

# Meningkatkan Keterampilan Sosio-Emosional Melalui Program PATHS Pada Anak Usia Dini di Sekolah Rakyat Bekasi

Difani Cahya Prastiwi<sup>1</sup>, Nafika Meisya Putri<sup>2</sup>, Akmal Hidayatullah<sup>3</sup>, Chandra Arya Dwiputra<sup>4</sup>, Arfian<sup>5</sup>

<sup>1,2,3,4,5</sup> Fakultas Psikologi, Universitas Bhayangkara Jakarta Raya

Email: [difanicahya06@gmail.com](mailto:difanicahya06@gmail.com), [nafikameisya12@gmail.com](mailto:nafikameisya12@gmail.com), [akmal77.ah@gmail.com](mailto:akmal77.ah@gmail.com), [chandraaryadwiputera@gmail.com](mailto:chandraaryadwiputera@gmail.com), [arfian@dsn.ubharajaya.ac.id](mailto:arfian@dsn.ubharajaya.ac.id)

## Informasi Artikel

### Linimasa Penerbitan Artikel

Diterima: 09-11-2023

Direvisi: 30-01-2024

Disetujui: 15-02-2024

Tersedia secara online: Ya/Tidak

### Kata Kunci:

*PATHS, Socio-Emotional Development, Early Childhood*

### Keyword:

*PATHS, Perkembangan Sosio-Emosional, Anak Usia Dini*



*This is an open access article under the CC BY-SA license. Copyright ©2024 by Author. Published by Universitas Indonesia Membangun*

## Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk meningkatkan keterampilan sosio-emosional pada anak usia dini melalui program PATHS. Metode yang digunakan dalam penelitian ini bersifat kuasi-eksperimental dengan desain *one-group pretest-posttest*. Sebanyak 39 partisipan (17 laki-laki dan 22 perempuan) berusia 4 hingga 6 tahun dari Sekolah Rakyat Bekasi terlibat dalam penelitian ini. Penilaian dilakukan menggunakan Test of Emotional Comprehension (TEC) dan Social Competence Measures - Teacher Rating Scale (SCM-TRS), dengan pengukuran dilakukan sebelum pelatihan (*pre-test*), setelah pelatihan (*post-test*), dan *follow-up* setelah 6 bulan. Hasil menunjukkan adanya peningkatan yang signifikan pada skor TEC dan SCM-TRS setelah dilakukannya intervensi. Skor *Follow-up test* memperlihatkan hasil yang persisten setidaknya selama 6 bulan setelah dilakukannya intervensi.

## Abstract

*This study aims to improving socio-emotional skills in early childhood through PATHS intervention programs. The method used in this study was quasi-experimental with a one-group pretest-posttest design. A total of 39 participants (17 boys and 22 girls) aged 4 to 6 years from Sekolah Rakyat Bekasi were involved in this study. Assessments were conducted using the Test of Emotional Comprehension (TEC) and Social Competence Measures - Teacher Rating Scale (SCM-TRS), with measurements taken before training (pre-test), after training (post-test), and follow-up after 6 months. Results showed a significant increase in TEC and SCM-TRS scores after the intervention. Follow-up test scores showed persistent results for at least 6 months after the intervention conducted.*

## 1. Pendahuluan

Kondisi krisis pandemi Covid-19 telah meninggalkan sejumlah masalah kesehatan dan kesejahteraan umum di seluruh dunia. Meskipun anak-anak tampaknya tidak terlalu rentan untuk terinfeksi virus corona dibandingkan orang dewasa (Hong, Wang, Chung, & Chen, 2020), mereka mungkin lebih rentan jika ditinjau dari sudut pandang psikologis (Jiao et al., 2020), misalnya kecemasan, masalah perilaku, dan ketakutan sebagai konsekuensi dari isolasi (Shi et al., 2020). Sejumlah peneliti berpendapat bahwa pandemi Covid-19 telah menimbulkan dampak yang secara signifikan menghambat perkembangan anak (Brooks et al., 2020). Terkait dengan hal tersebut, studi terdahulu telah mengeksplorasi dampak isolasi sosial selama masa pandemi terhadap *psychological well-being* pada anak disemua kelompok umur (PizarroRuiz & Ordóñez-Cambor, 2021).

