik, nilai-nilai Islam tidak hanya dimaknai sebagai aturan moral, tetapi juga sebagai sumber regulasi emosi dan pembentukan adab dalam relasi sehari-hari dengan anak. Penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa integrasi nilai agama dalam praktik pendidikan anak usia dini berkontribusi positif terhadap perkembangan perilaku prososial dan pengendalian diri anak (Abubakar et al., 2023; Bensaid, 2021; Sarilita et al., 2025; Wildiana & Al Baqi, 2025). Temuan penelitian ini dapat menjadi pengembangan kerangka *social-emotional learning* (SEL) dengan menunjukkan bahwa nilai religius berfungsi sebagai *cultural and moral resources* dalam pengembangan sosial-emosional anak, khususnya dalam konteks pendidikan muslim.

Makna pengasuhan sebagai bimbingan, pendidikan dan penjagaan sejalan dengan hasil penelitian sebelumnya dalam konteks di Indonesia yang menunjukkan bahwa perkembangan sosial-emosional anak usia dini sangat dipengaruhi oleh kualitas interaksi pendidik, kehangatan relasi guru dan anak, serta pembiasaan nilai dalam konteks budaya dan religius (Istianti et al., 2025). Praktik pengasuhan dan pembelajaran yang responsif dan berbasis nilai terbukti berkontribusi terhadap peningkatan empati, regulasi emosi, dan perilaku prososial anak (Arifiyanti et al., 2025; Istianti et al., 2025;). Selain itu, pendidikan juga sebagai tempat untuk mewujudkan anak yang memiliki akhlak mulia sesuai al-Quran dan Hadis sebagaimana yang dikatakan oleh kepala sekolah dan guru hal inilah yang membedakan dengan teori barat pada umumnya (Hanita, 2020).

Berbagai perspektif teori akan temuan penelitian ini menguatkan bahwa adanya kebutuhan kebijakan yang memfasilitasi kemitraan sekolah dan keluarga secara lebih terstruktur melalui program kolaboratif dan komprehensif, panduan komunikasi orang tua dan guru, serta integrasi keterlibatan keluarga dalam kurikulum PAUD disertai pelatihan bagi guru (Gerrard, 2022; Rasmani et al., 2019; Rochayadi, 2014). Pada tataran praktis, guru dan orang tua perlu membangun komunikasi yang berkelanjutan dan selaras dalam merespons emosi anak, misalnya dengan berbagi informasi perkembangan secara rutin, menggunakan pendekatan penanganan emosi yang konsisten antara rumah dan sekolah, serta memberi ruang bagi anak untuk mengekspresikan perasaannya sebelum diarahkan. Praktik pembelajaran di kelas dapat diperkaya melalui aktivitas yang mendukung regulasi emosi seperti diskusi perasaan, bermain peran, dan refleksi sederhana yang kemudian diperkuat melalui pengasuhan di rumah sehingga pengalaman emosional anak menjadi lebih konsisten dan saling mendukung antar lingkungan. Temuan ini menunjukkan bahwa pengembangan sosial-emosional tidak berlangsung secara terpisah sebagai program tersendiri, melainkan terintegrasi dalam praktik pengasuhan yang dimaknai melalui tiga dimensi utama, yaitu mendidik, menjaga, dan membimbing. Integrasi ini diperkuat oleh internalisasi nilai-nilai Islam yang ditanamkan melalui pembiasaan religius dan sosial, sehingga membentuk landasan moral dan emosional anak secara kontekstual.

Simpulan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pengasuhan berbasis bimbingan di Taman Kanak-kanak Islam dimaknai oleh pendidik sebagai proses pendampingan anak yang holistik melalui praktik mendidik, menjaga, dan membimbing dalam interaksi sehari-hari di lingkungan yang aman. Pengasuhan dipahami sebagai praktik relasional yang menekankan kesabaran, keteladanan, pembiasaan nilai, serta relasi guru dan anak yang hangat dan dialogis dalam mendukung perkembangan sosial-emosional anak usia dini. Temuan ini menunjukkan bahwa praktik pengasuhan di TK Islam tidak hanya selaras dengan kerangka SEL, tetapi juga menegaskan peran nilai-nilai Islam sebagai sumber moral dan regulasi emosional dalam pendidikan anak usia dini.

Penelitian ini terbatas pada konteks Taman Kanak-kanak Islam dan berfokus pada pengalaman pendidik. Penelitian selanjutnya disarankan untuk menguji penerapan pengasuhan berbasis bimbingan pada konteks lembaga yang lebih beragam serta menelaah dampaknya terhadap perkembangan sosial-emosional anak. Temuan ini juga merekomendasikan penguatan praktik pengasuhan berbasis bimbingan melalui peningkatan kompetensi guru dan integrasi nilai moral serta religius dalam pembelajaran anak usia dini.

