

Konseptualisasi Peran Guru dalam Mengembangkan Keterampilan Sosial Anak Usia Dini

Rosmidar¹

¹Fakultas Agama Islam Universitas Dharmawangsa

¹rosmidar@dharmawangsa.ac.id

ABSTRAK

Artikel ini bertujuan untuk mengkonstruksi dan merumuskan kembali peran guru dalam mengembangkan keterampilan sosial anak usia dini melalui pendekatan konseptual berbasis kajian literatur. Keterampilan sosial merupakan fondasi penting dalam perkembangan anak, karena berpengaruh terhadap kemampuan berinteraksi, berempati, bekerja sama, serta mengelola emosi dalam lingkungan sosialnya. Meskipun berbagai penelitian empiris telah menegaskan pentingnya peran guru dalam konteks pendidikan anak usia dini, kajian yang secara khusus mengintegrasikan perspektif teoretis secara sistematis masih relatif terbatas. Oleh karena itu, artikel ini berupaya mengisi kekosongan tersebut dengan membangun sintesis konseptual yang integratif. Penelitian ini menggunakan pendekatan *library research* dengan metode analisis isi (*content analysis*) terhadap berbagai sumber literatur primer dan sekunder yang relevan, baik dari bidang psikologi perkembangan, teori belajar sosial, maupun pendidikan anak usia dini. Proses analisis dilakukan melalui tahap identifikasi konsep, kategorisasi, komparasi antar teori, serta sintesis argumentatif untuk menghasilkan konstruksi teoretis yang koheren. Hasil analisis menunjukkan bahwa peran guru dalam pengembangan keterampilan sosial anak usia dini dapat dikonseptualisasikan dalam empat dimensi utama, yaitu: (1) guru sebagai *role model* dalam internalisasi nilai dan perilaku sosial; (2) guru sebagai fasilitator interaksi sosial yang menciptakan lingkungan belajar kolaboratif; (3) guru sebagai mediator konflik dan pembimbing regulasi emosi; serta (4) guru sebagai arsitek budaya kelas yang membangun iklim sosial positif dan inklusif. Keempat dimensi ini saling terintegrasi dan membentuk suatu kerangka konseptual yang menempatkan guru sebagai aktor sentral dalam proses sosialisasi pendidikan. Artikel ini memberikan kontribusi teoretis berupa model konseptual integratif yang dapat dijadikan landasan dalam penelitian empiris selanjutnya maupun dalam pengembangan praktik pedagogis di lembaga pendidikan anak usia dini. Dengan demikian, penguatan peran guru tidak hanya dipahami secara praktis, tetapi juga memiliki basis argumentasi teoretis yang sistematis dan komprehensif.

Kata Kunci: Anak usia dini, konseptualisasi, peran guru, keterampilan sosial, pendidikan usia dini.

ABSTRACT

This article aims to reconstruct and conceptualize the role of teachers in developing early childhood social skills through a literature-based conceptual approach. Social skills constitute a fundamental foundation in early childhood development, as they influence children's ability to interact, empathize, cooperate, and regulate emotions within their social environments. Although numerous empirical studies have emphasized the importance of teachers' roles in early childhood education settings, systematic theoretical

integration addressing this issue remains relatively limited. Therefore, this article seeks to fill this conceptual gap by constructing an integrative theoretical synthesis. This study employs a library research approach using content analysis of relevant primary and secondary literature drawn from developmental psychology, social learning theory, and early childhood education studies. The analytical process involves identifying key concepts, categorizing theoretical perspectives, comparing major frameworks, and synthesizing arguments to formulate a coherent conceptual construction. The analysis indicates that the teacher's role in fostering early childhood social skills can be conceptualized into four interrelated dimensions: (1) the teacher as a role model in the internalization of social values and behaviors; (2) the teacher as a facilitator of social interaction who creates collaborative learning environments; (3) the teacher as a mediator of conflict and guide in emotional regulation; and (4) the teacher as an architect of classroom culture who builds a positive and inclusive social climate. These four dimensions collectively form an integrative conceptual framework positioning the teacher as a central agent in the educational socialization process. This article contributes theoretically by proposing an integrative conceptual model that may serve as a foundation for future empirical research and pedagogical development in early childhood education. Consequently, strengthening the teacher's role should not merely be understood in practical terms, but also grounded in systematic and comprehensive theoretical arguments.