Lebih lanjut, berdasarkan tinjauan sistematis yang dilakukan oleh Nearchou et al. (2020), melaporkan bahwa kelompok anak dengan rentang usia 3 hingga 18 tahun cenderung mengalami masalah sosial dan emosional, seperti kekhawatiran berlebih, depresi, kecemasan sosial, gejala gangguan obsesif kompulsif, dan beberapa masalah keperilakuan lainnya. Beberapa penelitian menyatakan bahwa penutupan sekolah yang berkepanjangan dan pengurangan di rumah mungkin berdampak buruk pada kesehatan fisik dan mental anak-anak (Brazendale et al., 2017). Menurut Brooks dkk. (2020), karantina dapat menimbulkan dampak psikologis yang luas dan bertahan lama. Setiap trauma yang berhubungan dengan bencana

kemungkinan besar menyebabkan tekanan psikologis (Alvarez et al., 2005, Cukor et al., 2010). Thorell et al. (2020) mengidentifikasi bahwa anak-anak dari kelompok rentan tertentu seperti yang berasal dari status sosial ekonomi rendah relatif lebih rentan mengalami gangguan kesehatan mental selama pandemi. Selaras dengan hasil tersebut, Egan et al. (2021) juga memberikan bukti adekuat mengenai dampak pandemi terhadap kondisi psikis anak, seperti perasaan terisolasi dan kesepian. Mendukung pernyataan tersebut, Srivastava et al. (2022) menyatakan bahwa kegiatan sekolah memberikan rutinitas dan struktur pada kehidupan sehari-hari peserta didik dan jika kegiatan tersebut terbatas atau menjadi hilang, maka peserta didik akan menghadapi dampak buruk dalam banyak kasus, termasuk permasalahan yang signifikan dalam konteks perkembangan sosio-emosionalnya.

Darling-Churchill dan Lippman (2016) mendefinisikan keterampilan sosio-emosional sebagai kemampuan anak untuk memahami, mengekspresikan, dan mengelola perasaan dengan cara yang sesuai secara sosial dan budaya. Disamping itu, perkembangan sosio-emosional yang optimum menunjukkan keterampilan dalam membangun dan memelihara hubungan, baik hubungan dengan orang lain, maupun hubungan dengan diri sendiri. Menurut *Association Montessori Internationale*, perkembangan sosio-emosional yang adekuat cenderung mengadirkan *sense of belonging* pada diri anak (Phillipart, 2022). Pada beberapa penelitian lain, kualitas perkembangan sosio-emosional akan berdampak pada kemandirian dan *self-esteem* (Troshikhina, 2016; Goodman, 2011; Verschueren, 2020). Lebih lanjut, perkembangan sosial emosional dapat dipandang sebagai suatu proses pembentukan kemampuan anak dalam mengelola dan mengekspresikan emosi secara keseluruhan, baik emosi negatif maupun positif, mengatur perilaku, mengambil keputusan, kemampuan beradaptasi, berinteraksi, menjalin hubungan dengan teman sebaya dan orang dewasa di lingkungannya, serta aktif mengeksplorasi lingkungan melalui proses pembelajaran (Denham, 2006; Halle & Darling-Churchill, 2016; Jeti & Yusuf, 2018). Terhambatnya perkembangan sosio-emosional cenderung berdampak pada fungsi sosial yang buruk, seperti ketidaksesuaian, penolakan teman sebaya, egosentrisitas, dan perilaku agresif (Donohue et al., 2020). Masalah perkembangan sosio-emosional berdampak pada kesehatan anak dan masalah perilaku lainnya, seperti tidak menyelesaikan sekolah, keras kepala, dan berperilaku buruk (Brauner & Stephens, 2006), dan pada akhirnya berujung pada kecemasan, agresi, depresi, dan kinerja sekolah yang rendah (Denham et al., 2012; Romano et al., 2010).