Referensi

- Abubakar, B., Sanusi, S., Razali, R., Yeningsih, T. K., & Mujiburrahman, M. (2023). Parenting Education in Islamic Families within the Framework of Family Resilience in Aceh, Indonesia. *Samarah: Jurnal Hukum Keluarga Dan Hukum Islam*, 7(2), 1121. <https://doi.org/10.22373/sjhk.v7i2.17901>
- Anesty, E., Fatihaturrosyidah, F., & Putra, J. (2022). Knowledge And Ability Of Early Childhood Teachers In Delivering Career Guidance For Preschooler. *ProGCouns: Journal of Professionals in Guidance and Counseling*, 3(1), 10–22. <https://doi.org/10.21831/progcouns.v3i1.49609>
- Aram, D., & Shlak, M. (2008). The Safe Kindergarten: Promotion of Communication and Social Skills Among Kindergartners. *Early Education & Development*, 19(6), 865–884. <https://doi.org/10.1080/10409280802516090>
- Arifiyanti, N., Dwiningrum, S. I. A., & Syamsudin, A. (2025). Strategies of Indonesian Kindergarten Teachers for Developing Children's Prosocial Behaviour. *Journal of Education Culture and Society*, 16(1), 57–75. <https://doi.org/10.15503/jecs2025.2.57.75>
- Bahri, S., Wiyono, G., Pujiyati, W., Muspawi, M., & Nasution, I. (2025). Understanding teacher evaluation practices: a phenomenological case study of Indonesian school principals. *Qualitative Research Journal*, 1–16. <https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2025-0223>
- Bateman, A. (2022). Participation. In *Talking with Children* (pp. 55–77). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108979764.004>
- Bensaid, B. (2021). An Overview of Muslim Spiritual Parenting. *Religions*, 12(12), 1057. <https://doi.org/10.3390/rel12121057>
- Berk, L. E., & Harris, S. (2006). Vygotsky, Lev. In *Encyclopedia of Cognitive Science*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/0470018860.s00659>
- Brinckman, B., Kwon, K., Azen, R., & Lease, M. (2025). Supportive Teacher Responses to Students' Emotional Expression Moderate the Association Between Children's Maladaptive Emotion Regulation and Aggression. *School Psychology Review*, 54(4), 469–481. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2315023>
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9(1), 115–125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>

- Bustomi, A. A. (2024). Penerapan Model Komunikasi Partisipatif dalam Pengembangan Program Pendidikan Anak Usia Dini Berbasis Pesantren. *Jurnal Penelitian Tindakan Kelas*, 2(2), 121–138. <https://doi.org/10.61650/jptk.v2i2.267>
- Capobianco, N. B., Bush, C. D., & Best, D. L. (2019). Emotional Development: Cultural Influences on Young Children's Emotional Competence. In *Children's Social Worlds in Cultural Context* (pp. 55–73). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27033-9_5
- Carr, A. (2017). Social and Emotional Development in Middle Childhood. In *Child Psychology and Psychiatry* (pp. 83–90). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119170235.ch10>
- Cornelius-White, J. (2007). Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Dickinson, P., & Peterson, R. (2015). Flourishing Schools in Aotearoa, New Zealand. In *School Mental Health* (pp. 170–185). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107284241.016>
- Edwards, M. S., & Ashkanasy, N. M. (2018). Emotions and failure in academic life: Normalising the experience and building resilience. *Journal of Management and Organization*, 24(2), 167–188. <https://doi.org/10.1017/jmo.2018.20>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(1), 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Fajarwati, I. (2017). Konsep Montessori Tentang Pendidikan Anak Usia Dini dalam Perspektif Pendidikan Islam. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 11(1), 37–52. <https://doi.org/10.14421/jpai.2014.111-03>
- Faradilla, F., Nuroniah, P., & Hendriawan, D. (2025). *Program Layanan Bimbingan Untuk Anak Usia 5-6 Tahun Dengan Perilaku Agresif*. Universitas Pendidikan Indonesia.
- Fauzi, F., Supa'at, S., & Novikasari, I. (2019). Holistic-Integrative Education System in an Islamic Kindergarten. *QIJS (Qudus International Journal of Islamic Studies)*, 7(2), 399. <https://doi.org/10.21043/qiis.v7i2.6449>
- Flint, A., Rubie-Davies, C. M., & Peterson, E. (2024). Teacher Views of Relationships between their Teaching Practices and Beliefs, the School Context, and Student Achievement. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 59(1), 157–173. <https://doi.org/10.1007/s40841-024-00321-x>
- Frye, K. E., Boss, D. L., Anthony, C. J., Du, H., & Xing, W. (2022). Content analysis of the CASEL framework using K-12 state SEL standards. *School Psychology Review*, 51(3), 208–222. <https://doi.org/10.1080/2372966x.2022.2030193>
- Gato, M. A., & Sheard, K. (2022). Place of Religion and the Cuban ECEC. In *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care* (pp. 380–388). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003017783-32>
- Gerrard, B. A. (2022). Promoting Child, Family, and School Well-Being: A School-Based Family Counseling Approach. In *Handbook of Health and Well-Being* (pp. 525–547). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8263-6_23
- Gregg, K. (2017). Communication Disorders and Challenging Behaviors: Supporting Children's Functional Communication Goals in the Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 445–452. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0789-7>
- Guest, G., Namey, E., & Saldaña, J. (2012). *Collecting and Analyzing Qualitative Data: A Field Manual*. Sage Publications.