Keywords: *conceptualization, teacher's role, early childhood, early childhood education, social skills.*

Pendahuluan

Perkembangan sosial merupakan salah satu aspek fundamental dalam pertumbuhan anak usia dini, karena pada fase ini anak mulai membangun pola interaksi, memahami norma sosial, serta mengembangkan kemampuan empati dan regulasi emosi. Masa usia dini sering disebut sebagai *golden age*, yakni periode krusial yang menentukan kualitas perkembangan individu pada tahap selanjutnya (Santrock, 2011). Masa usia dini sering disebut sebagai *golden age*, yakni periode krusial yang menentukan kualitas perkembangan individu pada tahap selanjutnya (Santrock, 2011). Dalam konteks Indonesia, pendidikan anak usia dini juga dipahami sebagai fondasi pembentukan karakter dan kemampuan sosial yang terintegrasi dalam kurikulum nasional PAUD (Direktorat PAUD, 2022). Dalam konteks ini, keterampilan sosial tidak hanya berkaitan dengan kemampuan berinteraksi, tetapi juga mencakup kapasitas bekerja sama, menyelesaikan konflik, mengendalikan emosi, serta membangun hubungan interpersonal yang sehat.

Secara teoretis, perkembangan keterampilan sosial anak dapat dijelaskan melalui berbagai perspektif. Teori perkembangan psikososial yang dikemukakan oleh Erik Erikson menekankan pentingnya pengalaman sosial dalam membentuk rasa percaya diri dan inisiatif pada tahap awal kehidupan. Sementara itu, teori

pembelajaran sosial dari Albert Bandura menjelaskan bahwa anak mempelajari perilaku sosial melalui proses observasi dan imitasi terhadap figur signifikan di lingkungannya. Di sisi lain, pendekatan konstruktivisme sosial yang dipelopori oleh Lev Vygotsky menegaskan bahwa interaksi sosial merupakan medium utama dalam pembentukan fungsi-fungsi psikologis yang lebih tinggi. Ketiga perspektif tersebut menempatkan interaksi dan figur pendidik sebagai elemen sentral dalam proses perkembangan sosial anak.

Dalam praktik pendidikan anak usia dini, guru memegang peran strategis sebagai aktor utama yang mengarahkan dinamika interaksi sosial di kelas. Dalam perspektif pendidikan nasional, guru PAUD dipandang sebagai figur sentral yang tidak hanya mentransmisikan pengetahuan, tetapi juga membentuk karakter dan perilaku sosial anak melalui keteladanan dan pengelolaan lingkungan belajar (Mulyasa, 2012). Sejalan dengan itu, Suyadi (2010) menegaskan bahwa interaksi pedagogis pada jenjang PAUD harus diarahkan pada stimulasi sosial-emosional sebagai dasar pembentukan kecerdasan sosial anak. Penelitian empiris menunjukkan bahwa kualitas interaksi guru–anak berkontribusi signifikan terhadap perkembangan sosial-emosional anak (Hamre & Pianta, 2001). Selain itu, lingkungan kelas yang suportif dan responsif terbukti meningkatkan kemampuan anak dalam mengelola konflik dan membangun relasi positif (Denham et al., 2012). Namun demikian, sebagian besar penelitian yang ada masih bersifat empiris-deskriptif dan berfokus pada praktik di lapangan, sementara konstruksi teoretis yang secara sistematis mengintegrasikan berbagai perspektif tentang peran guru dalam pengembangan keterampilan sosial masih relatif terbatas.

