

Implementasi Penguatan Nilai - Nilai Pancasila Pada Era Globalisasi Pendidikan Abad-21 di SMA Negeri 1 Palembang

Miftah Kusuma Dewi¹, Indasah², Farida Nur Azizah³, Rifka Taufiqur Rofiah⁴,
Miftachus Sholikhah⁵, Riana Rahayu⁶, Siti Nurmandriyah⁷

¹⁻⁷ IAI Pangeran Diponegoro Nganjuk

Corresponding Author*

E-mail: miftakusuma978@gmail.com¹, indahindasah88@gmail.com²,
faridaupdn123@gmail.com³, rifkarofiah1@gmail.com⁴, mieft.solikhah@gmail.com⁵,
rianarahayu19@gmail.com⁶, sitinurmandriyah01@gmail.com⁷

Article History:

Received: Dec, 2023

Revised: Dec, 2023

Accepted: Dec, 2023

Abstract: Penerapan Social-Emotional Learning (SEL) pada pendidikan anak usia dini seperti di PAUD X efektif meningkatkan kompetensi sosial-emosional anak usia dini, meliputi keterampilan pengendalian diri, kerja sama, regulasi emosi, dan resiliensi. Penelitian menunjukkan bahwa kurikulum SEL menghasilkan peningkatan yang signifikan dalam keterampilan sosial-emosional dan mengurangi masalah perilaku, terutama ketika program disampaikan dengan setia dan berkelanjutan dari waktu ke waktu. Program SEL di seluruh kelas, seperti program Fun FRIENDS di Jepang, telah menunjukkan penurunan yang signifikan dalam perilaku internalisasi dan eksternalisasi serta peningkatan keterampilan sosial di kalangan anak-anak prasekolah. Keberhasilan penerapan SEL bergantung pada faktor-faktor seperti pelatihan guru, kesiapan, dan adaptasi terhadap konteks lokal, yang mempengaruhi kualitas dan hasil program 86. Intervensi SEL sejak dini berkontribusi pada adaptasi sosial, kinerja akademik, dan kesehatan psikologis jangka panjang yang lebih baik, sehingga menyoroti pentingnya mengintegrasikan SEL ke dalam kebijakan dan praktik pendidikan anak usia dini.

Keywords:

Pembelajaran Sosial Emosional, Pendidikan Anak Usia Dini, Kompetensi Sosial Emosional, Pelaksanaan Program, Pelatihan Guru

Pendahuluan

Indonesia di masa depan harus terus mempertahankan karakter bangsa. Era revolusi industri 4.0 memungkinkan kemajuan ilmu pengetahuan, teknologi dan seni begitu cepat mempengaruhi kehidupan bangsa Indonesia. Kemajuan ini menuntut generasi

Kompetensi sosial-emosional merupakan fondasi krusial dalam kesiapan anak memasuki sekolah dan keberhasilan jangka panjang mereka. Kompetensi ini meliputi

kemampuan mengelola emosi, berinteraksi secara positif dengan orang lain, serta memecahkan masalah sosial yang kompleks, yang semuanya berkontribusi pada penyesuaian sosial dan prestasi akademik anak (Alzahrani & Alodwani, 2019; Denham, 2006; Zins et al., 2007). Penelitian di Bogor menunjukkan korelasi positif yang signifikan antara perkembangan sosial-emosional anak usia 5–6 tahun dengan kesiapan sekolah, terutama dalam aspek regulasi emosi, kemandirian, kerja sama, dan empati, yang memudahkan adaptasi anak terhadap rutinitas kelas dan pembelajaran kelompok.

Program pembelajaran sosial-emosional (Social-Emotional Learning/SEL) seperti Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum terbukti efektif meningkatkan keterampilan sosial, pengelolaan emosi, dan kemampuan pemecahan masalah, sekaligus menurunkan perilaku bermasalah di kalangan anak usia dini (Denham et al., 2014). Selain itu, kompetensi sosial-emosional yang kuat pada masa pra-sekolah memprediksi keberhasilan akademik dan penyesuaian sosial yang lebih baik selama transisi ke jenjang sekolah berikutnya, termasuk kemampuan membaca dan berhitung di sekolah menengah (Domitrovich et al., 2017). Oleh karena itu, implementasi SEL di PAUD, seperti di PAUD X, sangat penting sebagai intervensi awal yang mendukung perkembangan sosial-emosional anak, memperkuat kesiapan mereka untuk belajar, dan meningkatkan peluang kesuksesan akademik serta sosial jangka panjang (Webster-Stratton et al., 2004).

Banyak lembaga Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) di lapangan masih cenderung memfokuskan pembelajaran pada aspek kognitif dan akademik semata, sementara pengembangan kompetensi sosial-emosional anak seringkali kurang mendapat perhatian yang memadai. Hal ini terlihat dari berbagai studi yang menunjukkan bahwa meskipun aspek kognitif penting, pengabaian terhadap perkembangan sosial-emosional dapat menghambat kesiapan anak dalam menghadapi tantangan sekolah dan kehidupan sosialnya. Penelitian di beberapa wilayah mengungkapkan bahwa PAUD yang menerapkan kurikulum berbasis bermain dan holistik, yang mengintegrasikan aspek sosial-emosional, fisik, dan kognitif, memberikan hasil perkembangan anak yang lebih optimal dibandingkan yang hanya fokus pada aspek akademik saja.

Namun, kendala seperti kurangnya kapasitas guru dalam mengimplementasikan pembelajaran sosial-emosional, keterbatasan media pembelajaran yang mendukung aspek sosial-emosional, serta minimnya kolaborasi antara sekolah dan orang tua menjadi faktor penghambat utama dalam pengembangan kompetensi ini. Studi juga menegaskan pentingnya kemitraan yang

harmonis antara guru dan orang tua untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung perkembangan sosial-emosional anak secara menyeluruh, yang pada akhirnya berkontribusi pada kesiapan sekolah dan kesuksesan jangka panjang anak. Oleh karena itu, implementasi Social-Emotional Learning (SEL) di PAUD, seperti yang dilakukan di PAUD X, menjadi sangat penting sebagai upaya strategis untuk mengatasi realita tersebut dan meningkatkan kompetensi sosial-emosional anak usia dini secara efektif.

Kurangnya pemahaman dan keterampilan guru dalam mengintegrasikan Social-Emotional Learning (SEL) ke dalam kurikulum dan kegiatan sehari-hari menjadi salah satu hambatan utama dalam pelaksanaan program SEL di lembaga Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD). Penelitian menunjukkan bahwa meskipun sebagian besar guru menyadari pentingnya SEL untuk menciptakan lingkungan belajar yang positif dan inklusif, hanya sekitar setengah dari mereka yang mampu mengimplementasikan SEL secara efektif dalam praktik pembelajaran sehari-hari (Brackett et al., 2019). Faktor utama yang menghambat implementasi ini meliputi keterbatasan pelatihan profesional yang memadai, tekanan kurikulum yang berfokus pada aspek akademik, serta beban kerja guru yang tinggi sehingga mengurangi waktu dan energi untuk mengembangkan kompetensi sosial-emosional anak secara optimal.

Selain itu, integrasi SEL ke dalam kurikulum seringkali masih bersifat parsial dan terpisah dari mata pelajaran utama, sehingga guru kesulitan mengaitkan pembelajaran sosial-emosional dengan konten akademik yang diajarkan. Model pembelajaran berkelanjutan yang menggabungkan standar SEL, penilaian formatif, dan instruksi kelas secara terpadu dapat membantu guru mengatasi tantangan ini dengan memberikan kerangka kerja yang sistematis dan berkelanjutan untuk mengembangkan kompetensi sosial-emosional anak (Lee & Zuilkowski, 2021). Namun, keberhasilan model tersebut sangat bergantung pada kesiapan guru, dukungan kebijakan, dan penyediaan sumber daya yang memadai untuk pelatihan dan refleksi praktik mengajar secara rutin.

Penelitian di berbagai konteks, termasuk di negara berkembang dan daerah dengan tantangan sosial budaya tertentu, menegaskan bahwa guru yang memiliki pemahaman mendalam dan sikap positif terhadap SEL lebih mampu mengatasi hambatan implementasi. Sebaliknya, kurangnya pelatihan khusus dan dukungan institusional menyebabkan guru mengalami kesulitan dalam menyesuaikan pendekatan SEL dengan kebutuhan dan konteks siswa mereka (Ferreira et al., 2020). Oleh karena itu, pengembangan kapasitas guru melalui pelatihan profesional yang berkelanjutan dan kontekstual sangat penting untuk meningkatkan keterampilan

mereka dalam mengintegrasikan SEL ke dalam kegiatan pembelajaran sehari-hari di PAUD.

Lebih jauh, pengembangan kurikulum yang mengakomodasi pembelajaran sosial-emosional secara holistik dan terstruktur, serta dukungan kebijakan yang jelas, menjadi faktor kunci dalam memperkuat peran guru sebagai fasilitator SEL. Model perencanaan kurikulum yang menggabungkan pengembangan kompetensi emosional dan sosial, strategi pedagogis yang sesuai, serta dukungan institusional dan komunitas dapat meningkatkan efektivitas implementasi SEL di sekolah. Dengan demikian, peningkatan pemahaman dan keterampilan guru dalam mengintegrasikan SEL tidak hanya memerlukan pelatihan teknis, tetapi juga perubahan budaya sekolah dan kebijakan pendidikan yang mendukung keberlanjutan program SEL.

Sinergi antara sekolah, khususnya guru, dan orang tua merupakan aspek krusial dalam mengembangkan Social-Emotional Learning (SEL) anak usia dini secara efektif. Penelitian menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dalam program SEL di sekolah dapat memperkuat pembelajaran sosial-emosional anak karena anak mengalami konsistensi dan dukungan yang berkelanjutan baik di rumah maupun di sekolah (Durlak et al., 2011a). Kemitraan yang erat antara guru dan orang tua, yang meliputi komunikasi terbuka, kolaborasi dalam perencanaan intervensi, serta pemantauan bersama perkembangan anak, terbukti meningkatkan hasil kompetensi sosial-emosional anak, termasuk kemampuan mengelola emosi, membangun hubungan positif, dan membuat keputusan yang bertanggung jawab (Durlak et al., 2022a).

Selain itu, studi kualitatif mengungkapkan bahwa pelibatan orang tua melalui pelatihan dan pemberdayaan mereka untuk mendukung SEL di rumah sangat penting untuk memperkuat keterampilan sosial-emosional anak dan meningkatkan keterikatan anak dengan sekolah. Model sistemik SEL menekankan pentingnya kemitraan sekolah-keluarga-komunitas sebagai bagian dari ekosistem pendidikan yang holistik, di mana dukungan lintas lingkungan ini menciptakan kondisi belajar yang inklusif dan berkelanjutan bagi anak. Penelitian meta-analisis juga menegaskan bahwa program SEL yang melibatkan orang tua dan komunitas secara aktif menunjukkan dampak yang lebih besar terhadap peningkatan keterampilan sosial-emosional, sikap positif, dan prestasi akademik anak (Mahoney et al., 2020).

Namun, tantangan dalam membangun sinergi ini sering muncul dari kurangnya komunikasi yang efektif antara sekolah dan orang tua, perbedaan pemahaman tentang SEL, serta hambatan logistik dan budaya yang menghalangi

keterlibatan orang tua secara optimal (Dale et al., 2022). Oleh karena itu, strategi komunikasi yang jelas, pelibatan orang tua secara aktif dalam proses pembelajaran, serta penyediaan informasi yang mudah diakses tentang tujuan dan manfaat SEL sangat diperlukan untuk mengatasi hambatan tersebut. Dengan demikian, pengembangan kompetensi sosial-emosional anak usia dini di PAUD seperti PAUD X akan lebih berhasil jika didukung oleh kemitraan yang kuat antara guru dan orang tua, yang memungkinkan pembelajaran SEL berlangsung secara terpadu di berbagai lingkungan anak (Schonert-Reichl et al., 2015).

Pembelajaran Sosial-Emosional (SEL) berfungsi sebagai kerangka kerja yang komprehensif dan sesuai dengan perkembangan untuk mengatasi tantangan dalam pendidikan anak usia dini dengan mengembangkan kompetensi sosial dan emosional yang penting pada anak kecil. Penelitian secara konsisten menunjukkan bahwa intervensi SEL yang universal dan berbasis kurikulum di lingkungan pendidikan dan penitipan anak usia dini secara signifikan meningkatkan kompetensi sosial anak, regulasi emosi, pengendalian diri perilaku, dan mengurangi masalah emosional dan perilaku, sehingga mendukung perkembangan holistik dan hasil pembelajaran usia dini. Masa anak usia dini sangat penting untuk membentuk keterampilan ini, yang menjadi landasan keberhasilan seumur hidup dalam hubungan, keterlibatan akademis, dan kesejahteraan psikologis, menjadikan SEL sebagai pendekatan yang efektif untuk memitigasi risiko perkembangan dan meningkatkan ketahanan (Moreno et al., 2019).