Berangkat dari pertimbangan pentingnya aspek sosio-emosional bagi perkembangan anak secara holistik dan menilik dampak dari regulasi pembatasan aktivitas sekolah yang menghambat interaksi anak dengan lingkungan sosialnya selama masa pandemi. Sehingga kemudian hal tersebut berpotensi menimbulkan dampak lanjutan yang cukup krusial bila tidak tertangani dengan baik. Merespon hal tersebut, salah satu organisasi non pemerintahan (*non-government organization*) yang terbentuk pada tahun 2020 kemudian membentuk Sekolah Rakyat Bekasi (SRB) dengan tujuan untuk mengakomodir isu perkembangan sosio-emosional anak pada masa pandemi Covid-19. Mereka memelopori kegiatan yang berfokus pada pendirian sekolah informal untuk membantu anak mengembangkan keterampilan sosio-emosionalnya dalam rangka persiapan untuk kembali memasuki dunia sekolah setelah adanya pembatasan aktivitas sekolah secara masif. Salah satu kendala yang menghambat perkembangan keterampilan sosial anak pada masa Covid-19, yaitu anak sebagian besar menghabiskan waktunya dengan secara virtual melalui sistem daring (*online*). Aktivitas interaksi antara teman sebaya juga sangat kurang karena masing-masing keluarga menerapkan proteksi kesehatan di rumah untuk menghindari terjadinya penularan. Anak-anak pada saat itu lebih banyak berinteraksi dengan orang dewasa disekitarnya dan cenderung kurang bersosialisasi dengan teman sebayanya. Sehingga demikian, ketika memasuki masa *Post Covid-19*, dimana anak-anak saat ini sudah mulai aktif kembali mengikuti pembelajaran tatap muka disekolah, anak menjadi kurang terlatih keterampilan sosialnya. Dari hasil wawancara yang dilakukan peneliti terhadap 5 (lima) orang tua anak di sekolah SRB mengeluhkan bahwa anaknya banyak berdiam diri di sekolah, malu untuk memulai pembicaraan dengan temannya, serta memilih untuk terus bersama orang tuanya dibandingkan bermain bersama dengan teman kelasnya. Menurut orang tua anak, beberapa anak sekolah dasar masih ingin ditemani oleh orang tuanya ketika awal masuk sekolah.

Sehubungan dengan permasalahan tersebut, peneliti dan beberapa komponen vital pada SRB mendesain suatu program intervensi untuk membangun dan mengembangkan keterampilan sosio-emosional anak, khususnya anak usia dini sebagai kelompok usia yang dilaporkan paling banyak mengalami hambatan interaksi sosial setelah terjadinya pandemi. Program intervensi dirancang dengan mengadaptasi program PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies*), suatu intervensi yang dirancang untuk meningkatkan keterampilan sosial dan emosional pada anak usia dini (Arda & Ocak, 2012; Cortes, Domitrovich, & Greenberg, 2007; Edgerton, Graham, Kelly, Robertson, & Syme, 2015). Secara spesifik, intervensi PATHS meliputi 5 domain pembelajaran, yaitu: 1) *self-awareness*, 2) *social awareness*, 3) *responsible decision making*, 4) *self-management*, dan 5) *relationship skills*. Seluruh domain pembelajaran tersebut berfokus pada upaya untuk meningkatkan kompetensi sosial, membantu meningkatkan kematangan emosional, dan mencegah masalah penyesuaian di masa perkembangan mendatang melalui pengembangan dan integrasi

keterampilan penting dalam kaitannya dengan literasi emosional, pengendalian perilaku secara mandiri, dan pemecahan masalah. Secara teknis, PATHS dirancang untuk anak usia 3-5 tahun dengan menggunakan metode instruksi langsung, pemodelan, bercerita, bermain peran, menulis, menggambar dan proyek kesenian. PATHS dapat dianggap sebagai program partisipasi aktif yang mampu mengembangkan kompetensi dan keterampilan sosial dan emosional anak usia dini. Metode ini melibatkan komponen kognitif dan afektif yang menekankan pentingnya keceriaan dan emosi positif, mempromosikan lingkungan yang aman dan penuh perhatian serta hubungan positif yang saling mendukung antar siswa (Cortes et al., 2007; Cooper, Masi, & Vick, 2009).