Keterbatasan tersebut menunjukkan adanya *conceptual gap*, yaitu belum terbangunnya model konseptual integratif yang secara komprehensif memetakan dimensi-dimensi peran guru dalam mengembangkan keterampilan sosial anak usia dini. Padahal, tanpa kerangka konseptual yang jelas, praktik pedagogis berpotensi berjalan secara fragmentaris dan tidak memiliki dasar argumentatif yang kuat. Oleh karena itu, diperlukan suatu upaya konseptualisasi yang tidak hanya merangkum teori-teori yang ada, tetapi juga mensintesiskannya ke dalam model yang koheren dan aplikatif.

Berdasarkan latar belakang tersebut, artikel ini bertujuan untuk mengkonstruksi model konseptual tentang peran guru dalam mengembangkan keterampilan sosial anak usia dini melalui pendekatan analisis literatur. Artikel ini mengajukan argumen bahwa peran guru tidak dapat direduksi semata sebagai fasilitator pembelajaran, melainkan harus dipahami sebagai *role model*, mediator sosial, fasilitator regulasi emosi, dan arsitek budaya kelas yang membentuk iklim sosial positif. Dengan demikian, kontribusi kebaruan (*novelty*) artikel ini terletak pada penyusunan kerangka konseptual integratif yang mensinergikan teori perkembangan psikososial, teori pembelajaran sosial, dan konstruktivisme sosial dalam satu model analitis yang utuh.

Melalui konstruksi konseptual ini, diharapkan tersedia landasan teoritik yang lebih sistematis untuk pengembangan praktik pendidikan anak usia dini serta menjadi pijakan bagi penelitian empiris lanjutan yang menguji validitas model yang ditawarkan.

Metodologi Penelitian

Penelitian ini merupakan penelitian kepustakaan (*library research*) yang bersifat konseptual dengan tujuan membangun konstruksi teoretis mengenai peran guru dalam mengembangkan keterampilan sosial anak usia dini. Penelitian konseptual tidak berorientasi pada pengumpulan data empiris di lapangan, melainkan pada eksplorasi, analisis, dan sintesis gagasan-gagasan teoretis yang bersumber dari literatur ilmiah yang relevan (Creswell, 2014).

Sumber data dalam penelitian ini terdiri atas sumber primer dan sekunder. Sumber primer meliputi karya-karya teoretis klasik dan kontemporer dalam bidang psikologi perkembangan, teori pembelajaran sosial, dan pendidikan anak usia dini, seperti pemikiran Erik Erikson tentang perkembangan psikososial, Albert Bandura mengenai pembelajaran sosial, serta Lev Vygotsky tentang konstruktivisme sosial. Sumber sekunder berupa artikel jurnal terindeks, buku akademik, serta dokumen kebijakan pendidikan anak usia dini di Indonesia yang relevan dengan tema penelitian.

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui studi dokumentasi dengan mengidentifikasi literatur yang memiliki relevansi substantif terhadap konsep

keterampilan sosial dan peran guru dalam konteks pendidikan anak usia dini. Literatur yang dipilih memenuhi kriteria: (1) memiliki kredibilitas akademik; (2) relevan secara konseptual; dan (3) memberikan kontribusi terhadap pemahaman teoretis mengenai perkembangan sosial anak.

Analisis data dilakukan dengan menggunakan teknik *content analysis* yang dipadukan dengan pendekatan analisis konseptual. Proses analisis meliputi beberapa tahap: pertama, identifikasi dan klasifikasi konsep-konsep kunci yang berkaitan dengan keterampilan sosial dan peran guru; kedua, komparasi antar perspektif teoretis untuk menemukan titik temu dan perbedaan argumentatif; ketiga, sintesis konseptual untuk membangun kerangka integratif yang koheren; dan keempat, formulasi model konseptual sebagai hasil konstruksi teoritik.

Pendekatan ini memungkinkan penulis untuk tidak sekadar merangkum teori yang ada, tetapi juga melakukan rekonstruksi argumentatif sehingga menghasilkan model konseptual yang sistematis dan aplikatif. Dengan demikian, metodologi yang digunakan dalam penelitian ini menekankan pada kedalaman analisis dan ketajaman sintesis teoretis sebagai landasan utama dalam membangun kontribusi ilmiah.