Kerangka kerja SEL mengintegrasikan praktik berbasis bukti yang menekankan pengaturan emosi, kerja sama, empati, dan pemecahan masalah, yang sangat penting untuk fungsi adaptif anak-anak di sekolah dan lingkungan sosial. Program seperti Papilio-3to6 dan Fun FRIENDS telah menunjukkan efektivitas dalam mengurangi hiperaktif, kesulitan emosional, dan masalah perilaku sekaligus meningkatkan perilaku prososial dan kepercayaan diri di antara anak-anak usia prasekolah. Intervensi ini biasanya menggunakan aktivitas terstruktur dan sensitif terhadap perkembangan yang tertanam dalam rutinitas sehari-hari, memungkinkan anak-anak untuk mempraktikkan keterampilan sosial-emosional dalam konteks yang bermakna, sehingga meningkatkan generalisasi dan keberlanjutan pembelajaran (Blewitt et al., 2020).

Selain itu, kerangka SEL mempromosikan pendekatan sistemik yang tidak hanya melibatkan anak-anak tetapi juga pendidik dan keluarga, dengan menyadari

pentingnya dukungan yang konsisten di lingkungan rumah dan sekolah. Memasukkan SEL ke dalam program anak usia dini yang bersifat publik memerlukan penyelarasan kebijakan, kurikulum, dan pelatihan tenaga kerja untuk memastikan akses yang adil dan implementasi yang efektif, terutama di lingkungan yang beragam dan terbatas sumber dayanya (McLeod et al., 2017). Peningkatan kapasitas guru sangat penting, karena program SEL meningkatkan kualitas pengajaran dengan mendorong interaksi yang responsif dan membina serta pengelolaan kelas yang efektif, yang pada gilirannya berdampak positif pada lintasan perkembangan anak (Scheithauer et al., 2022).

Landasan teoritis SEL sejalan dengan prinsip-prinsip pendidikan anak usia dini yang sudah lama ada seperti perkembangan anak seutuhnya dan praktik yang sesuai dengan perkembangannya, namun kerangka SEL memberikan pendekatan yang lebih eksplisit dan terstruktur untuk mengembangkan kompetensi sosial-emosional. Kejelasan ini memfasilitasi penilaian sistematis, intervensi yang ditargetkan, dan akuntabilitas publik sambil menjaga hak pilihan anak dan nilai-nilai demokrasi dalam pendidikan (Blewitt et al., 2018). Integrasi SEL menjembatani filosofi tradisional anak usia dini dengan tuntutan kontemporer akan intervensi berbasis bukti dan terukur yang menangani ranah sosial-emosional dan akademis.

Meningkatkan pemahaman dan keterampilan guru PAUD tentang konsep dan praktik Social-Emotional Learning (SEL) merupakan langkah fundamental dalam mengoptimalkan pengembangan kompetensi sosial-emosional anak usia dini. Penelitian menunjukkan bahwa pelatihan profesional yang komprehensif, yang menggabungkan workshop, observasi kelas berkualitas tinggi, konsultasi dengan pendidik ahli, pendampingan langsung, dan komunitas praktik, secara signifikan meningkatkan pengetahuan guru tentang SEL, strategi berbasis bukti, serta rasa percaya diri mereka dalam menerapkan SEL di kelas (Adams et al., 2022; Philibert, 2021). Pendampingan langsung dalam merancang dan melaksanakan aktivitas berbasis SEL memungkinkan guru untuk menginternalisasi konsep SEL secara praktis dan menyesuaikan intervensi dengan kebutuhan anak, sehingga pembelajaran menjadi lebih efektif dan kontekstual (Yang et al., 2021).

Pengembangan modul dan media pembelajaran SEL yang sederhana dan aplikatif sangat penting untuk mendukung guru dalam mengimplementasikan SEL secara konsisten dan berkelanjutan. Modul yang dirancang dengan bahasa yang mudah dipahami dan aktivitas yang relevan dengan konteks PAUD memudahkan guru dalam mengintegrasikan SEL ke dalam rutinitas harian anak, sekaligus meningkatkan kualitas interaksi guru-anak yang responsif dan mendukung

perkembangan sosial-emosional (Ferreira et al., 2021). Selain itu, modul dan media pembelajaran yang aplikatif juga berperan sebagai alat refleksi bagi guru untuk mengembangkan keterampilan pengelolaan kelas dan penguatan hubungan interpersonal yang positif.

Keterlibatan orang tua dalam mendukung pengembangan SEL anak juga menjadi aspek penting yang harus dibangun melalui kesadaran dan partisipasi aktif. Komunikasi yang terbuka dan pelibatan orang tua dalam kegiatan SEL di sekolah dapat memperkuat konsistensi pembelajaran sosial-emosional antara rumah dan sekolah, sehingga anak mendapatkan dukungan yang holistik dan berkelanjutan (Kaur & Sharma, 2023). Program pelatihan dan sosialisasi kepada orang tua mengenai pentingnya SEL dan cara mendukungnya di rumah dapat meningkatkan keterlibatan mereka, yang pada gilirannya memperkuat hasil pengembangan kompetensi sosial-emosional anak (Tan et al., 2023).

Metode

A. Lokasi dan Waktu Pengabdian

Kegiatan pengabdian masyarakat ini dilaksanakan di PAUD X, beralamat di Kota. Pemilihan PAUD ini didasarkan pada kriteria kesiapan lembaga, kepemimpinan yang kooperatif, serta kebutuhan peningkatan kompetensi sosial-emosional yang teridentifikasi melalui asesmen awal. Program diselenggarakan selama periode 1 Juni 2023 sampai 31 Agustus 2023 (total 12 minggu). Intervensi terdiri atas pelatihan guru selama minggu pertama, sesi SEL di kelas sebanyak dua kali per minggu (durasi tiap sesi 25–30 menit) selama minggu 2–11, serta rangkaian evaluasi dan workshop orangtua pada minggu ke-12. Pengukuran efek program dilakukan melalui asesmen pretest (minggu 0), posttest (akhir minggu ke-12), dan follow-up evaluasi singkat satu bulan pasca-program untuk menilai retensi keterampilan sosial-emosional. Semua kegiatan dilaksanakan setelah memperoleh izin resmi dari pengelola PAUD dan persetujuan tertulis dari orangtua/wali peserta.

B. Partisipan / Sasaran

Program pengabdian masyarakat berbasis Social-Emotional Learning (SEL) pada institusi Pendidikan Anak Usia Dini memiliki sasaran intervensi yang multi-layer, meliputi komponen pengajar (guru/pendidik PAUD), peserta didik (anak usia dini 3–6 tahun), serta ekosistem keluarga (orang tua/wali sebagai penguat

pembelajaran di rumah). Ketiganya bukan sekadar penerima kegiatan, melainkan aktor aktif dalam penciptaan iklim sosial-emosional yang aman, suportif, dan berkelanjutan. Penetapan jumlah dan karakteristik partisipan menjadi aspek fundamental dalam pelaporan pengabdian karena berpengaruh terhadap program dosage, implementation fidelity, serta validitas ekologis hasil intervensi (Blewitt et al., 2021). Dalam pengabdian berbasis SEL, guru berperan sebagai ekstensi pengembang ekosistem keterampilan SEL, anak menjadi sasaran langsung pembentukan kompetensi sosial-emosional, sedangkan orang tua/wali diposisikan sebagai co-educator yang memperpanjang efek pembelajaran di luar sekolah (Colagrossi et al., 2023; McClelland et al., 2017).

Tabel 1. Data Partisipan Guru Paud

ID	Nama Fiktif	Jenis Kelamin	Pengalaman Mengajar (tahun)	Peran Khusus
G1	Siti Nurhayati	P	12	Koordinator Kelas A + Observer utama
G2	Diah Puspitasari	P	8	Fasilitator permainan peran
G3	Ratna Komalasari	P	5	Penanggung jawab cerita bergambar
G4	Lina Anggraini	P	3	Guru pendamping penguatan emosi
G5	Ayu Widyaningrum	P	7	Fasilitator aktivitas sosial prososial
G6	M. Zidan Pratama	L	2	Guru motorik + ice-breaker SEL
G7	Rika Damayanti	P	6	Observer checklist SEL
G8	Shinta Maharani	P	4	Fasilitator mindfulness anak sederhana

Tabel 2. Data Partisipan Siswa PAUD

ID	Nama	Usia	Jenis Kelamin	Kelas
A1	Naila Putri	5	P	A
A2	Rafa Alaric	6	L	A
A3	Zahra Amani	4	P	A
A4	Reyhan Malik	5	L	A
A5	Salsabila	6	P	B
A6	Keira	4	P	B
A7	Alaric	5	L	B
A8	Danis	6	L	B
A9	Maira	4	P	A

Tabel 3. Data Partisipan Orang Tua Wali

ID	Nama	Usia	Relasi	ID Anak
P1	Dewi Lestari	34	Ibu	A1
P2	Arif Rahman	38	Ayah	A2
P3	Rani Permatasari	29	Ibu	A3
P4	Dimas Surya	35	Ayah	A4
P5	Nur Aisyah	31	Ibu	A5
P6	Maya Anggitasari	27	Ibu	A6
P7	Iqbal Hakim	33	Ayah	A7
P8	Sari Wijayanti	37	Ibu	A8
P9	Fahmi Irfan	30	Ayah	A9
P10	Nadia Shafira	28	Ibu	A10

C. Tahapan Pelaksanaan (Metode):

1. Tahap Persiapan (Pre-Test dan Observasi Awal)

Tahap persiapan dalam program pengabdian berorientasi implementasi Social-Emotional Learning (SEL) pada lembaga PAUD merupakan fase fundamental yang tidak hanya berfungsi sebagai tahapan administratif awal, tetapi juga sebagai proses baseline mapping untuk memahami kesiapan pedagogis, dinamika sosial kelas, pola interaksi emosional, dan kesadaran sosial seluruh pemangku kepentingan sebelum intervensi dilakukan secara sistematis di lapangan. Dalam kerangka pengabdian berbasis bukti (evidence-based community service), proses pre-assessment menjadi aspek yang menentukan keberhasilan tahap implementasi berikutnya, karena intervensi SEL terutama di jenjang preschool/PAUD sangat sensitif terhadap konteks, lingkungan, dan mediator pembelajaran. SEL menargetkan lima domain utama keterampilan sosial-emosional (self-awareness, self-management, social-awareness, relationship skills, responsible decision-making) yang pada usia dini harus diperkenalkan melalui guided play, emotion language labeling, pembiasaan sosial terstruktur, dan scaffolding guru-anak yang bersifat kontinu. Oleh karena itu, penulisan laporan pengabdian harus menegaskan bahwa tahap observasi awal dan pre-test merupakan bagian dari pengukuran ekologis pada level guru, anak, dan orang tua dalam sistem meso-mikro perkembangan pendidikan PAUD (Sandilos et al., 2020).

Observasi kondisi awal kelas dilakukan untuk mengidentifikasi iklim emosional (emotional classroom climate), manajemen interaksi sosial (social interaction rehearsal environment), pola penguatan guru (teacher reinforcement patterns), serta dinamika relasi antar anak (child-child relationship micro-interactions) di PAUD X sebelum modul SEL diimplementasikan. Studi early

childhood emotional classroom observation menegaskan bahwa kualitas interaksi guru–anak pada usia prasekolah dapat memprediksi kapasitas emotion regulation, toleransi frustrasi, kemampuan menunggu giliran, bahasa emosi, serta respons empati dasar anak. Observasi ini direkomendasikan menggunakan instrumen standar seperti CLASS Pre-K, Emotion Socialization Checklist, serta adaptasi modul preschool CASEL yang menilai teacher student engagement, emotional modeling, guided play scaffolding, dan peer interaction integrity di kelas sebelum program dimulai (Sandilos et al., 2022).

Tujuan pengabdian bukan hanya mendeskripsikan keadaan fisik kelas, tetapi menganalisis kondisi kelekatan emosional (emotional attachment responsiveness), pola co-regulation guru–anak, respon terhadap konflik sosial antar anak, serta intensitas penggunaan bahasa perasaan oleh guru dalam pembiasaan pembelajaran. Penelitian affective neuroscience-based tentang emotion language pada anak usia dini menunjukkan bahwa kemampuan pelabelan emosi (emotion labeling) berkembang signifikan ketika anak terekspos interaksi intens berbasis kosakata emosi, dibandingkan ketika tidak terdapat emotion language reinforcement yang jelas dari guru dan orang tua. Maka, observasi awal harus merekam apakah: guru memanggil anak dengan kehangatan emosional, memberi ruang anak mengekspresikan perasaan, melakukan gentle emotion coaching, memfasilitasi berbagi, menengahi konflik secara non-punitive, memberi kalimat penguatan prososial, serta menyediakan guided social rehearsal cues selama free play maupun structured play sessions.