Dengan demikian, program PATHS yang dilakukan pada Sekolah Rakyat Bekasi untuk siswa informal yang berada di lingkungan tersebut bertujuan agar anak usia dini (*preschoolers*) mendapatkan tambahan pelajaran, khususnya pembelajaran yang mendukung pengembangan keterampilan sosial dan emosional. Sehingga, pada taraf yang lebih lanjut, anak dapat melakukan penyesuaian dan mengatasi berbagai hambatan sosial maupun emosionalnya sebagaimana yang dilaporkan pada *preliminary study*.

## 2. Metode

### 2.1. Desain dan Partisipan Penelitian

Penelitian ini bertujuan untuk meningkatkan keterampilan sosial dan emosional pada anak usia dini melalui program intervensi PATHS. Terkait dengan hal tersebut, sehingga kami menerapkan metode eksperimen-kuasi (*quasi-experiment*) dengan rancangan *one-group pretest-posttest* (Marsden & Torgerson, 2012). Partisipan penelitian berjumlah 39 anak usia dini (17 laki-laki dan 22 perempuan) dengan rentang usia 4 hingga 6 tahun. Seluruh partisipan yang terlibat dalam penelitian ini telah dinyatakan tidak memiliki hendaya psikologis maupun fisiologis tertentu. Partisipan merupakan siswa informal yang mengikuti kegiatan di Sekolah Rakyat Bekasi dengan latar belakang status sosial ekonomi menengah.

### 2.2. Prosedur dan Instrumen Eksperimen

Rancangan eksperimen ini terdiri dari 4 fase: *pre-test* (T1), intervensi - PATHS, *post-test* (T2), dan *follow-up* (T3). Fase pertama (*pre-test*), dilakukan pengukuran awal untuk mengetahui *baseline score* seluruh partisipan terkait keterampilan sosio-emosionalnya. Selanjutnya, program intervensi dilakukan secara reguler, yaitu 4 kali dalam dalam seminggu dan berlangsung selama 3 bulan. Selama periode PATHS, fasilitator kelas memantau aktivitas kelas dengan memastikan bahwa seluruh partisipan dapat terlibat secara aktif pada setiap rangkaian kegiatan. Fase berikutnya, dilakukan *post-test* untuk mengevaluasi efektifitas PATHS dalam meningkatkan keterampilan sosio-emosional peserta. Terakhir, peneliti melakukan *follow-up* setelah 6 bulan berakhirnya program intervensi. Fase *follow-up* dilakukan untuk memastikan persistensi efek dari program intervensi. Penelitian ini menerapkan analisis statistik komparatif *within-subject* menggunakan metode *one-way repeated measures ANOVA* untuk membandingkan skor antar fase pengukuran, yang mencakup fase *pre-test*, *post-test*, dan *follow-up*. Data yang dibandingkan dalam analisis ini bersifat *within-subject*. Lebih lanjut, estimasi *effect size* dihitung dengan menggunakan *partial eta-squared* (Durlak, 2009).