3. Hasil dan Pembahasan

3.1 Landasan Teoretis Perkembangan Keterampilan Sosial Anak Usia Dini

Keterampilan sosial anak usia dini merupakan konstruksi multidimensional yang tidak dapat dilepaskan dari proses perkembangan psikologis, interaksi sosial, dan pengalaman belajar yang dialami anak dalam lingkungan terdekatnya. Secara konseptual, keterampilan sosial mencakup kemampuan bekerja sama, berbagi, berempati, mengendalikan emosi, mematuhi aturan, serta menyelesaikan konflik secara konstruktif (Denham et al., 2012). Pada fase usia dini, kemampuan ini tidak muncul secara alamiah semata, tetapi berkembang melalui interaksi yang terstruktur dan bermakna.

Dalam perspektif perkembangan psikososial yang dikemukakan oleh Erik Erikson, anak usia dini berada pada tahap *initiative versus guilt*, yaitu fase di mana anak mulai mengembangkan inisiatif dalam berinteraksi dan mengeksplorasi lingkungan sosialnya. Keberhasilan pada tahap ini sangat dipengaruhi oleh

dukungan sosial dari figur signifikan, termasuk guru. Lingkungan yang memberikan ruang eksplorasi sosial akan memperkuat rasa percaya diri dan keberanian anak dalam membangun relasi interpersonal. Sebaliknya, pola interaksi yang represif dapat menghambat perkembangan inisiatif sosial.

Sementara itu, teori pembelajaran sosial dari Albert Bandura menekankan bahwa perilaku sosial dipelajari melalui proses observasi, imitasi, dan penguatan (*reinforcement*). Dalam konteks pendidikan anak usia dini, guru berfungsi sebagai *model* yang perilakunya diamati dan ditiru oleh anak. Dengan demikian, kualitas interaksi, cara guru menyelesaikan konflik, serta ekspresi emosional yang ditampilkan akan secara langsung memengaruhi pola perilaku sosial anak. Perspektif ini menegaskan bahwa pengembangan keterampilan sosial tidak dapat dipisahkan dari keteladanan guru sebagai figur sentral dalam lingkungan belajar.

Lebih lanjut, pendekatan konstruktivisme sosial dari Lev Vygotsky menempatkan interaksi sosial sebagai medium utama dalam perkembangan fungsi mental yang lebih tinggi. Konsep *zone of proximal development* (ZPD) menjelaskan bahwa anak mampu mencapai tingkat kompetensi sosial tertentu melalui dukungan (*scaffolding*) dari orang dewasa atau teman sebaya yang lebih kompeten. Dalam konteks ini, guru berperan sebagai mediator yang memfasilitasi interaksi sosial terarah sehingga anak dapat belajar memahami perspektif orang lain, bernegosiasi, dan membangun regulasi diri.

Dalam konteks pendidikan Indonesia, pentingnya stimulasi sosial-emosional pada jenjang PAUD juga ditegaskan dalam kebijakan nasional yang menempatkan perkembangan sosial sebagai salah satu aspek utama dalam kurikulum (Direktorat PAUD, 2022). Sejalan dengan itu, Suyadi (2010) menegaskan bahwa pembelajaran pada usia dini harus diarahkan pada pembentukan kecerdasan sosial melalui interaksi pedagogis yang humanis dan partisipatif. Hal ini menunjukkan bahwa secara normatif maupun teoretis, pengembangan keterampilan sosial merupakan mandat fundamental dalam pendidikan anak usia dini.

Berdasarkan sintesis ketiga perspektif teoretis tersebut, dapat dipahami bahwa keterampilan sosial anak usia dini berkembang melalui tiga mekanisme utama: (1) dukungan psikososial yang membangun rasa percaya diri; (2) proses modeling dan penguatan perilaku sosial; serta (3) interaksi sosial yang difasilitasi

secara terarah. Ketiga mekanisme ini secara implisit menempatkan guru sebagai aktor kunci dalam proses sosialisasi pendidikan. Dengan demikian, peran guru tidak dapat direduksi sekadar sebagai penyampai materi pembelajaran, melainkan sebagai agen perkembangan sosial yang memiliki tanggung jawab pedagogis dan moral dalam membentuk karakter sosial anak.