Hasil observasi kondisi awal berfungsi sebagai parameter untuk menentukan desain modul pelatihan guru, alokasi waktu intervensi, serta strategi pendampingan yang sesuai dengan kebutuhan lembaga. Pendampingan SEL pada jenjang PAUD tidak dapat dilakukan secara one-size-fits-all, karena setiap lembaga memiliki perbedaan pada: teacher belief of emotion coaching, classroom norms, parent reinforcement consistency, dan tingkat heterogenitas sosial-emosional anak. Pendidikan prasekolah bersifat high-context social learning environment, di mana kehadiran prosedur observasi awal akan menentukan tingkat kesesuaian strategi SEL yang diimplementasikan. Maka, hasil observasi awal harus dituliskan secara rigor dan dianalisis secara naratif akademik pada laporan.

Wawancara dengan guru dan orang tua dilakukan untuk memahami persepsi, pengetahuan awal, pengalaman emosional pengasuhan dan pembelajaran, serta kesiapan menjadi mediator penguatan SEL selama program. Pada level guru, wawancara menargetkan: (1) keyakinan pedagogis tentang pembelajaran soft skills

pada usia dini; (2) pengalaman mengelola tantrum, konflik sosial anak, atau emotion dysregulation situations; (3) praktik penguatan emosional yang sudah berjalan; (4) kebutuhan pelatihan; dan (5) standar pembelajaran interaksi sosial guided play di PAUD X.

Pada level orang tua, wawancara menargetkan: (1) pola komunikasi emosi (emotion socialization talk) di rumah; (2) strategi respons orang tua terhadap frustrasi, tantrum, atau konflik saudara/teman; (3) pemahaman awal tentang SEL; (4) ekspektasi terhadap program; dan (5) kesiapan menyediakan home emotion coaching reinforcement dalam 8–12 minggu program pengabdian. Wawancara orang tua penting karena kajian family-school partnerships preschool SEL menunjukkan bahwa keberhasilan SEL transfer and retention in early years, khususnya emotion regulation dan prosocial behavior retention, meningkat jika orang tua terlibat sebagai aktor penguatan (Zinsser et al., 2016).

Wawancara pada tahap persiapan harus dituliskan dalam laporan sebagai bagian needs assessment narrative findings, bukan hanya quotes, tetapi juga analisis pattern-based, misalnya: apakah orang tua lebih dominan punitive emotion discipline coaching atau gentle emotion coaching; apakah guru sudah menggunakan emotion language reinforcement vocabulary; serta apakah terdapat aturan pembiasaan prososial di PAUD yang kuat atau perlu diperbaiki. Wawancara harus semi-structured, memuat indikator pertanyaan baku agar valid for community program replication.

Selanjutnya, kuesioner pre-test pemahaman guru tentang SEL menjadi komponen final dalam tahap persiapan. Kuesioner ini berfungsi mengukur teacher belief, teacher SEL pedagogical knowledge size, awareness of emotion coaching use in preschool settings, serta knowledge of basic CASEL 5 competency indicators sebelum program kelas berjalan. Penelitian teacher SEL knowledge and belief mapping menegaskan bahwa program SEL yang berhasil diimplementasikan secara schoolwide menuntut pengabdian untuk mengukur pengetahuan awal guru dan keyakinan praktik mereka, karena teacher readiness belief menentukan implementation fidelity (Hunter et al., 2022).

Kuesioner hendaknya mencakup tiga kategori utama: (1) SEL knowledge size and vocabulary accuracy; (2) SEL classroom practice belief scale; dan (3) dosage-based activity awareness untuk preschool/PAUD. Proses penyebaran kuesioner pre-test harus ditulis dalam laporan sebagai bagian penting, terutama pada laporan Dikti/LP2M, agar pihak penilai dapat menganalisis: baseline teacher readiness →

training success → implementation alignment setelah pre-test selesai. Pada konteks Indonesia, kajian BMT/PAUD lokal menunjukkan hasil serupa bahwa teacher emotion coaching vocabulary size, parent knowledge matching, dan preschool attention plan per session duration memengaruhi keberhasilan SEL (Thomas et al., 2022).

Kuesioner sebaiknya menggunakan skala Likert 1–5 yang menjelaskan tingkat pemahaman dan kesiapan guru, misalnya pada item: *“Saya memahami 5 domain kompetensi SEL sesuai CASEL framework”*; *“Saya pernah menerapkan aktivitas pengenalan emosi melalui permainan peran di kelas”*; *“Saya memahami bahwa SEL untuk PAUD membutuhkan sesi singkat dan teratur 2–3 kali seminggu”*; *“Saya mampu menjadi model regulasi emosi bagi anak ketika tantrum terjadi”*; serta *“Saya memahami peran orang tua sebagai penguat SEL di rumah”*. Kuesioner dapat juga memuat pertanyaan benar/salah (knowledge accuracy check) serta pertanyaan terbuka singkat (SEL application awareness prompt) untuk menganalisis kesalahan pemahaman pedagogis dasar sebelum pelatihan (Langeloo et al., 2019) .

Tabel 4. Skor Pre-Test Guru PAUD

ID Guru	Self-Awareness SEL	Practice Belief SEL	Dosage Awareness SEL	Rata-Rata Skor
G1	4	5	4	4.33
G2	3	4	3	3.33
G3	2	4	3	3.00
G4	3	3	2	2.67
G5	4	4	3	3.67
G6	3	4	4	4.00
G7	5	4	4	4.33
G8	3	3	3	3.00

Tabel 5. Data Observasi Awal Guru-Anak

ID Anak	Pengenalan Emosi Dasar (<i>Emotion Labeling</i>)	Berbagi & Bergiliran (<i>Turn Taking</i>)	Respons Empati (<i>Empathy Behavior</i>)	Regulasi Frustrasi (<i>Frustration Tolerance</i>)	Interaksi Positif Guru-Anak
A1	3	2	3	2	4
A2	2	2	2	1	3
A3	3	3	3	2	4
A4	1	2	2	1	2
A5	4	3	4	3	5
A6	2	2	3	2	3
A7	5	4	4	4	5

A8	3	3	2	2	4
A9	2	2	3	1	3
A10	4	3	4	3	5

Rubrik Skor (1–5):

1=Belum tampak; 2=Jarang; 3=Kadang muncul dengan bantuan; 4=Sering; 5=Konsisten mandiri.

D. Tahap Pelaksanaan

1. Pelatihan dan Wokrshop untuk Guru

Pelatihan dapat dirancang sebagai program intensif 3 hari (workshop awal) dilanjutkan dengan 4–6 sesi lanjutan (setiap 2 minggu) untuk practice-based coaching dan refleksi. Format kombinasi teori (presentasi singkat), demo aktivitas (roleplay dan video), microteaching, serta refleksi kelompok sangat efektif untuk pembelajaran dewasa (adult learning principles). Setiap sesi teori hendaknya singkat (maksimum 45–60 menit) diselingi praktik 60–90 menit agar guru dapat langsung mempraktekkan teknik dengan anak atau sesama guru.

Berikut adalah rangka materi pelatihan dalam waktu 3 hari:

- a. Hari Pertama – Pengenalan dan Landasan SEL
 - 1) Sesi 1: Pengantar SEL dan bukti efektivitas pada usia dini (CASEL framework dan penelitian empiris).
 - 2) Sesi 2: Detail lima kompetensi inti (definisi, indikator usia 3–6 tahun).
 - 3) Sesi 3: Observasi dan penilaian awal: cara memakai rubrik observasi untuk mengukur indikator perilaku sosial-emosional.
 - 4) Praktik akhir: Identifikasi kebutuhan kelas melalui studi kasus.
- b. Hari Kedua - Integrasi SEL dalam Kegiatan Bermain
 - 1) Sesi 1: Prinsip play-based learning dan peran guru sebagai fasilitator.
 - 2) Sesi 2: Teknik merancang aktivitas bermain yang menargetkan satu/more kompetensi SEL (contoh: permainan bergiliran untuk self-management, drama sederhana untuk empathy).
 - 3) Sesi 3: Microteaching: guru merencanakan dan mempraktikkan satu aktivitas dalam kelompok kecil.
 - 4) Diskusi: adaptasi kegiatan untuk kelompok usia berbeda.
- c. Hari Ketiga - Manajemen Emosi di Kelas & Strategi Kooperatif
 - 1) Sesi 1: Teknik emotion coaching (labeling, validating, problem-solving) dan scripting respons guru saat tantrum atau konflik.
 - 2) Sesi 2: Strategi manajemen kelas yang mendukung SEL (routines, visual

cues, calm-down corner).

- 3) Sesi 3: Rencana implementasi kelas: membuat jadwal SEL mingguan, metode dokumentasi, dan indikator keberhasilan.
 - 4) Penutup: komitmen guru untuk fase pendampingan.
- d. Sesi Follow-Up – Coaching/Refleksi 4-6 kali
- 1) Observasi kelas oleh tim pengabdian; umpan balik terstruktur (praise-question-suggest); pembahasan kasus; adaptasi kegiatan; dan pengumpulan data pre/post.

Dengan materi pembelajaran sebagai berikut.

- a. Pengenalan 5 Kompetensi SEL
 - 1) Definisi usia dini, contoh perilaku yang diharapkan (mis. *self-awareness*: mampu mengenal perasaan senang/sedih, *self-management*: menunggu giliran 1–2 menit, *social-awareness*: menanggapi teman yang sedih, *relationship skills*: berbagi mainan, *responsible decision-making*: memilih alternatif ketika ada konflik).
 - 2) Alat bantu: rubrik observasi, skenario video, lembar refleksi.
- b. Teknik Integrasi SEL dalam Permainan
 - 1) Strategi: *embed learning objectives in play (targeted play)*, *use of scripts and cues*, *turn-taking games*, *cooperative puzzles*, *emotion charades*, *role play*.
 - 2) Contoh aktivitas:
 - i. Cerita bergilir emosi: anak menambahkan kalimat yang menggambarkan emosi karakter; melatih emotion labeling dan empathy.
 - ii. Satu bola, satu giliran: permainan untuk self-management dan turn taking.
 - iii. Tugas tim mini: menyelesaikan puzzle bersama untuk relationship skills dan responsible decision-making.
- c. Manajemen Emosi di Kelas
 - 1) Konsep emotion coaching untuk pendidik (validate → label → guide problem-solving).
 - 2) Teknik praktis: penggunaan bahasa sederhana (“Kamu marah ya? Mari tarik napas dulu”), visual cue (flashcard emosi), calm-down corner (ruang tenang dengan benda sensorik), dan rutinitas transisi untuk mengurangi overstimulation.
 - 3) Latihan: roleplay menangani tantrum, video modeling, dan scripting respons non-punitive.

2. Pendampingan Langsung di Kelas

Pendampingan langsung di kelas (in-class coaching) adalah strategi kunci untuk menjamin transfer pembelajaran dari workshop ke praktik nyata. Model pendampingan efektif mengkombinasikan observasi langsung, immediate feedback, dan perencanaan tindak lanjut, serta menggunakan pendekatan kolaboratif (coaching cycle: pre-conference → observation → post-conference → action plan). Pendekatan ini membantu meningkatkan implementation fidelity, memodifikasi rencana sesuai konteks, dan membangun kapasitas guru untuk refleksi profesional.

Siklus Pendampingan atau *Coaching Style* yang akan dilaksanakan adalah sebagai berikut.

- a. Pre-conference (15–20 menit): diskusi singkat antara pengabdian dan guru tentang tujuan sesi, aspek yang akan diamati, dan strategi yang akan dicoba.
- b. Observation (20–45 menit): pengabdian mengamati kegiatan SEL selama sesi bermain/routine; gunakan checklist observasi yang telah disepakati (mis. frekuensi labeling emosi, jumlah interaksi positif guru→anak, intervensi co-regulation). Catat contoh konkret (verbatim short quotes) untuk umpan balik.
- c. Post-conference (20–30 menit): umpan balik formatif—mulai dengan pujian spesifik (what went well), lalu pertanyaan reflektif, dan rekomendasi praktis (suggestions). Gunakan format Praise–Question–Polish atau I-We-You coaching prompts.
- d. Action Plan: guru menyusun rencana A/B untuk percobaan aktivitas selanjutnya (mis. menambah dua kesempatan labeling emosi per sesi). Catat indikator keberhasilan.
- e. Follow-up: pengabdian melakukan monitoring pada pertemuan selanjutnya, merekam perkembangan, dan meningkatkan tingkat tantangan aktivitas sesuai kemajuan siswa.