**Tabel 1.** Rancangan eksperimen

(F.1) Pre-test	(F.2) Intervensi	(F.3) Post-test	(F.4) Follow-up
TEC ( <i>Test of Emotion Comprehension</i> )	Modul pembelajaran PATHS	TEC ( <i>Test of Emotion Comprehension</i> )	TEC ( <i>Test of Emotion Comprehension</i> )
SCM-TRS ( <i>Social Competence - Teacher Rating Scale</i> )	Lembar monitoring partisipasi kelas	SCM-TRS ( <i>Social Competence - Teacher Rating Scale</i> )	SCM-TRS ( <i>Social Competence - Teacher Rating Scale</i> )

Tabel 1 menampilkan garis besar rancangan penelitian dan instrumen yang digunakan. Terkait dengan tujuan pengukuran, peneliti mengadministrasikan *test of emotional comprehension* oleh Pons & Harris (2000) yang telah diadaptasi ke dalam versi bahasa Indonesia. Instrumen ini digunakan untuk mengukur keterampilan emosional termasuk regulasi emosi pada anak dengan rentang usia 3 hingga 11 tahun. Pada pelaksanaannya, fasilitator/guru membacakan sebuah cerita pendek kepada partisipan dan menunjukkan empat ilustrasi wajah dengan keadaan emosi yang berbeda. Kemudian, partisipan diminta untuk mengidentifikasi wajah mana yang paling sesuai dengan emosi yang dialami tokoh cerita. Selanjutnya, aspek kompetensi emosional diukur dengan menggunakan *social competence measures - teacher rating scale* oleh Nicolopoulou et al. (2016). Instrumen ini mengukur 2 kluster keterampilan yang berkaitan dengan kompetensi sosial, yaitu *cooperation* dan *self-regulation*. Terdapat 18 item untuk mengukur kluster perilaku yang merefleksikan keterampilan *cooperation* dan 15 item mengukur *self-regulation*.

**Tabel 2.** Statistik deskriptif skor partisipan antar waktu pengukuran ( $n=39$ )

	M	MD	SD	Min	Maks	W	p
<i>Test of Emotion Comprehension</i>							
Pre-test	64.2	63.9	4.40	55.5	75.5	0.989	0.963
Post-test	82.4	82.7	2.99	74.4	89.1	0.949	0.077
Follow-up	82.3	82	1.87	79.4	87.3	0.906	0.181
<i>Social Competence Measures</i>							
Pre-test	55.5	55.6	3.11	48.7	60.3	0.959	0.164
Post-test	76.3	76.1	3.87	65.5	84.7	0.986	0.901
Follow-up	77.1	76.8	4.26	68.8	84.8	0.907	0.375

### 3. Hasil Penelitian

Tujuan umum dari penelitian ini adalah melakukan estimasi mengenai efektivitas PATHS dalam meningkatkan keterampilan sosio-emosional anak usia dini. Terkait dengan tujuan tersebut, *Mauchly's test* dilakukan terlebih dahulu untuk memastikan kesetaraan varians skor yang diperoleh partisipan pada setiap tingkatan pengukuran yang dilakukan secara berulang. Hasil menunjukkan bahwa asumsi *equality of variance* pada pengukuran (TEC  $W=0.859$ ,  $p>0.05$ ) dan SCM-TRS ( $W=0.680$ ,  $p>0.05$ ) telah terpenuhi.

Selanjutnya, perbandingan hasil pengukuran antar waktu melalui *one-way repeated measures ANOVA* menunjukkan adanya perbedaan yang signifikan skor TEC [ $F(2,76)=461$ ,  $p<0.001$ ] dan skor SCM-TRS [ $F(2,76)=566$ ,  $p<0.001$ ]. Lebih lanjut, analisis *post-hoc* melalui Tukey's HSD memperlihatkan adanya perbedaan yang signifikan antara *baseline score* ( $M=64.2$ ,  $SD=4.40$ ) dengan skor *post-test* ( $M=81.9$ ,  $SD=3.01$ ),  $t=7.83$ ,  $p<0.001$ , pada pengukuran TEC. Hasil yang serupa juga ditunjukkan pada analisis *post-hoc* untuk pengukuran SCM-TRS, perbedaan antara skor *pre-test* ( $M=55.5$ ,  $SD=3.11$ ) dan *post-test* ( $M=76.3$ ,  $SD=4.25$ ) menunjukkan adanya perbedaan yang signifikan dalam konteks keterampilan sosial peserta didik setelah diberikan intervensi. Mendukung hasil tersebut, melalui estimasi *effect size* menggunakan *partial eta squared*, diperoleh hasil yang mengindikasikan bahwa program intervensi PATHS yang diterapkan kepada peserta didik usia dini di Sekolah Rakyat Bekasi memiliki ukuran pengaruh yang *moderate* jika ditinjau berdasarkan skor TEC ( $\eta^2_p = 0.924$ ) dan skor SCM-TRS ( $\eta^2_p = 0.937$ ).