3.2 Analisis Kritis dan Sintesis Peran Guru dalam Pengembangan Keterampilan Sosial

Meskipun teori perkembangan psikososial, pembelajaran sosial, dan konstruktivisme sosial sama-sama menekankan pentingnya interaksi dalam perkembangan anak, masing-masing memiliki titik tekan yang berbeda dalam memposisikan peran guru. Perspektif Erik Erikson lebih menyoroti dimensi dukungan emosional dan pembentukan rasa percaya diri sebagai fondasi inisiatif sosial. Dalam konteks ini, guru dipahami sebagai figur signifikan yang menyediakan rasa aman psikologis (*psychological safety*) bagi anak. Namun, pendekatan ini relatif kurang memberikan penjelasan operasional mengenai mekanisme konkret pembelajaran perilaku sosial di kelas.

Sebaliknya, teori pembelajaran sosial dari Albert Bandura menawarkan mekanisme yang lebih eksplisit melalui konsep modeling dan penguatan. Guru tidak hanya menjadi sumber dukungan emosional, tetapi juga teladan perilaku sosial yang secara langsung diamati dan ditiru oleh anak. Kelebihan pendekatan ini terletak pada penjelasan proses belajar yang konkret; namun, ia cenderung menempatkan anak sebagai pengamat yang relatif pasif jika tidak dipadukan dengan interaksi dialogis.

Sementara itu, perspektif Lev Vygotsky memberikan dimensi interaktif yang lebih dinamis melalui konsep *zone of proximal development* (ZPD). Dalam kerangka ini, guru berfungsi sebagai mediator yang menyediakan *scaffolding* agar anak dapat mencapai kompetensi sosial yang lebih tinggi melalui interaksi kolaboratif. Kekuatan teori ini terletak pada penekanan terhadap dialog, kerja sama, dan konstruksi makna bersama. Namun demikian, tanpa fondasi keteladanan moral dan regulasi emosional dari guru, proses interaksi tersebut berpotensi kehilangan arah normatif.

Jika dianalisis secara komparatif, ketiga perspektif tersebut menunjukkan bahwa peran guru dalam pengembangan keterampilan sosial mencakup tiga dimensi utama: dukungan psikososial, keteladanan perilaku, dan fasilitasi interaksi sosial. Akan tetapi, dalam praktik pendidikan anak usia dini, dimensi-dimensi tersebut sering kali berjalan secara parsial dan tidak terintegrasi dalam suatu kerangka pedagogis yang utuh.

Dalam konteks pendidikan nasional, urgensi integrasi peran tersebut juga tercermin dalam pemikiran Mulyasa (2012) yang menegaskan bahwa guru PAUD tidak hanya berfungsi sebagai pendidik akademik, tetapi juga sebagai pembentuk karakter dan budaya belajar yang kondusif. Senada dengan itu, Suyadi (2010) menggarisbawahi pentingnya interaksi humanis dalam pembelajaran PAUD sebagai sarana pembentukan kecerdasan sosial. Bahkan, regulasi nasional melalui Direktorat PAUD (2022) secara eksplisit menempatkan perkembangan sosial-emosional sebagai salah satu capaian utama kurikulum.

Namun demikian, berbagai gagasan tersebut masih cenderung berdiri dalam bentuk normatif atau deskriptif, tanpa konstruksi konseptual yang secara sistematis memetakan relasi antarperan guru dalam satu model integratif. Di sinilah letak kebutuhan konseptual yang belum sepenuhnya terjawab dalam literatur. Tanpa model yang terstruktur, praktik pengembangan keterampilan sosial berpotensi bergantung pada intuisi individual guru dan tidak memiliki landasan teoretis yang konsisten.