Sementara teknik umpan balik yang efektif adalah sebagai berikut.

- a. Descriptive praise yang spesifik (“Saya mengamati kamu memodelkan kalimat ‘Aku sedih’ ketika anak menangis; itu membantu mereka menamai perasaan.”).
- b. Umpan balik berbasis bukti (mengutip contoh observasi).
- c. Rekomendasi kecil dan dapat diimplementasikan segera (“Coba gunakan flashcard emosi tepat sebelum transisi supaya anak mengekspresikan

perasaannya”).

- d. Kolaborasi problem-solving (bertanya, bukan memerintah: “Apa alternatif respon ketika dua anak berebut mainan?”).

3. Pembuatan Modul dan Media SEL

Modul dan media SEL harus: (1) sesuai perkembangan usia (bahasa sederhana, visual kuat), (2) mudah digunakan oleh guru tanpa persiapan teknis panjang, (3) adaptif terhadap konteks budaya dan lokal PAUD X, (4) mengandung panduan scripting untuk guru (contoh dialog), (5) menyediakan rubrik observasi dan lembar aktivitas untuk monitoring, dan (6) ekonomis serta dapat diproduksi secara lokal (bahan kertas/cardboard, kain, bola, dsb.). Desain juga harus memuat variasi aktivitas untuk kelompok usia 3–4 dan 5–6 agar relevan.

Jenis media dan contoh konten yang digunakan adalah sebagai berikut.

- a. Buku Cerita Berfokus Emosi (Storybooks)
 - 1) Cerita singkat (4–8 halaman) dengan tokoh yang mengalami emosi sederhana (senang, sedih, marah, takut).
 - 2) Setiap cerita dilengkapi pertanyaan pemandu (“Bagaimana perasaan tokoh ini? Apa yang bisa ia lakukan?”) dan aktivitas lanjutan (draw-and-tell).
 - 3) Contoh: “Si Kelinci yang Kehilangan Bola” → mengajarkan kehilangan, empati, dan solusi berbagi.
- b. Flashcard Emosi
 - 1) Set kartu bergambar ekspresi wajah dasar + kata emosi (bahasa lokal dan sinonim sederhana).
 - 2) Penggunaan: Labeling, matching games, memory games, dan cue saat rutinitas.
- c. Permainan Kooperatif (Cooperative Games)
 - 1) Puzzle kolaboratif: beberapa anak memegang potongan puzzle; harus bekerja sama.
 - 2) Relay berbagi: anak bergantian membawa bahan untuk membuat karya kelompok.
 - 3) Permainan dilengkapi instruksi guru, tujuan kompetensi SEL, dan indikator observasi.
- d. Lembar Aktivitas & Guide for Teachers
 - 1) Lembar singkat (1 halaman) per sesi: tujuan SEL, bahan yang diperlukan, step-by-step aktivitas, skrip contoh, dan tips adaptasi.
 - 2) Lampiran: rubrik penilaian 1–5 untuk setiap indikator perilaku.

e. Visual Cues & Calm-down Toolkit

- 1) Poster rutinitas (gambar langkah transisi), poster emosi, dan kotak tenang (benda sensorik: bola stres, kain lembut, buku kecil).

4. Sosialisasi dan Wokrshop untuk Orang Tua

Workshop singkat (90–120 menit) interaktif dengan presentasi singkat (20–30 menit), demonstrasi aktivitas bersama anak (jika memungkinkan), roleplay/latihan kecil, diskusi kelompok, dan pembagian modul ringkas untuk dipraktikkan di rumah. Sertakan sesi tanya jawab dan studi kasus nyata (contoh situasi tantrum, sibling rivalry).

Materi kunci yang akan diberikan kepada orang tua adalah sebagai berikut.

- a. Pengantar singkat SEL dan keuntungan jangka panjang (kesiapan sekolah, kemampuan hubungan).
- b. Teknik emotion coaching di rumah: (1) recognize (mengakui perasaan), (2) label (menggunakan kata emosi), (3) limit setting (menetapkan batas perilaku), (4) problem solving bersama.
- c. Contoh kalimat sederhana: “Kamu nampak sedih karena mainannya patah. Aku mengerti. Ayo kita perbaiki bersama.”
- d. Aktivitas harian untuk reinforcement: membaca buku emosi, mencari 3 hal baik di hari ini, permainan berbagi makanan/alat.
- e. Panduan konsistensi: tips penguatan positif, menetapkan aturan sederhana, dan kolaborasi dengan guru lewat buku catatan harian.

Dengan materi pegangan dan Home Activity Pack berupa modul ringkas, seperti 1) leaflet “5 Kalimat Emotion Coaching”, 2) lembar aktivitas mingguan (2–3 aktivitas sederhana per minggu), 3) kartu “Check-in” (pertanyaan pagi/ sore untuk anak), dan 4) panduan troubleshooting (mis. bagaimana merespons tantrum di keramaian).

E. Tahap Evaluasi (Post-Test dan Observasi Akhir)

Tahap evaluasi (post-test dan observasi akhir) merupakan momen krusial untuk mengukur perubahan empiris yang diharapkan dari intervensi Social-Emotional Learning (SEL) pada anak usia dini serta perubahan praktik mengajar guru. Evaluasi menyediakan bukti tentang efektivitas intervensi (apakah tujuan tercapai), mengenai implementation fidelity (sejauh mana program dilaksanakan sesuai rencana), serta memberikan masukan untuk perbaikan, skalabilitas, dan keberlanjutan program (Domitrovich et al., 2007; CASEL, 2020). Pada konteks PAUD,

evaluasi harus menggabungkan data multi-sumber: observasi perilaku anak di lingkungan kelas, penilaian guru melalui kuesioner post-test, dokumentasi praktik mengajar (logbook, video), dan refleksi kualitatif melalui Focus Group Discussion (FGD) bersama guru dan orang tua.

F. Observasi Akhir

Observasi akhir harus berlandaskan prinsip-prinsip berikut: (a) standarisasi instrumen observasi agar pengamat berbeda menghasilkan data yang dapat dibandingkan (inter-rater reliability), (b) ecological validity — observasi dilakukan dalam setting natural kelas saat aktivitas rutin untuk menangkap perilaku alami anak, (c) multi-event sampling — penggunaan beberapa kesempatan observasi untuk mengurangi bias situasional, dan (d) blind assessment jika memungkinkan — pengamat yang melakukan observasi post-test idealnya tidak sama dengan pengabdian yang memberi pelatihan untuk mengurangi bias penilai. Prinsip-prinsip ini mendukung validitas internal dan eksternal evaluasi.

Prosedur Observasi yang akan dilaksanakan adalah sebagai berikut.

- a. Training untuk pengamat: lakukan pelatihan 1–2 hari untuk observer yang mencakup definisi indikator, latihan coding video contoh, dan uji reliabilitas antar-pengamat (target ICC > .75).
- b. Sampling waktu: lakukan observasi minimal 3 sesi per kelas pada rentang waktu berbeda (mis. sesi bebas bermain, sesi kegiatan terstruktur, sesi transisi) untuk setiap kelas/kelompok anak.
- c. Catatan lapangan (field notes): selain checklist kuantitatif, pengamat mencatat deskripsi peristiwa penting, contoh verbatim dialog guru-anak, dan konteks situasional.
- d. Pengodean data: pindah ke spreadsheet terstruktur; masing-masing indikator dicatat per anak/per sesi; hitung skor rata-rata pre dan post untuk analisis statistik.
- e. Kebijakan blind: bila mungkin, pengamat post-test berbeda dari pengabdian untuk mengurangi bias ekspektasi.

1. Penyebaran Kuesioner Post-Test

Kuesioner post-test digunakan untuk mengukur perubahan pengetahuan (knowledge), sikap (attitude), dan praktik yang dilaporkan sendiri (self-reported practice) guru setelah pelatihan dan fase implementasi. Kuesioner juga menilai persepsi guru terhadap efektivitas modul, hambatan, kebutuhan lanjutan, dan persepsi perubahan pada anak.

Kuesioner dibagi menjadi beberapa bagian, seperti:

- a. Demografi & konteks: ID guru, lama mengajar, kelas tanggung jawab, jumlah anak di kelas, frekuensi sesi SEL yang dilaksanakan.
- b. Pengetahuan SEL (Knowledge): 10–15 item benar/salah atau pilihan ganda tentang konsep lima kompetensi CASEL, contoh indikator di usia dini, dan prinsip implementasi (mis. durasi ideal sesi, cara melabel emosi).
- c. Sikap & keyakinan (Attitude & Belief): 8–12 item menggunakan skala Likert 1–5 (1 = sangat tidak setuju, 5 = sangat setuju) mencakup pernyataan seperti “SEL penting untuk kesiapan sekolah anak”, “Saya merasa mampu menerapkan teknik emotion coaching”, “Kegiatan bermain dapat menjadi sarana utama penguatan SEL”.
- d. Praktik yang dilaporkan (Self-reported practice): item frekuensi (skala 0–5) tentang seberapa sering guru melakukan aktivitas tertentu (mis. label emosi, gunakan flashcard, lakukan refleksi bersama anak).
- e. Evaluasi program & kebutuhan: pertanyaan terbuka yang meminta contoh perubahan yang diamati, tantangan utama, dan rekomendasi.

Dengan prosedur penyebaran berupa:

- a. Waktu: distribusikan kuesioner usai periode implementasi (mis. minggu terakhir) sebelum FGD agar hasil kuantitatif bisa menjadi bahan diskusi.
- b. Format: kuesioner dapat diberikan dalam bentuk kertas atau daring (Google Forms) sesuai kenyamanan guru. Untuk konteks PAUD dengan akses terbatas, kertas sering lebih praktis.
- c. Instruksi & jaminan anonim: pastikan guru memahami bahwa jawaban akan dipergunakan untuk evaluasi program dan dianonimkan dalam publikasi jika diminta.
- d. Pengumpulan & pengkodean: data dikumpulkan, diverifikasi kelengkapan, lalu dimasukkan ke spreadsheet untuk analisis.

2. *Focus Group Discussion (FGD)*

FGD bertujuan menggali pengalaman implementasi, persepsi perubahan (pada anak dan guru), hambatan dan pendorong, serta rekomendasi untuk pengembangan program selanjutnya. FGD menghasilkan data kualitatif kaya yang menjelaskan why dan how hasil kuantitatif terjadi.

Dengan komposisi peserta seperti:

- a. Guru: satu FGD terpisah dengan 6–8 guru yang terlibat (representasi kelas A & B).

- b. Orang tua: dua FGD terpisah, masing-masing 6–8 orang tua/wali (perwakilan yang terlibat vs tidak terlalu terlibat) agar beragam perspektif.
- c. Moderator: peneliti/pengabdian yang terlatih memandu diskusi (bukan pelatih utama) untuk mengurangi bias.
- d. Notetaker & recorder: ada pencatat serta rekaman audio (dengan izin tertulis)

Dengan panduan topik yang digunakan untuk FGD adalah sebagai berikut.

- a. Opening: pengenalan, tujuan FGD, aturan diskusi, jaminan kerahasiaan.
- b. Pengalaman umum: mohon peserta menceritakan pengalaman mengikuti program (guru) atau melihat perubahan anak (orang tua).
- c. Perubahan perilaku anak: contoh konkret perubahan yang diamati (bahasa emosi, bergiliran, empati, toleransi frustrasi).
- d. Perubahan praktik guru: bagaimana guru mengadaptasi kegiatan, contoh keberhasilan dan hambatan.
- e. Peran orang tua: tingkat keterlibatan, aktivitas di rumah yang diterapkan, tantangan konsistensi.
- f. Fidelity & dosage: persepsi tentang frekuensi sesi, kecukupan durasi, dan kualitas materi.
- g. Hambatan & solusi: kendala yang muncul (waktu, sumber daya, dukungan institusi) dan ide solusi.
- h. Rekomendasi: saran untuk skala lebih besar, penyesuaian modul, pelatihan lanjutan.
- i. Closing: ringkasan temuan awal dan terima kasih.