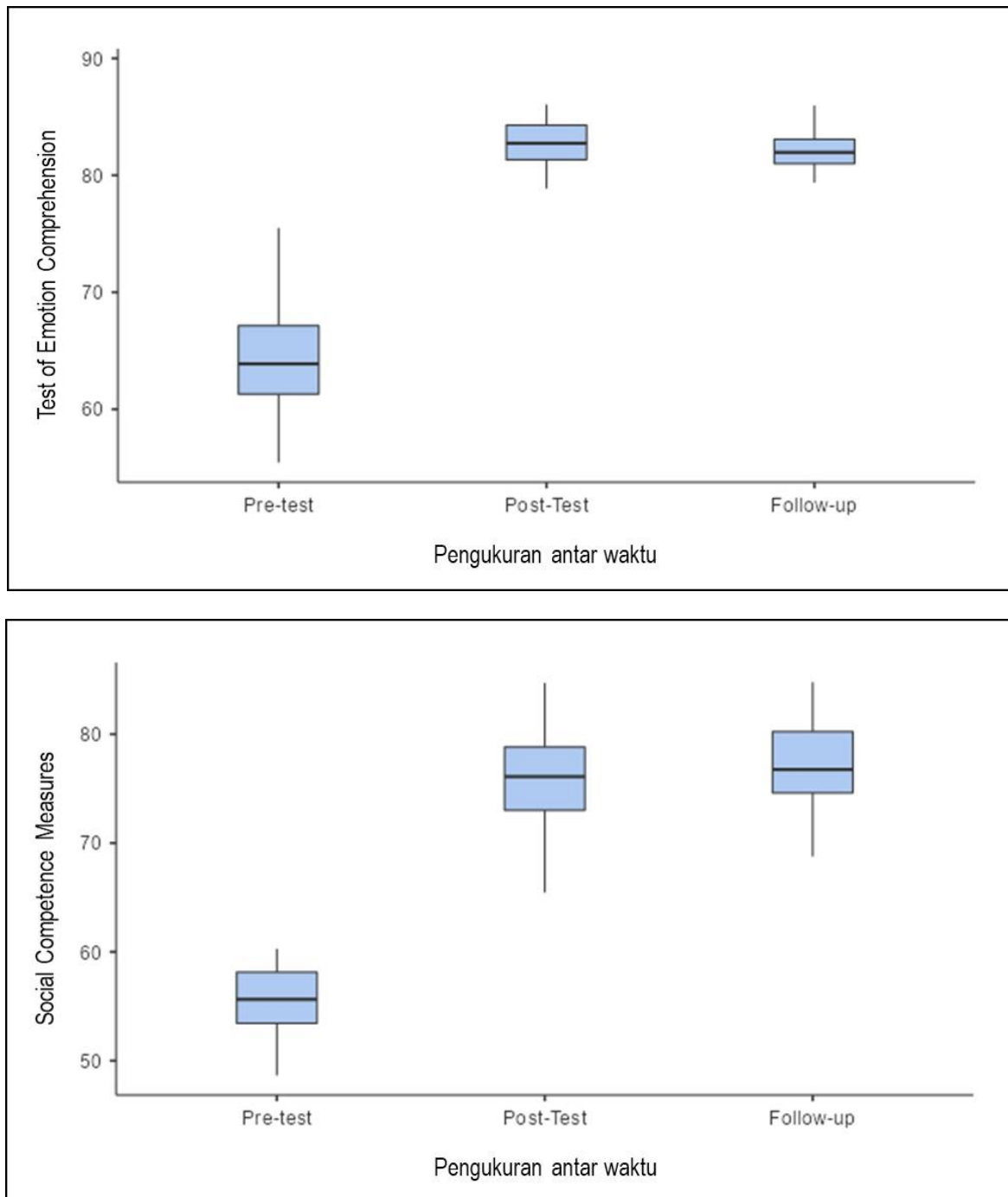
**Tabel 4.** *One-way repeated measures ANOVA: Test of Emotion Comprehension*