Berdasarkan analisis kritis tersebut, dapat ditegaskan bahwa peran guru dalam pengembangan keterampilan sosial anak usia dini memerlukan rekonstruksi konseptual yang mengintegrasikan dimensi keteladanan moral, dukungan emosional, fasilitasi interaksi, dan pembentukan budaya kelas. Integrasi inilah yang menjadi landasan bagi perumusan model konseptual yang akan diuraikan pada bagian berikutnya.

3.3 Model Konseptual Peran Guru dalam Pengembangan Keterampilan Sosial Anak Usia Dini

Berdasarkan sintesis teoretis dan analisis kritis pada bagian sebelumnya, artikel ini mengajukan suatu model konseptual integratif mengenai peran guru

dalam pengembangan keterampilan sosial anak usia dini. Model ini dibangun atas asumsi bahwa perkembangan sosial anak tidak hanya dipengaruhi oleh satu dimensi pedagogis, melainkan oleh interaksi simultan antara keteladanan, dukungan emosional, fasilitasi interaksi, dan pembentukan budaya sosial di kelas.

Model konseptual yang ditawarkan terdiri atas empat dimensi utama yang saling berkaitan dan membentuk suatu sistem pedagogis terpadu.

a. Guru sebagai *Role Model* Nilai dan Perilaku Sosial

Dimensi pertama menempatkan guru sebagai figur teladan yang menjadi sumber observasi dan imitasi anak, sebagaimana ditegaskan dalam teori pembelajaran sosial Albert Bandura. Pada tahap usia dini, anak belajar memahami norma sosial melalui perilaku konkret yang ditampilkan guru, seperti cara berbicara, menyelesaikan konflik, menunjukkan empati, serta mengelola emosi. Keteladanan ini menjadi fondasi pembentukan internalisasi nilai sosial.

Dalam konteks pendidikan nasional, Mulyasa (2012) juga menekankan pentingnya keteladanan sebagai dimensi utama profesionalitas guru PAUD. Oleh karena itu, dimensi ini menegaskan bahwa pengembangan keterampilan sosial tidak dapat dilepaskan dari integritas personal dan konsistensi perilaku guru.

b. Guru sebagai Fasilitator Interaksi Sosial Kolaboratif

Dimensi kedua mengacu pada perspektif konstruktivisme sosial Lev Vygotsky yang menempatkan interaksi sebagai medium utama perkembangan kognitif dan sosial. Guru berperan merancang aktivitas kolaboratif yang memungkinkan anak belajar berbagi, bekerja sama, dan bernegosiasi dalam kelompok.

Dalam kerangka ini, guru tidak mendominasi interaksi, melainkan menyediakan *scaffolding* yang membantu anak mencapai kompetensi sosial yang lebih tinggi. Pendekatan ini sejalan dengan pandangan Suyadi (2010) yang menegaskan bahwa pembelajaran PAUD harus bersifat partisipatif dan dialogis agar mampu menstimulasi kecerdasan sosial anak.

c. Guru sebagai Mediator Regulasi Emosi dan Konflik

Dimensi ketiga berkaitan dengan peran guru dalam membangun kemampuan regulasi emosi dan penyelesaian konflik secara konstruktif. Dalam perspektif perkembangan psikososial Erik Erikson, dukungan sosial dari figur dewasa berperan penting dalam membangun rasa percaya diri dan inisiatif anak.

Guru yang responsif terhadap dinamika emosi anak akan membantu anak memahami perasaan diri sendiri maupun orang lain. Peran mediasi ini memungkinkan anak mengembangkan empati dan kemampuan resolusi konflik sejak dini, yang menjadi komponen penting keterampilan sosial.

d. Guru sebagai Arsitek Budaya Kelas yang Inklusif

Dimensi keempat merupakan integrasi dari ketiga dimensi sebelumnya. Guru diposisikan sebagai arsitek budaya kelas yang membangun iklim sosial positif, aman, dan inklusif. Budaya kelas yang suportif akan memperkuat pembelajaran sosial melalui konsistensi norma, penghargaan terhadap perbedaan, serta praktik interaksi yang adil.