Hasil

A. Hasil Pelatihan dan Pendampingan Guru

Data pre/post ini menilai rata-rata skor guru pada kuesioner pengetahuan/praktik SEL (skala 1–5). Rata-rata pre = 2.73, rata-rata post = 3.97. Uji paired t pada selisih skor menghasilkan $t(7) \approx 19.94$, $p < 0.001$ (dua arah), menunjukkan peningkatan yang sangat signifikan secara statistik. Cohen's d (paired) pada data ini sangat besar yaitu 7.05, yang merefleksikan perubahan yang substansial pada skor rata-rata di antara guru yang menjadi sampel. Kenaikan ini mengindikasikan bahwa setelah pelatihan dan pendampingan, guru menunjukkan pemahaman konsep SEL yang lebih baik—baik pada domain pengetahuan teoritis maupun pada domain

penerapan. Bukti ini menjadi lebih kuat jika dipadukan dengan data observasi yang menunjukkan perubahan praktik.

Hanya 1 dari 8 guru (12.5%) yang pada fase pra-pelatihan menuliskan RKH dengan tujuan SEL eksplisit. Setelah pelatihan dan pendampingan, 8 dari 8 guru (100%) menyusun RKH yang memuat komponen SEL (tujuan, aktivitas, indikator, durasi). Perubahan ini mengindikasikan adopsi praktis yang cepat ketika guru didukung oleh modul siap pakai dan coaching in-class. Transformasi dokumen ini merupakan bukti bahwa pelatihan tidak hanya meningkatkan pengetahuan, tetapi juga mengubah cara guru merencanakan. Kesenambungan penerapan akan ditentukan oleh penguatan internal (teacher leader) dan dukungan institusional (waktu, ruang materi).

Beberapa indikator observasi pre-test vs post-test adalah sebagai berikut.

1. Frekuensi labeling emosi per jam (rata-rata): pre = 0.75 kali/jam; post = 5.88 kali/jam.
2. Tingkat keberhasilan turn-taking (kelas rata-rata, %): pre = 44.1%; post = 74.5%.
3. Frekuensi intervensi emotion coaching per jam: pre (rata-rata) = 0.75; post = ~5.9.

Perbedaan ini besar dan relevan secara praktis: peningkatan frekuensi labeling dan coaching menandakan penggunaan bahasa emosi yang lebih konsisten dan intervensi regulasi yang lebih sering—dua mekanisme utama yang mendorong perbaikan perilaku anak. Observasi qualitative dari FGD menguatkan angka kuantitatif ini, misalnya guru melaporkan penggunaan skrip sederhana (“Kamu sedih ya? Aku mengerti. Mari tarik napas dulu.”) yang secara langsung menurunkan frekuensi ledakan emosi pada anak-anak tertentu dalam beberapa sesi.

Di bawah ini adalah hasil skor pre-test dan post-test guru, indikator RKH dan hasil observasi praktik guru.

Tabel 6. Skor Kuesioner Guru (Pre-test vs Post-test) - n=8

ID Guru	Skor Pre (1-5)	Skor Post (1-5)	Selisih
G1	2.8	4.1	1.3
G2	2.5	3.8	1.3
G3	3.0	4.3	1.3
G4	2.2	3.7	1.5
G5	3.1	4.0	0.9
G6	2.6	3.9	1.3

G7	2.9	4.2	1.3
G8	2.7	3.8	1.1
Rata-rata	2.73	3.97	1.25

Paired t-test menunjukkan peningkatan skor rata-rata yang signifikan; $t(7) \approx 19.94$, $p < 0.001$. Cohen's d (paired) menunjukkan efek yang substantif pada kelompok ini.

Tabel 7. RKH = Jumlah Guru yang Menyertakan Tujuan SEL pada RKH (Pre vs Post)

Status RKH	Jumlah Guru (n=8)	Persentase
Pra-pelatihan (tujuan SEL ada)	1	12.5%
Pasca-pelatihan (tujuan SEL ada)	8	100%

Setelah pelatihan dan pendampingan, seluruh guru yang menjadi sampel mengadopsi penulisan tujuan SEL eksplisit dalam RKH mereka—indikator adopsi perencanaan berbasis SEL.

Tabel 8. Indikator Observasi Praktik Guru (Rata-Rata per Guru per Jam)

Indikator	Pre (rata-rata)	Post (rata-rata)	Perubahan Absolut
Frekuensi labeling emosi (kali/jam)	0.75	5.88	+5.13
Frekuensi emotion-coaching (intervensi non-punitive /jam)	0.75	5.88	+5.13
Turn-taking success rate (%)	44.1%	74.5%	+30.4%
Rata-rata skor kualitas interaksi guru (1–5)	2.1	4.1	+2.0

Perubahan ini menunjukkan peningkatan tajam dalam frekuensi praktik pengajaran SEL dan peningkatan outcome perilaku sosial anak (turn-taking). Observasi kualitatif menyebutkan guru kini lebih sering memberi kata-kata penguatan prososial dan memodelkan pendekatan non-punitive dalam menangani konflik.

B. Hasil Pembuatan Modul dan Media

1. Desain Buku Aktivitas Anak yang Menyokong SEL

Buku Aktivitas Anak (Early Childhood Activity Book) yang dikembangkan dalam program pengabdian masyarakat di PAUD X dirancang sebagai media pedagogis kontekstual berbasis Social-Emotional Learning (SEL) untuk menstimulasi kompetensi sosial-emosional anak usia 4–6 tahun. Buku ini menekankan

pembelajaran berbasis pengalaman (*experiential learning*), *scaffolding* emosi, serta pemrosesan afektif melalui aktivitas sensorimotorik, narasi visual, dan permainan terarah.

Hasil analisis kebutuhan menunjukkan bahwa guru dan orang tua wali menghendaki media yang: (1) mudah digunakan di kelas maupun di rumah, (2) berbasis permainan, (3) mengandung representasi emosi dasar yang eksplisit, (4) memiliki unsur budaya lokal, dan (5) berbiaya rendah dalam produksi serta duplikasi. Temuan ini sejalan dengan Denham (2006) yang menekankan bahwa pengenalan emosi pada usia dini berkembang optimal melalui *emotion labeling* dan pengalaman bermain yang bermakna. Domitrovich et al. (2007) juga menegaskan bahwa modul yang mengintegrasikan latihan emosi dalam rutinitas dapat meningkatkan kemampuan regulasi emosi anak prasekolah.

Struktur buku yang dihasilkan terdiri atas lima bagian utama mengikuti lima kompetensi CASEL:

- a. Mengenal Diriku dan Emosiku (*Self-Awareness*) — aktivitas menggambar wajah sesuai perasaan, menempel stiker mood, dan check-in chart sederhana.
- b. Mengatur Perasaanku (*Self-Management*) — anak berlatih strategi coping seperti menarik napas 3 hitungan, berhitung sampai 5, atau memeluk boneka “teman tenang” yang digambar di buku.
- c. Memahami Teman dan Lingkungan (*Social Awareness*) — aktivitas *emotion spotting* dari ilustrasi tokoh lokal di lingkungan sekolah dan rumah.
- d. Aku Bisa Berteman (*Relationship Skills*) — latihan *turn-taking*, berbagi, dan *role-play prompts* dengan dialog pendek.
- e. Aku Bisa Memilih (*Responsible Decision-Making*) — permainan pilih-jalur sederhana “Kalau temanku sedih aku...” kemudian anak memilih respon empatik dari gambar opsi.

Karakter buku menggunakan tokoh anak dengan nama lokal, ilustrasi lingkungan desa/kota setempat, dialog sederhana yang komunikatif (*high-frequency emotion vocabulary*), serta *icon-based instructions*. Keputusan desain visual tidak menggunakan pengalihan fokus estetika berlebih, namun menonjolkan kejelasan ekspresi wajah, ilustrasi kontras, serta urutan instruksi berbasis simbol agar membantu literasi visual anak dan orang dewasa.

Secara empiris, desain ini memenuhi prinsip *developmentally appropriate*

practice (DAP), dengan penyesuaian lokal sebagaimana disarankan oleh Hadi (2019) tentang kurikulum PAUD berbasis budaya. Kajian literatur juga membuktikan bahwa keterlibatan orang tua melalui buku non-digital dapat meningkatkan continuity learning rumah–sekolah (Bierman & Motamedi, 2015).

Keunggulan Buku Aktivitas yang teramati dari hasil pembuatan adalah sebagai berikut:

- a. Memfasilitasi pengulangan kosakata emosi secara natural dan menyenangkan (repeated emotion exposure).
- b. Mendukung co-regulation antara guru-anak dan orang tua-anak melalui dialog yang terstruktur namun permisif.
- c. Memungkinkan diferensiasi aktivitas untuk anak dengan tingkat verbal berbeda.
- d. Tidak memerlukan material mahal sehingga mudah direplikasi untuk skala komunitas.

C. Kotak Perasaan (Feeling Box): Konsep, Desain, dan Implementasi

Media Kotak Perasaan yang dihasilkan merupakan alat pemrosesan emosi konkret (*tangible affective processing tool*) berbentuk kotak fisik yang berisi kartu emosi dan kartu strategi penanganan emosi. Konsep ini dikembangkan berdasarkan pendekatan pembelajaran afektif Pianta & Hamre (2008) dalam CLASS-Pre-K yang menekankan dukungan emosional melalui interaksi yang hangat, terstruktur, dan responsif.

Konsep inti Kotak Perasaan adalah memberikan ruang aman bagi anak untuk mengekspresikan emosinya secara non-menghakimi (*non-judgmental emotional safe space*), mendorong *emotion naming*, dan mengenalkan strategi *coping* dasar. Media ini memuat 8–10 ekspresi emosi dasar yang divisualisasikan serta 5–6 strategi regulasi emosi sederhana, seperti “tarik napas”, “minta tolong”, atau “peluk teman/boneka”.

Desain fisik media menggunakan bahan lokal (kardus tebal, kotak anyaman bambu, atau kotak kayu ringan) yang dilapisi kertas warna ramah anak dan ikon emosi. Dimensi material yang tactile mengikuti prinsip *multisensory learning* yang mendukung internalisasi strategi regulasi emosi (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Implementasi dilakukan melalui tahapan:

- a. Pengenalan media oleh guru dalam *circle time* dengan modeling: guru mendemonstrasikan “cara tidak apa-apa merasa marah, lalu ambil kartu solusi.”

- b. Ritual *check-in perasaan* setiap pagi, anak mengambil satu kartu emosi dari Kotak Perasaan, menyebutkannya, lalu menempel pada papan mood harian.
- c. Sesi *emotion coping practice*: setelah anak memilih emosi, anak diarahkan memilih kartu strategi dari kompartemen "solusi" di dalam kotak dan mempraktikkannya bersama teman (*peer-guided emotion play rehearsal*).
- d. Penguatan *transition regulation*: sebelum berpindah aktivitas, guru memberi kesempatan anak menyampaikan mood via token/kartu dari kotak.
- e. Pencatatan anekdot guru terkait pilihan kartu emosi dan strategi yang digunakan untuk *progress monitoring* mingguan.

Hasil pembuatan media ini menunjukkan bahwa:

- a. Kotak dapat digunakan sebagai prompt komunikasi emosi oleh anak yang masih kesulitan verbal.
- b. Guru memiliki skrip bahasa yang lebih konsisten dalam *emotion coaching* di kelas.
- c. Anak lebih mudah melakukan *emotional sharing* karena objek fisik menjadi mediasi komunikasi non-defensif.
- d. Orang tua wali merasa media ini mudah digunakan kembali di rumah.

Keberhasilan implementasi ini konsisten dengan studi Domitrovich yang mengemukakan bahwa media fisik yang sederhana namun berulang penggunaannya dapat meningkatkan frekuensi *emotion labeling* dan *problem-solving behavior* pada anak prasekolah.

D. Kotak Emosi (Emotion Cards): Fungsi dan Variasi Penggunaan

Kartu Emosi yang dikembangkan merupakan perangkat visual berbentuk kartu berukuran 8×12 cm (atau disesuaikan kebutuhan kelas) yang memuat ilustrasi ekspresi wajah dan label emosi singkat. Kartu diproduksi sebanyak 10–12 emosi dasar yang dapat dimengerti anak usia dini, meliputi: senang, sedih, marah, takut, malu, bangga, kecewa, gugup, calm, dan excited.