- Halstead, J. M., & Xiao, J. (2023). *The Secret Workings of the Hidden Curriculum* (pp. 363–380). https://doi.org/10.1007/978-3-031-24420-9_19
- Hanita, H. (2020). Fase Aspek Perkembangan Anak Usia Dini Dalam Kajian Al-Quran Dan Hadis. *JEA (Jurnal Edukasi AUD)*, 6(1), 28. <https://doi.org/10.18592/jea.v6i1.3523>
- Hanurawan, F. (2019). *Metode penelitian kualitatif: untuk ilmu Psikologi* (2nd ed.). PT RajaGrafindo.
- Haslip, M. J., Allen-Handy, A., & Donaldson, L. (2020). How urban early childhood educators used positive guidance principles and improved teacher-child relationships: a social-emotional learning intervention study. *Early Child Development and Care*, 190(7), 971–990. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1507027>
- Hussin, S., Mohamad, M., & Ghanad, A. (2017). Education for Emancipation and Sustainability: The Roles of Pesantrens in Societal Development in Java, Indonesia. *The Malaysian Online Journal of Educational Management*, 5(3), 1–18. <https://doi.org/10.22452/mojem.vol5no3.1>
- Istianti, T., AM, Muh. A., & Halimah, L. (2025). Evaluating the Quality of ECED Learning in Supporting the Social Emotional Development of Preschool Children Based on Local Wisdom in Indonesia. *The New Educational Review*, 2025(Vol. 79), 223–235. <https://doi.org/10.15804/tner.2025.79.1.15>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Kirk, G., & Jay, J. (2018). Supporting Kindergarten Children's Social and Emotional Development: Examining the Synergetic Role of Environments, Play, and Relationships. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(4), 472–485. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1495671>
- Kupersmidt, J. B., Parker, A. E., & Voegler-Lee, M. E. (2022). Intervening in Childhood Social Development. In *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 747–765). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119679028.ch40>
- Kwartie, R., Fitriani, Y., & Nuroniah, P. (2024). Peran Guru dalam Mereduksi Perilaku Agresif Anak di Sekolah. *Murhum: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(1), 791–805. <https://doi.org/10.37985/murhum.v5i1.664>
- Labaso, S. I. (2018). Konsep Pendidikan Keluarga dalam Perspektif Al-Quran dan Hadis. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 15(1), 52–69. <https://doi.org/10.14421/jpai.2018.151-04>
- Lambright, K. (2024). The Effect of a Teacher's Mindset on the Cascading Zones of Proximal Development: A Systematic Review. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(3), 1313–1329. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09696-0>
- Loizou, E. (2022). A Case Study of an Early Childhood Teacher's Constructive Play Praxeological Transformation. In *Teacher Education and Play Pedagogy* (pp. 178–193). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003149668-14>
- Mappiare-AT, A. (2013). *Tipe-tipe Metode Riset Kualitatif untuk Eksplanasi Sosial Budaya dan Bimbingan KOnseling* (1st ed.). Elang Mas.
- Mashudi, E. A., Fatihaturasyidah, F., & Nurmalasari, Y. (2023). Teachers' Perspective On Guidance and Counseling Best Practices in Islamic Early Childhood Education. *Jurnal Pendidikan Anak*, 9(2), 217–231. <https://jurnal.pbs.fkip.unila.ac.id/index.php/JPA/article/view/580>
- Mendelová, E., & Gužíková, L. (2025). Parents as School Partners - Socioeconomic Characteristics of the Family as a Determinant of Family-School Relations. *TEM Journal*, 1398–1406. <https://doi.org/10.18421/TEM142-40>