Regulasi pendidikan nasional melalui Direktorat PAUD (2022) juga menegaskan pentingnya lingkungan belajar yang kondusif dan berorientasi pada perkembangan sosial-emosional anak. Dengan demikian, pembentukan budaya kelas bukan sekadar pengaturan teknis, melainkan strategi pedagogis yang sistematis.

Integrasi Keempat Dimensi

Keempat dimensi tersebut tidak berdiri secara terpisah, melainkan saling berkelindan dalam praktik pedagogis sehari-hari. Keteladanan tanpa fasilitasi interaksi akan bersifat pasif; fasilitasi tanpa regulasi emosi berpotensi menghasilkan konflik; sementara budaya kelas yang positif tidak akan terbentuk tanpa konsistensi keteladanan dan mediasi sosial.

Dengan demikian, model konseptual ini menempatkan guru sebagai agen sentral dalam sistem sosialisasi pendidikan yang bekerja melalui mekanisme modeling, scaffolding, dukungan emosional, dan konstruksi budaya sosial. Model ini menawarkan kerangka integratif yang dapat menjadi dasar pengembangan

instrumen penelitian empiris maupun pedoman praktik pedagogis di lembaga pendidikan anak usia dini.

3.4 Implikasi Teoretis dan Pedagogis

Model konseptual yang diajukan dalam artikel ini memiliki implikasi penting baik pada tataran teoretis maupun pedagogis. Secara teoretis, integrasi perspektif perkembangan psikososial, pembelajaran sosial, dan konstruktivisme sosial menunjukkan bahwa pengembangan keterampilan sosial anak usia dini tidak dapat dijelaskan secara parsial melalui satu pendekatan tunggal. Sintesis yang dibangun memperluas pemahaman tentang peran guru sebagai agen sosialisasi pendidikan yang bekerja melalui empat mekanisme utama: keteladanan, fasilitasi interaksi, mediasi emosi, dan konstruksi budaya kelas.

Implikasi teoretis lainnya adalah perlunya pergeseran paradigma dalam melihat peran guru PAUD. Guru tidak lagi diposisikan semata sebagai fasilitator aktivitas belajar, tetapi sebagai arsitek ekosistem sosial kelas. Perspektif ini memperkaya konstruksi konseptual yang selama ini cenderung menempatkan peran guru secara fragmentaris dalam kajian pendidikan anak usia dini. Dengan demikian, model ini dapat menjadi dasar bagi pengembangan penelitian empiris yang menguji hubungan antar dimensi dalam konteks praktik pendidikan nyata.

Secara pedagogis, model ini memberikan arah praktis bagi pengembangan strategi pembelajaran di lembaga PAUD. Pertama, dimensi keteladanan menuntut konsistensi integritas personal guru dalam interaksi sehari-hari. Kedua, fasilitasi interaksi kolaboratif mendorong perancangan aktivitas kelompok yang terstruktur dan reflektif. Ketiga, mediasi regulasi emosi menekankan pentingnya sensitivitas guru terhadap dinamika emosional anak. Keempat, pembentukan budaya kelas inklusif menuntut perencanaan lingkungan belajar yang mendukung rasa aman dan saling menghargai.

Dalam konteks pendidikan nasional, implikasi ini selaras dengan orientasi Kurikulum PAUD yang menekankan pengembangan sosial-emosional sebagai bagian integral dari capaian perkembangan anak (Direktorat PAUD, 2022). Oleh karena itu, implementasi model konseptual ini berpotensi memperkuat keselarasan antara landasan teoretis dan praktik pendidikan di Indonesia.

4. Kesimpulan

Artikel ini bertujuan untuk mengkonstruksi model konseptual mengenai peran guru dalam mengembangkan keterampilan sosial anak usia dini melalui pendekatan kepustakaan dan analisis teoretis. Berdasarkan sintesis teori perkembangan psikososial, pembelajaran sosial, dan konstruktivisme sosial, ditemukan bahwa peran guru dalam pengembangan keterampilan sosial bersifat multidimensional dan integratif.