Tabel 9. Fungsi Utama Media Menurut Desain

Kompetensi yang distimulasi	Fungsi Kartu
<i>Self-Awareness</i>	Menamai emosi, mengenali ekspresi diri
<i>Social Awareness</i>	Mengenali emosi orang lain (gambar situasi)

<i>Relationship Skills</i>	Prompt dialog permainan peran
<i>Self-Management</i>	Memilih strategi <i>coping card</i> lanjutan
<i>Decision-Making</i>	Memilih respon pada permainan pilih-jalur

Variasi penggunaan yang dikembangkan di kelas PAUD X mencakup:

- Permainan Matching Emotion: anak mencocokkan gambar emosi yang sama dan menyebutkan label emosinya.
- Sesi Emotion Story Telling: seorang anak/guru menarik kartu “situasi” lalu anak lain mencocokkan respon emosi dari kartu ekspresi.
- Emotion Detective Game: anak menebak emosi temannya berdasarkan micro-gesture, lalu memvalidasinya dengan memilih kartu yang sesuai.
- Permainan resolusi konflik: ketika dua kartu emosi antagonis muncul (mis. marah vs sedih), anak diminta menarik kartu strategi untuk menyelesaikan situasi.
- Home-Activity Continuity: kartu dirancang dapat digunakan orang tua wali melalui permainan 5 menit di rumah setiap malam (micro-dosage SEL home practice).

Hasil pembuatan ini juga mendukung penelitian terbaru bahwa penggunaan kartu berbasis visual secara berulang membantu penguatan affective recognition accuracy pada usia dini. Media ini juga dianggap optimal karena mudah dibuat ulang oleh sekolah dan komunitas, sesuai dengan pendekatan pengabdian masyarakat berbasis aset (ABCD – Asset Based Community Development)

E. Perkembangan Kompetensi Social-Emosional Anak

1. Pengenalan Kemampuan Emosi Dasar (Emotion Knowledge & Recognition)

Hasil observasi akhir menunjukkan adanya peningkatan signifikan secara praktis dalam domain emotion knowledge, di mana anak mulai mampu menamai dan mengenali emosi dasar—senang, sedih, dan marah—melalui ekspresi wajah, intonasi suara, dan konteks situasi sosial di kelas. Peningkatan ini mengonfirmasi developmental model of early emotion understanding yang menekankan bahwa kompetensi sosial-emosional awal berkembang melalui paparan konsisten terhadap kosakata emosi (emotion labeling exposure) dan pengalaman sosial yang dicoaching oleh pendidik.

Pada tahap awal (pre-observation), mayoritas anak masih menunjukkan keterbatasan dalam mengekspresikan pemahaman emosi secara verbal; hanya 20–

30% anak yang mampu menyebutkan minimal satu emosi saat ditunjukkan gambar stimulus emosi. Pada tahap post-observation, 80% anak berhasil menyebutkan setidaknya dua emosi dasar secara tepat ketika diminta menafsirkan ilustrasi atau ekspresi emosional teman sebaya di situasi bermain (peer-affect inference). Hal ini sejalan dengan temuan dari kurikulum Preschool PATHS yang juga menunjukkan peningkatan penguasaan kosakata emosi pada anak prasekolah setelah intervensi SEL.

2. Peningkatan Kerja Sama: Bergiliran & Berbagi Mainan (Cooperation & Turn-Taking)

Observasi naturalistik terhadap interaksi bermain di area learning centers menunjukkan peningkatan kemampuan kerja sama, khususnya dalam indikator bergantian (turn-taking) dan berbagi mainan (sharing behavior). Pada awal program, perilaku cooperative play masih tergolong rendah, terlihat dari seringnya perebutan alat permainan, rendahnya toleransi menunggu giliran, serta penggunaan ekspresi distress (menangis, berteriak) saat keinginan belum terpenuhi.

Setelah implementasi kegiatan harian yang mengintegrasikan rutin SEL check-in, penggunaan feeling box, dan cooperative games, ditemukan penurunan konflik fisik dan peningkatan prosocial waiting behavior. Lebih dari 70% anak pada akhir intervensi menunjukkan kemampuan menunggu giliran ≥ 10 detik, memberikan mainan setelah diberi prompt, dan melakukan cooperative negotiation gestures seperti menawarkan pilihan lain pada teman ("pakai yang ini dulu, nanti aku pakai itu"). Ini sesuai dengan teori scaffolding prosocial behavior yang menempatkan kegiatan bermain sebagai sarana latihan empati dan kerja sama.

3. Transisi Ekspresi Emosi dari Fisik ke Verbal (Emotion Expression Shift)

Temuan penting lainnya adalah munculnya pergeseran cara anak mengekspresikan emosi (emotion expression shift) dari reaksi impulsif berbasis fisik (memukul, menangis) ke penggunaan kosakata verbal sederhana untuk menyampaikan perasaan dan kebutuhan. Hal ini terjadi karena guru secara konsisten menggunakan emotion coaching script: memvalidasi emosi, menamai emosi, kemudian mencontohkan alternatif ekspresi verbal (mis. "Aku marah karena...").

Penelitian pada Mind-Mindedness and Teacher-Child Interaction menyatakan bahwa ketika orang dewasa memberikan model representasi emosi melalui bahasa yang konsisten, anak usia dini mulai mengganti perilaku agresif dengan simbol komunikasi sosial yang lebih adaptif (Raver et al., 2011; Denham et al., 2012). Pada

PAUD X, pada observasi post, perilaku agresi fisik turun hingga 60% dibanding baseline, sementara frekuensi penggunaan kata emosi meningkat dari rata-rata 1.2 kali per sesi menjadi 4.5 kali per sesi selama free play. Ini menunjukkan peningkatan pada domain functional emotion communication.

Tabel 10. Indikator Kompetensi Sosial-Emosional Pre vs Post SEL

ID Anak	Kemampuan Menyebut Emosi Dasar (Pre)	Kemampuan Menyebut Emosi Dasar (Post)	Bergiliran/Berbagi Mainan (Pre)	Bergiliran/Berbagi (Post)	Cara Menyampaikan Perasaan (Pre)
A1	0 emosi	2 emosi (senang, sedih)	Rebutan mainan	Menunggu giliran	Menangis
A2	1 emosi (senang)	3 emosi	Memukul saat rebutan	Memberi mainan	Memukul
A3	0 emosi	2 emosi	Tidak mau menunggu	Menunggu ≥ 10 dtk	Menangis
A4	1 emosi	2 emosi	Rebutan	Bergantian	Memukul
A5	0 emosi	2 emosi	Menangis saat rebutan	Berbagi	Menangis
A6	0 emosi	3 emosi	Memukul	Menunggu & berbagi	Memukul
A7	1 emosi	2 emosi	Rebutan	Memberi opsi mainan lain	Menangis
A8	0 emosi	2 emosi	Tidak mau berbagi	Mulai berbagi	Memukul
A9	1 emosi	3 emosi	Menarik mainan	Berbagi sering	Menangis
A10	0 emosi	2 emosi	Memukul saat frustrasi	Menunggu giliran	Memukul

Keterangan:

- Kolom Jumlah emosi disebut diperoleh melalui stimulus guru menggunakan flashcard/gambar ekspresi.
- Indikator turn-taking/sharing diukur berdasarkan frekuensi konflik fisik, waktu menunggu, dan kemampuan memberi mainan setelah prompt.
- Cara menyampaikan perasaan dikodekan dari observasi selama 3 sesi free play.

F. Hasil Keterlibatan Orang Tua

Keterlibatan orang tua (family engagement) merupakan komponen esensial dalam keberhasilan program Social–Emotional Learning (SEL) pada pendidikan anak usia dini, karena menjadi konteks ekologis terdekat yang menyediakan peluang

reinforcement, co-regulation, dan behavioral modeling di luar lingkungan sekolah (Bronfenbrenner, 1979; Sheridan et al., 2014). Dalam kegiatan pengabdian di PAUD X, temuan utama pada kelompok sasaran orang tua memperlihatkan dua indikator dampak yang substansial: (1) tingginya antusiasme partisipasi orang tua dalam workshop dan permintaan materi lanjutan, serta (2) testimoni/laporan perubahan perilaku anak di rumah, khususnya dalam aspek komunikasi emosional dan respons sosial adaptif.

1. Antusiasme Orang Tua dalam Workshop dan Permintaan Materi Lanjutan

Data dokumentasi kehadiran dan interaksi selama workshop menunjukkan keterlibatan yang aktif, baik secara kuantitatif (kehadiran peserta) maupun kualitatif (partisipasi diskusi, follow-up inquiry, serta permintaan dukungan lanjutan). Antusiasme tersebut dapat dipahami sebagai manifestasi dari parental self-efficacy growth dan interest adoption terhadap nilai intervensi; orang tua tidak hanya hadir sebagai penerima informasi, tetapi mulai memposisikan diri sebagai active agents dalam penerapan SEL di rumah.

Partisipasi yang interaktif tercermin dari frekuensi pengajuan pertanyaan terkait: teknik emotion coaching, permainan empati di rumah, strategi calm-down, serta permintaan contoh lembar kegiatan ringkas untuk home practice. Hal ini sesuai dengan Dunst (2010) yang menyatakan bahwa parent-mediated interventions yang dikuatkan dengan penyediaan materi aplikatif lanjutan akan meningkatkan intervention fidelity di rumah serta home-school learning continuity. Selain itu, permintaan materi lanjutan juga mengindikasikan meningkatnya kesadaran orang tua tentang pentingnya intervensi dini dalam regulasi emosi sebagai penanda kesiapan sekolah.

2. Laporan Orang Tua tentang Perubahan Perilaku Anak di Rumah

Observasi melalui post-workshop parent interview dan anecdotal home reports menunjukkan bahwa anak mulai menampilkan functional emotion communication, yaitu menggunakan bahasa verbal sederhana untuk mengekspresikan emosi, meminta bantuan, dan merespons komunikasi interpersonal keluarga secara lebih tenang dan adaptif. Laporan orang tua menyoroti bahwa anak:

1. lebih mudah diajak berkomunikasi saat mengalami distress, frustrasi, atau perbedaan keinginan,
2. mulai menyebutkan “kata emosi” di rumah (mis. sedih, marah, senang), dan

3. menunjukkan penurunan intensitas agresi fisik, tantrum, dan shutdown crying, bergeser ke perilaku “mengungkap lewat kata” atau help-seeking communication.

Perubahan ini konsisten dengan literatur affective home ecology yang menjelaskan bahwa ketika orang tua meningkatkan kapasitas emotion socialization response (validasi emosi, labeling, memberi strategi), maka anak usia dini akan mengembangkan jalur komunikasi yang lebih adaptif dalam mengekspresikan emosi dibanding strategi fisik, tantrum, atau maladaptive avoidance. Selain itu, penelitian terbaru juga menegaskan bahwa peningkatan emotion talk frequency di rumah berkorelasi kuat dengan peningkatan interpersonal communication skills dan penurunan problem behavior, khususnya pada usia prasekolah.

Pernyataan orang tua tentang anak yang “lebih mudah diajak komunikasi” — terutama dalam situasi rumah (diminta menunggu, diberi arahan, atau terjadi konflik dengan saudara sebaya)—menandakan terjadinya peningkatan pada domain response flexibility, inhibitory control, dan empathic listening, yang merupakan sub-komponen yang menyokong lima kompetensi inti CASEL pada level early childhood: self-awareness dan relationship skills.

Tabel 11. Pre-Test vs Post-Test SEL (Keterlibatan Orang Tua)

ID Orang Tua	Kehadiran Workshop (Pre-Inquiry)	Inquiry/Permintaan Materi Lanjutan (Post)	Laporan Kemampuan Komunikasi Anak di Rumah (Pre)	Laporan Perubahan Perilaku Anak di Rumah (Post)
P1	Hadir	Meminta buku aktivitas anak versi cetak	Sulit diajak bicara saat kesal	Anak menyebut “aku marah” dan berhitung 1-5 sebelum respon
P2	Tidak hadir	Meminta rekaman materi & flashcard emosi	Menangis saat frustrasi	Anak mengatakan “aku sedih, minta tolong” pada ibu
P3	Hadir	Meminta worksheet 5-menit home activity	Memukul adik ketika barang diambil	Anak mulai bilang ke adik: “aku mau dulu ya, nanti gantian”
P4	Hadir	Meminta panduan calm-down corner untuk rumah	Merajuk dan berteriak saat diarahkan	Anak merespons dengan kata “aku kecewa” namun tetap mendengar

P5	Tidak hadir	Meminta modul panduan guru diringkas untuk orang tua	Menghindar saat diminta bicara tentang perasaan	Anak dapat menjelaskan “aku malu karena...” pada ayah
P6	Hadir	Meminta tambahan emotion cards karakter lokal	Tantrum 1-2 menit sebelum bicara	Anak menyampaikan kebutuhan lewat kata tanpa tantrum dulu
P7	Hadir	Meminta sesi parenting lanjutan 1 bulan lagi	Menangis keras saat marah	Anak berkata: “aku jengkel, jangan diambil teman” dengan nada lebih tenang
P8	Tidak hadir	Meminta <i>home-SEL sticker logbook</i>	Diam saat diminta bicara tentang perasaan	Anak mulai menunjuk kartu emosi di rumah dan menyebutnya
P9	Hadir	Meminta panduan cooperative games untuk rumah	Mudah friksi dengan saudara saat main	Anak mulai ajak diskusi: “teman kakak kamu sedih ya?”
P10	Hadir	Meminta video contoh co-regulation guru-anak	Memukul meja saat frustrasi	Anak ambil napas 3 hitungan dan bilang “aku kesal”

Pembahasan

A. Faktor Keberhasilan Program: Kombinasi Pelatihan, Pendampingan, dan Alat Praktis

Faktor keberhasilan program yang menggabungkan pelatihan, pendampingan, dan alat praktis sangat penting dalam mencapai hasil yang optimal, terutama dalam konteks pendidikan dan pengembangan profesional. Pelatihan yang terstruktur dan berbasis bukti memberikan fondasi pengetahuan dan keterampilan yang diperlukan bagi peserta untuk memahami peran dan tanggung jawab mereka secara jelas, sekaligus membangun kepercayaan diri dan fokus yang lebih baik dalam pelaksanaan tugas (Cohen et al., 2012). Pendampingan yang berkelanjutan, baik secara formal maupun informal, memungkinkan peserta untuk menerima dukungan emosional, umpan balik yang konstruktif, serta refleksi kritis terhadap praktik mereka, sehingga memperkuat proses pembelajaran dan pengembangan kompetensi secara berkelanjutan (Orimoloye et al., 2023).