- Moschovaki, E., & Paida, S. (2024). 'Chairs of Conflict Resolution': training young children to resolve conflicts in Greek kindergartens. *Early Child Development and Care*, 194(11–12), 1196–1211. <https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2409706>
- Nudin, B. (2016). Penanaman Nilai-Nilai Pendidikan Agama Islam pada Pendidikan Anak Usia Dini Melalui Metode Montessori di Safa Islamic Preschool. *Millah*, 16(1), 41–62. <https://doi.org/10.20885/millah.vol16.iss1.art3>
- Nuroniah, P., Alfarisa, F., Anesty Mashudi, E., Fatihaturasyidah, F., & Piyakun, A. (2024). Emotional Experiences of Preschool Teachers During Learning Evaluation: A Phenomenological Study. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 9(1), 119–129. <https://doi.org/10.14421/jga.2024.09-11>
- Özdemir Beceren, B., Baydemir, C., & Arı Arat, C. (2025). Exploring preschool teachers perspectives on social and emotional learning in early childhood: A qualitative inquiry. *Journal of Pedagogical Research*. <https://doi.org/10.33902/JPR.202534890>
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., & Kunz, A. (2021). Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools – The Parent's View. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.646878>
- Putri, C. I. H., & Primana, L. (2018). Gambaran Perilaku Disregulasi Emosi Anak Prasekolah Usia 3-4 Tahun. *Jurnal Ilmiah Psikologi Terapan*, 6(1), 102–110. <https://doi.org/10.22219/jipt.v6i1.5113>
- Rasmani, U. E. E., Wahyuningsih, S., Pudyaningtyas, A. R., & Nurjanah, N. E. (2019). *Development of an integrated guidance counseling model for early childhood education learning programs*. 020102. <https://doi.org/10.1063/1.5139834>
- Rochayadi, I. (2014). Upaya Meningkatkan Kompetensi Guru Paud Melalui Pendidikan Dan Pelatihan Guru Di PAUD Bougenville Kecamatan Sukajadi Kota Bandung. *Jurnal Empowerment*, 4(1), 1–10. <http://www.e-journal.stkipsiliwangi.ac.id/index.php/empowerment/article/view/568/0>
- Rohman, M. Q. (2018). Modernization of Islamic Education according to Abdullah Nashih Ulwan. *Proceedings of the 1st International Conference on Intellectuals' Global Responsibility (ICIGR 2017)*. <https://doi.org/10.2991/iciqr-17.2018.40>
- Santrock, J. W. (2011). *Life Span Development Thirteenth Edition* (Thirteenth). McGraw-Hill.
- Sarilita, E., Murniati, N., & Yusuf, H. Y. (2025). Empowering student-led initiatives: integrating social action into higher education curriculum in West Java. *Perspectives in Education*, 43(3), 254–268. <https://doi.org/10.38140/pie.v43i3.8097>
- Shetty, R., & Padmakumari, P. (2025). Building Emotions Awareness in the Classroom. In *Teacher Strategies for Addressing Social-Emotional Needs of P-12 Students* (pp. 71–108). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3373-1067-1.ch003>
- Solehuddin, M., & Budiman, N. (2019). Multicultural Competence of Prospective Preschool Teachers in Predominantly Muslim Country. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 438–451. <https://doi.org/10.21831/cp.v38i3.25033>
- Solichah, N., Solehah, H. Y., & Hikam, R. (2022). Persepsi Serta Peran Orang Tua dan Guru terhadap Pentingnya Stimulasi Literasi pada Anak Usia Dini. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(5), 3931–3943. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i5.2453>
- Spilt, J. L., Borremans, L. F. N., Dieusaert, F., & Vancraeyveldt, C. (2025). An Attachment Perspective on Dyadic Teacher-Child Relationships: Implications for Effective Practice in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 53(8), 2961–2971. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01874-2>

- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2022). Three Decades of Research on Individual Teacher-Child Relationships: A Chronological Review of Prominent Attachment-Based Themes. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.920985>
- Spivak, A. L. (2016). Dynamics of Young Children's Socially Adaptive Resolutions of Peer Conflict. *Social Development*, 25(1), 212–231. <https://doi.org/10.1111/sode.12135>
- Sutomo, I. (2014). Modification of character education into akhlaq education for the global community life. *Indonesian Journal of Islam and Muslim Societies*, 4(2), 291. <https://doi.org/10.18326/ijims.v4i2.291-316>
- Tinggi, S., Islam, A., & Batam, I. S. (2024). Konsep Pengasuhan Dalam Filsafat Pendidikan Islam Pendekatan Untuk Anak Usia Dini Darmawati; Rizkiya Maisaroh. *Jurnal Adzkiya*, VIII, No. 1, 9–24. <https://jurnalstaiibnusina.ac.id/index.php/adz>
- Wildiana, A. R. R., & Al Baqi, S. (2025). Peran Guru sebagai Fasilitator dan Motivator dalam Pengembangan Prosocial Anak Usia Dini di TK Purworejo Geger Madiun. *JEA (Jurnal Edukasi AUD)*, 11(2), 143–158. <https://doi.org/10.18592/jea.v11i2.16643>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wu, X. E., & Ko, J. (2024). Peer interactions during storybook reading on children's knowledge construction: an experimental study on K2 and K3 children. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1253782>