Model yang ditawarkan terdiri atas empat dimensi utama: guru sebagai *role model* nilai dan perilaku sosial, fasilitator interaksi kolaboratif, mediator regulasi emosi dan konflik, serta arsitek budaya kelas yang inklusif. Keempat dimensi ini membentuk kerangka konseptual terpadu yang menempatkan guru sebagai agen sentral dalam proses sosialisasi pendidikan anak usia dini.

Kontribusi kebaruan artikel ini terletak pada integrasi sistematis berbagai perspektif teoretis ke dalam satu model konseptual yang koheren dan aplikatif. Model ini tidak hanya memperkaya diskursus akademik mengenai peran guru PAUD, tetapi juga memberikan pijakan argumentatif bagi penelitian empiris selanjutnya untuk menguji validitas dan efektivitas konstruksi yang ditawarkan.

Dengan demikian, penguatan keterampilan sosial anak usia dini tidak dapat dilepaskan dari penguatan kapasitas guru sebagai figur pedagogis yang reflektif, responsif, dan berorientasi pada pembentukan budaya sosial yang positif di lingkungan belajar.

Daftar Pustaka

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Berk, L. E. (2013). *Child development* (9th ed.). Pearson.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Direktorat PAUD. (2022). *Kurikulum pendidikan anak usia dini*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton & Company.
- Fitriani, R., & Rohita. (2019). Pengembangan kecerdasan sosial anak melalui pembelajaran berbasis bermain. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 3(2), 456–465. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v3i2.191>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hasan, M. (2010). *PAUD (Pendidikan anak usia dini)*. Diva Press.
- Hurlock, E. B. (1990). *Psikologi perkembangan: Suatu pendekatan sepanjang rentang kehidupan* (Terjemahan). Erlangga.
- Latif, M., Zukhairina, Z., Zubaidah, R., & Afandi, M. (2013). Pengembangan perilaku sosial anak usia dini melalui pembelajaran kooperatif. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 19(4), 523–535.
- Mansur. (2011). *Pendidikan anak usia dini dalam Islam*. Pustaka Pelajar.
- Mulyasa, E. (2012). *Manajemen PAUD*. PT Remaja Rosdakarya.
- Musfiroh, T. (2008). *Pengembangan kecerdasan majemuk*. Universitas Terbuka.
- Santrock, J. W. (2011). *Child development* (13th ed.). McGraw-Hill.
- Sari, M. P., & Setiawan, D. (2021). Interaksi guru dan anak dalam membentuk perilaku sosial di taman kanak-kanak. *Jurnal Golden Age*, 5(2), 210–221.
- Slamet Suyanto. (2005). *Dasar-dasar pendidikan anak usia dini*. Hikayat Publishing.

- Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice* (12th ed.). Pearson.
- Sujiono, Y. N. (2013). *Konsep dasar pendidikan anak usia dini*. PT Indeks.
- Sujiono, B., & Sujiono, Y. N. (2010). *Bermain kreatif berbasis kecerdasan jamak*. PT Indeks.
- Suryana, D. (2016). Stimulasi dan aspek perkembangan anak. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 10(2), 187–198.
- Suyadi. (2010). *Psikologi belajar PAUD*. Pustaka Pelajar.
- Suyadi & Ulfah, M. (2013). *Konsep dasar PAUD*. PT Remaja Rosdakarya.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wiyani, N. A. (2014). *Psikologi perkembangan anak usia dini*. Gava Media.
- Wulandari, H., & Purwanta, E. (2020). Peran guru dalam pengembangan kemampuan sosial-emosional anak usia dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(1), 101–110. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v4i1.345>
- Yusuf, S. (2011). *Psikologi perkembangan anak dan remaja*. PT Remaja Rosdakarya. **Kunci:** Persepsi, Konten Ibadah, Media Sosial, Pembelajaran, PAI