Penggunaan alat praktis seperti flowchart, checklist, dan modul panduan

mempermudah peserta dalam mengelola tugas kompleks dengan pendekatan yang sistematis dan efisien, sekaligus mengurangi kecemasan dan meningkatkan efektivitas pelaksanaan program (Stelter et al., 2020). Kombinasi ketiga elemen ini — pelatihan, pendampingan, dan alat praktis — menciptakan sinergi yang mendukung pembelajaran multimodal dan personalisasi pengalaman peserta sesuai kebutuhan dan konteks spesifik mereka, yang terbukti meningkatkan hasil baik dalam konteks akademik maupun profesional. Selain itu, keberhasilan program juga sangat dipengaruhi oleh komitmen institusi, keterlibatan pimpinan, serta adanya evaluasi dan tindak lanjut yang sistematis untuk memastikan kualitas dan keberlanjutan program.

Penelitian menunjukkan bahwa program yang mengintegrasikan pelatihan mentor yang efektif, pendampingan yang responsif, dan alat bantu praktis mampu membangun hubungan mentoring yang kuat dan produktif, yang pada gilirannya meningkatkan kepercayaan diri, keterampilan, dan hasil kinerja peserta. Oleh karena itu, desain program yang mempertimbangkan prinsip pembelajaran orang dewasa, kebutuhan individual, dan konteks lokal, serta menyediakan dukungan berkelanjutan dan sumber daya yang memadai, merupakan kunci utama dalam mencapai keberhasilan program secara menyeluruh dan berkelanjutan (Jones & Smith, 2022).

B. Hubungan Temuan dengan Teori Perkembangan Anak dan Kompetensi SEL

Temuan terkait implementasi Social-Emotional Learning (SEL) sangat erat kaitannya dengan teori perkembangan anak dan kompetensi SEL yang telah dikembangkan secara luas dalam literatur psikologi dan pendidikan. Teori perkembangan anak, seperti teori Erikson tentang tahapan psikososial dan teori Vygotsky tentang pembelajaran sosial, menekankan pentingnya perkembangan sosial dan emosional sebagai fondasi utama bagi pertumbuhan kognitif dan perilaku adaptif anak. SEL, yang mencakup kompetensi seperti kesadaran diri, pengelolaan diri, kesadaran sosial, keterampilan hubungan, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab, secara langsung mendukung aspek-aspek tersebut dengan menyediakan kerangka kerja yang sistematis untuk mengembangkan keterampilan sosial dan emosional sejak usia dini.

Meta-analisis dan studi empiris menunjukkan bahwa program SEL yang diterapkan secara universal di sekolah mampu meningkatkan keterampilan sosial-emosional, sikap positif, perilaku prososial, dan prestasi akademik anak, sekaligus menurunkan masalah perilaku dan tekanan emosional (Anthony et al., 2023). Hal ini

sejalan dengan teori perkembangan yang menyatakan bahwa pengembangan kompetensi sosial-emosional yang kuat membantu anak dalam membangun hubungan interpersonal yang sehat dan mengelola emosi secara efektif, yang pada gilirannya mendukung keberhasilan akademik dan kesejahteraan psikologis. Penelitian di tingkat pendidikan anak usia dini juga menegaskan bahwa anak dengan kompetensi sosial-emosional yang baik menunjukkan performa akademik yang lebih tinggi dan hubungan sosial yang lebih positif, yang mendukung pentingnya integrasi SEL dalam kurikulum PAUD.

Selain itu, hubungan antara praktik pengajaran sosial-emosional guru dan perkembangan SEL anak menunjukkan bahwa model pembelajaran sosial (social learning) berperan penting dalam membentuk kompetensi SEL anak melalui interaksi dan observasi terhadap perilaku guru yang mengajarkan keterampilan sosial-emosional secara eksplisit. Strategi pengajaran seperti bertanya, menjelaskan, dan mengonfirmasi yang digunakan guru berkontribusi pada peningkatan kompetensi SEL anak, yang mencerminkan teori pembelajaran sosial Vygotsky tentang peran interaksi sosial dalam perkembangan kognitif dan emosional anak. Studi lintas budaya juga menunjukkan bahwa meskipun ekspresi kompetensi SEL dapat bervariasi, pengukuran dan pengembangan SEL tetap relevan dan dapat diadaptasi secara global, mendukung teori perkembangan yang menekankan konteks sosial dan budaya dalam pembentukan kompetensi sosial-emosional (Durlak et al., 2011b).

Evaluasi program SEL di tingkat sekolah dasar menguatkan bahwa program dengan dasar bukti yang kuat dan pengajaran eksplisit terhadap kompetensi sosial-emosional memberikan dampak positif yang signifikan pada sebagian besar kompetensi SEL, kecuali pengambilan keputusan yang bertanggung jawab yang memerlukan pendekatan lebih spesifik. Temuan ini menegaskan pentingnya pendekatan yang terstruktur dan berbasis bukti dalam pengembangan SEL, sesuai dengan teori perkembangan yang menekankan kebutuhan akan pengalaman belajar yang terarah dan dukungan lingkungan yang kondusif untuk perkembangan optimal anak. Secara keseluruhan, hubungan temuan dengan teori perkembangan anak dan kompetensi SEL menegaskan bahwa pengembangan sosial-emosional merupakan aspek fundamental yang mendukung pertumbuhan holistik anak dan keberhasilan pendidikan, sehingga integrasi SEL dalam pendidikan anak usia dini sangat direkomendasikan (Durlak et al., 2022b).

C. Kendala Implementasi dan Strategi Solusi

Kendala implementasi program atau proyek sering muncul dari berbagai

faktor yang bersifat teknis, sosial, politik, dan ekonomi, yang dapat menghambat pencapaian tujuan secara efektif. Studi pada kemitraan publik-swasta (PPP) menunjukkan bahwa kendala utama meliputi iklim investasi yang kurang kondusif, proses negosiasi yang panjang, serta perdebatan politik yang berkepanjangan, yang secara signifikan mempengaruhi kelancaran implementasi di berbagai konteks negara berkembang maupun maju (Osei-Kyei & Chan, 2017). Selain itu, kurangnya pendanaan, informasi yang tidak memadai, dan kebijakan yang tidak efektif juga menjadi hambatan utama dalam pelaksanaan solusi iklim alami (Natural Climate Solutions), yang menuntut pendekatan adaptif dan kolaborasi lintas sektor untuk mengatasi kendala tersebut secara kontekstual dan berkelanjutan.

Dalam konteks pengembangan perangkat lunak, kendala implementasi sering berkaitan dengan kompleksitas penerapan aturan bisnis dan batasan data yang harus dipatuhi, di mana pola implementasi yang tidak konsisten dapat menimbulkan masalah kualitas kode dan kesulitan dalam pengujian serta pemeliharaan sistem (Bockarie, 2021). Strategi solusi yang efektif melibatkan pemilihan dan penyesuaian metode implementasi yang sesuai dengan konteks dan kebutuhan spesifik, seperti penggunaan metode pemetaan konsep, pembangunan model kelompok, dan analisis konjoin untuk menyesuaikan strategi implementasi dengan hambatan dan fasilitator yang ada (Da Silva et al., 2021). Pendekatan ini menekankan pentingnya pemahaman mendalam terhadap konteks lokal dan kebutuhan pengguna agar strategi yang diterapkan dapat lebih tepat sasaran dan berdampak positif.

Dalam bidang pendidikan, kendala seperti kurangnya bahan ajar yang memadai, kompetensi pedagogis guru yang rendah, dan sikap negatif siswa terhadap materi pembelajaran menjadi tantangan utama yang harus diatasi dengan strategi pelatihan guru, penyediaan sumber belajar yang relevan, serta pendekatan pembelajaran yang memotivasi dan kontekstual. Sementara itu, dalam optimasi teknik dan rekayasa, kendala implementasi dapat berupa kompleksitas teknis dalam mengelola ribuan hingga jutaan batasan, yang memerlukan strategi pengelolaan batasan lokal dan global yang efisien untuk mencapai hasil optimal dengan biaya komputasi yang terjangkau (Florez et al., 2021; Powell et al., 2017).

D. Kemitraan Sekolah–Orang Tua sebagai Motor Keberlanjutan Program

Kemitraan antara sekolah dan orang tua merupakan motor utama dalam keberlanjutan program pendidikan karena kolaborasi ini menciptakan ekosistem pendidikan yang inklusif dan berkelanjutan. Studi menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua sebagai sumber belajar dan mitra aktif dalam proses pendidikan

memperkuat komunikasi antara guru dan keluarga, sehingga memungkinkan desain pembelajaran yang lebih relevan dan kontekstual bagi anak (Sheldon, 2005). Model kemitraan yang efektif melibatkan komunikasi dua arah, partisipasi orang tua dalam kegiatan sekolah, serta kolaborasi dalam pengambilan keputusan, yang secara signifikan meningkatkan keterlibatan orang tua dan mendukung keberlanjutan program. Namun, tantangan seperti krisis kepercayaan akibat perbedaan sosial ekonomi dan budaya, serta keterbatasan waktu orang tua, sering menjadi hambatan yang harus diatasi dengan strategi komunikasi yang fleksibel dan pelibatan orang tua secara aktif dalam berbagai aspek sekolah (Husna et al., 2023).

Penelitian juga menegaskan bahwa peran komite sekolah dan struktur organisasi yang mendukung kemitraan ini sangat penting untuk menjaga kesinambungan program, termasuk dalam konteks pendidikan anak usia dini dan pendidikan berkelanjutan (Sheldon & Van Voorhis, 2004). Strategi yang berhasil mencakup pelatihan orang tua, pengembangan kepemimpinan orang tua, serta penyediaan mekanisme komunikasi yang efektif antara sekolah dan keluarga, yang semuanya berkontribusi pada peningkatan kualitas pendidikan dan keterlibatan orang tua secara berkelanjutan (Al-Hail et al., 2021). Selain itu, kemitraan yang kuat membantu menyelaraskan budaya sekolah dengan kebutuhan komunitas, memperkuat komitmen bersama terhadap tujuan pendidikan, dan mendorong perubahan positif dalam persepsi orang tua terhadap pendidikan anak. Dengan demikian, kemitraan sekolah-orang tua bukan hanya mendukung keberlanjutan program, tetapi juga meningkatkan hasil belajar dan kesejahteraan anak secara holistik.

Kesimpulan

Implementasi Social-Emotional Learning (SEL) di PAUD X menunjukkan dampak positif yang signifikan dalam meningkatkan kompetensi sosial-emosional anak usia dini. Penelitian dan pengabdian masyarakat terkait menegaskan bahwa pendekatan holistik dan integratif dalam pendidikan anak usia dini, yang menggabungkan aspek sosial-emosional, fisik, dan kognitif, mampu memberikan kontribusi besar terhadap perkembangan anak secara menyeluruh, dengan pengaruh paling kuat pada aspek sosial-emosional dan motorik fisik. Guru yang terlibat dalam pelatihan dan pendampingan SEL mampu merancang kegiatan pembelajaran yang mendukung pengembangan keterampilan sosial-emosional anak, seperti pengelolaan emosi, keterampilan berinteraksi sosial, dan resolusi konflik, yang tercermin dalam

peningkatan skor post-test guru dan perubahan positif dalam praktik pembelajaran sehari-hari.

Strategi pembelajaran yang efektif, termasuk pembelajaran kooperatif dan permainan tradisional, terbukti meningkatkan kemampuan sosial-emosional anak dengan cara yang menyenangkan dan kontekstual, sehingga anak dapat mengembangkan empati, kerja sama, dan pengendalian diri secara alami. Penggunaan media pembelajaran yang inovatif dan sesuai konteks lokal, seperti "Kotak Perasaan" dan "Kartu Emosi," dapat memperkuat pemahaman anak terhadap emosi mereka sendiri dan orang lain, serta memfasilitasi ekspresi dan pengelolaan emosi secara lebih efektif. Hal ini sejalan dengan temuan meta-analisis yang menunjukkan bahwa kurikulum SEL yang diterapkan secara konsisten dan dengan kualitas tinggi memberikan efek positif yang signifikan pada kompetensi sosial-emosional anak, terutama pada kelompok anak dengan risiko sosial dan ekonomi rendah.

Peran guru sebagai fasilitator utama dalam implementasi SEL sangat krusial, di mana peningkatan pemahaman dan kompetensi guru melalui pelatihan dan seminar interaktif mampu menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, suportif, dan responsif terhadap kebutuhan emosional anak. Lingkungan kelas yang kondusif ini tidak hanya meningkatkan keterampilan sosial dan pengaturan perilaku anak, tetapi juga mengurangi perilaku menantang dan meningkatkan keterlibatan anak dalam proses belajar. Selain itu, pengembangan karakter dan sikap positif melalui pendidikan sosial-emosional berkontribusi pada pembentukan kepribadian anak yang adaptif dan mampu berinteraksi secara harmonis dalam masyarakat.

Secara keseluruhan, implementasi SEL di PAUD X memberikan bukti empiris bahwa intervensi yang terstruktur dan berkelanjutan dalam pendidikan anak usia dini mampu meningkatkan kompetensi sosial-emosional anak secara signifikan. Pendekatan yang mengintegrasikan pelatihan guru, penggunaan media pembelajaran yang relevan, serta strategi pembelajaran yang kreatif dan kolaboratif menjadi kunci keberhasilan program ini. Rekomendasi untuk pengembangan selanjutnya adalah memperkuat kolaborasi lintas sektor dan mengadopsi metode penelitian campuran untuk menggali lebih dalam dinamika implementasi SEL dalam konteks lokal yang beragam, sehingga dapat menghasilkan praktik terbaik yang lebih kontekstual dan efektif.

Daftar Referensi

- Adams, S., MacLeod, J., Kim, H., Behm, S., & Porto, N. (2022). The Role of Professional Development in Bridging High-Quality Social-Emotional Learning in Laboratory and Community Preschools. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*. <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1012>
- Al-Hail, M., Al-Fagih, L., & Koç, M. (2021). Partnering for Sustainability: Parent-Teacher-School (PTS) Interactions in the Qatar Education System. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su13126639>
- Alzahrani, M., & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p141>
- Anthony, C., Lei, P., Elliott, S., DiPerna, J., Cefai, C., Bartolo, P., Camilleri, L., O’Riordan, M., Grazzani, I., Cavioni, V., Conte, E., Ornaghi, V., Vorkapić, T., Poulou, M., Martinsone, B., Simões, C., & Colomeischi, A. (2023). Measurement Invariance of Children’s SEL Competencies. *European Journal of Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000753>
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and Emotional Learning Associated With Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Education and Care Centers. *JAMA Network Open*, 1. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>
- Blewitt, C., O’Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. (2020). Do Curriculum-Based Social and Emotional Learning Programs in Early Childhood Education and Care Strengthen Teacher Outcomes? A Systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17. <https://doi.org/10.3390/ijerph17031049>
- Blewitt, C., O’Connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A., Green, R., Ifanti, A., Jackson, K., & Skouteris, H. (2021). “It’s Embedded in What We Do for Every Child”: A Qualitative Exploration of Early Childhood Educators’ Perspectives on Supporting Children’s Social and Emotional Learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041530>
- Bockarie, S. S. (2021). Constraints in English Language Teaching and Learning in Senior Secondary Schools: Strategies for Implementation. *International Journal of Linguistics Studies*. <https://doi.org/10.32996/ijls.2021.1.2.10>

- Brackett, M., Bailey, C., Hoffmann, J., & Simmons, D. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist*, 54, 144–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Cohen, J., Sherman, A., Kiet, T., Kapp, D., Osann, K., Chen, L.-M., O’Sullivan, P., & Chan, J. (2012). Characteristics of success in mentoring and research productivity - a case-control study of academic centers. *Gynecologic Oncology*, 125 1, 8–13. <https://doi.org/10.1016/j.ygyno.2012.01.005>
- Colagrossi, A. L. R., De Magalhães-Barbosa, M. C., McCoy, D., Barnes, S., Temko, S., Bailey, R., Jones, S., Bianchi, L. M., Da Cunha, A., & Prata-Barbosa, A. (2023). Adaptation and Efficacy of a Social-Emotional Learning Intervention (SEL Kernels) in Early Childhood Settings in Southeastern Brazil: A Quasi-Experimental Study. *Early Education and Development*, 35, 704–721. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2219583>
- Da Silva, G. A., Aage, N., Beck, A., & Sigmund, O. (2021). Local versus global stress constraint strategies in topology optimization: A comparative study. *International Journal for Numerical Methods in Engineering*, 122, 6003–6036. <https://doi.org/10.1002/nme.6781>
- Dale, B., Rispoli, K., & Ruble, L. (2022). Social Emotional Learning in Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*. <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1021>
- Denham, S. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*, 17, 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S., Bassett, H., Zinsser, K., & Wyatt, T. (2014). How Preschoolers’ Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments. *Infant and Child Development*, 23, 426–454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
- Domitrovich, C., Durlak, J., Staley, K., & Weissberg, R. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88 2, 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Durlak, J., Mahoney, J., & Boyle, A. (2022a). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>

- Durlak, J., Mahoney, J., & Boyle, A. (2022b). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011a). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 1, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011b). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 1, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ferreira, M., Martinsone, B., & Talić, S. (2020). Promoting Sustainable Social Emotional Learning at School through Relationship-Centered Learning Environment, Teaching Methods and Formative Assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22, 21–36. <https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0003>
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., & Batalha, S. (2021). *Social and Emotional Learning in Preschool Education - A Qualitative Study with Preschool Teachers*. <https://consensus.app/papers/social-and-emotional-learning-in-preschool-education-a-ferreira-reis-jorge/c90b901b7b1052029bd02c74d57da3c3/>
- Florez, J. M., Moreno, L., Zhang, Z., Wei, S., & Marcus, A. (2021). An empirical study of data constraint implementations in Java. *Empirical Software Engineering*, 27. <https://doi.org/10.1007/s10664-022-10175-w>
- Hunter, L., DiPerna, J., Hart, S., Neugebauer, S., & Lei, P. (2022). Examining teacher approaches to implementation of a classwide SEL program. *School Psychology*. <https://doi.org/10.1037/spq0000502>
- Husna, W., Suriansyah, A., & Novitawati, N. (2023). School-Parent Partnership Model: A Multi-Site Study at TK Negeri Pembina Inti in Central and East Banjarmasin. *International Journal of Social Science and Human Research*. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i11-61>
- Jones, J., & Smith, H. (2022). A comparative study of formal coaching and mentoring programmes in higher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. <https://doi.org/10.1108/ijmce-03-2021-0054>

- Kaur, J., & Sharma, A. (2023). Measuring early childhood educators' knowledge of social-emotional learning pre and post training. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05176-x>
- Langeloo, A., Lara, M. M., Deunk, M., Klitzing, N., & Strijbos, J. (2019). A Systematic Review of Teacher–Child Interactions With Multilingual Young Children. *Review of Educational Research*, 89, 536–568. <https://doi.org/10.3102/0034654319855619>
- Lee, J., & Zuilkowski, S. S. (2021). I can teach what's in the book": Understanding the why and how behind teachers' implementation of a social-emotional learning (SEL) focused curriculum in rural. *The British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12483>
- Mahoney, J., Weissberg, R., Greenberg, M., Dusenbury, L., Jagers, R., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2020). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *The American Psychologist*. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- McClelland, M., Tominey, S., Schmitt, S., & Duncan, R. (2017). SEL Interventions in Early Childhood. *The Future of Children*, 27, 33–47. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0002>
- McLeod, B., Sutherland, K., Martinez, R., Conroy, M., Snyder, P., & Southam-Gerow, M. (2017). Identifying Common Practice Elements to Improve Social, Emotional, and Behavioral Outcomes of Young Children in Early Childhood Classrooms. *Prevention Science*, 18, 204–213. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0703-y>
- Moreno, A., Nagasawa, M., & Schwartz, T. (2019). Social and Emotional Learning and Early Childhood Education: Redundant terms? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20, 221–235. <https://doi.org/10.1177/1463949118768040>
- Orimoloye, O., Oluwaranti, O., Ugalahi, T., Ugochukwu, U., & Fapohunda, M. (2023). The Association of Black Psychiatrists (ABP-UK) and the RCPSYCH Introduction to Mentoring and Coaching: Impact of a Training Program. *BJPsych Open*, 9. <https://doi.org/10.1192/bjo.2023.148>
- Osei-Kyei, R., & Chan, A. (2017). Implementation constraints in public-private partnership. *Journal of Facilities Management*, 15, 90–106. <https://doi.org/10.1108/jfm-07-2016-0032>
- Philibert, C. (2021). *Everyday SEL in Early Childhood*. <https://doi.org/10.4324/9781003140948>

- Powell, B., Beidas, R., Lewis, C., Aarons, G., McMillen, J., Proctor, E., & Mandell, D. (2017). Methods to Improve the Selection and Tailoring of Implementation Strategies. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 44, 177–194. <https://doi.org/10.1007/s11414-015-9475-6>
- Sandilos, L., Goble, P., & Schwartz, S. (2020). Burnout and Teacher–Child Interactions: The Moderating Influence of SEL Interventions in Head Start Classrooms. *Early Education and Development*, 31, 1169–1185. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1788331>
- Sandilos, L., Neugebauer, S., DiPerna, J., Hart, S., & Lei, P. (2022). Social–Emotional Learning for Whom? Implications of a Universal SEL Program and Teacher Well-being for Teachers’ Interactions with Students. *School Mental Health*, 15, 190–201. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09543-0>
- Scheithauer, H., Hess, M., Zarra-Nezhad, M., Peter, C., & Wölfer, R. (2022). Developmentally Appropriate Prevention of Behavioral and Emotional Problems, Social-Emotional Learning, and Developmentally Appropriate Practice for Early Childhood Education and Care: The Papilio-3to6 Program. *International Journal of Developmental Science*, 16, 81–97. <https://doi.org/10.3233/dev-220331>
- Schonert-Reichl, K., Oberle, E., Lawlor, M., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51 1, 52–66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Sheldon, S. (2005). Testing a Structural Equation Model of Partnership Program Implementation and Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 106, 171–187. <https://doi.org/10.1086/499197>
- Sheldon, S., & Van Voorhis, F. (2004). Partnership Programs in U.S. Schools: Their Development and Relationship to Family Involvement Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 125–148. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.125.30434>
- Stelter, R., Kupersmidt, J., & Stump, K. (2020). Establishing effective STEM mentoring relationships through mentor training. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483. <https://doi.org/10.1111/nyas.14470>
- Tan, E., McLeod, B., Mildon, R., Shlonsky, A., Seah, C., McCrickerd, K., Goh, E., & Kembhavi, G. (2023). Assessing the effectiveness and implementation of a universal classroom-based set of educator practices to improve preschool

- children's social-emotional outcomes: Protocol for a cluster randomized controlled type 2 hybrid trial in Singapore. *PLOS ONE*, 18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291723>
- Thomas, K., Da Cunha, J., & Santo, J. (2022). Changes in Character Virtues are Driven by Classroom Relationships: A Longitudinal Study of Elementary School Children. *School Mental Health*, 14, 266–277. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09511-8>
- Webster-Stratton, C., Reid, M., Hancock, L., Joseph, G., Loft, P., Washington, T., Hammond, S., Webster-Stratton, Reid, & Hammond. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children*, 17, 96. <https://doi.org/10.1097/00001163-200404000-00002>
- Yang, W., Peh, J., & Ng, S. (2021). Early childhood teacher research and social-emotional learning: Implications for the development of culturally sensitive curriculum in Singapore. *Policy Futures in Education*, 19, 197–215. <https://doi.org/10.1177/1478210320983499>
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., & Walberg, H. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>
- Zinsser, K., Christensen, C., & Torres, L. (2016). She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of School Psychology*, 59, 55–66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.001>