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	$\eta^2_p$
TEC	8598	2	4299.23	461	<.001	0.924
Residual	708	76	9.32			

**Tabel 5.** *One-way repeated measures ANOVA: Social Competence Measures – Teacher Rating Scale*

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	$\eta^2_p$
SCM-TRS	11695	2	5847.31	566	<.001	0.937
Residual	785	76	10.30			

Tidak ditemukan adanya perbedaan yang signifikan antara hasil *post-test* dan *follow-up test*, baik pada pengukuran TEC ( $M=81.9$ ,  $SD=3.01$  dan  $M=82.4$ ,  $SD=1.81$ ) maupun SCM-TRS ( $M=76.3$ ,  $SD=4.25$  dan  $M=77.1$ ,  $SD=4.26$ ). Hasil tersebut menunjukkan bahwa implementasi program PATHS terhadap anak usia dini di SRB merupakan intervensi yang efektif dalam meningkatkan keterampilan sosio-emosional. Selain meningkatkan keterampilan sosio-emosional anak, program ini juga memiliki implikasi yang bersifat gigih.



**Gambar 1.** Box plot: skor antar waktu pengukuran (TEC dan SCM-TRS)

#### 4. Pembahasan

Minimnya keterampilan sosio-emosional anak usia dini, terutama pasca pandemi covid 19, menimbulkan sejumlah hambatan belajar, termasuk hambatan dalam berinteraksi dengan teman sebaya. Merespon permasalahan tersebut, penelitian ini berfokus pada upaya untuk meningkatkan keterampilan sosio-emosional anak usia dini yang menjadi peserta didik di Sekolah Rakyat Bekasi melalui program PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies*). Kami mengadministrasikan *Test of Emotion Comprehension* dan *Social Competence Measures - Teacher Rating Scale* untuk mengukur keterampilan sosial dan emosional dan membandingkan *baseline score* (*pre-test*) dengan skor *post-test* yang mereka peroleh setelah program PATHS diimplementasikan. Kedua instrumen pengukuran tersebut dinilai oleh guru atau fasilitator.

Sebagaimana yang diperkirakan sebelumnya, hasil *pre-test* menunjukkan skor TEC dan SCM-TRS yang tergolong rendah. Hal tersebut mengindikasikan minimnya tingkat keterampilan sosio-emosional partisipan secara umum. Skor *pre-test* yang diperoleh seluruh partisipan pada pengukuran TEC dan SCM-TRS digunakan sebagai acuan atau *baseline score* untuk membandingkan tingkat keterampilan sosio-emosional sebelum dan sesudah dilakukannya intervensi. Program intervensi dirancang berdasarkan modul PATHS (Greenberg & Kusché, 2006; Arda & Ocak, 2012) dan diterapkan selama 3 bulan dengan frekuensi pembelajaran secara reguler (4 kali dalam seminggu). Selama periode intervensi guru/fasilitator didampingi oleh tim peneliti mengamati keaktifan partisipan dalam berpartisipasi. Setelah periode intervensi berakhir, peneliti kemudian melakukan pengukuran pasca intervensi. Hasil menunjukkan bahwa program PATHS secara signifikan memiliki implikasi terhadap peningkatan keterampilan sosio-emosional anak usia dini. Selain itu, peneliti melakukan *follow-up test* setelah 6 bulan untuk mengetahui implikasi jangka panjang dari program tersebut. Skor tes yang diperoleh melalui instrumen TEC dan SCM-TRS memperlihatkan rerata hasil yang persisten diantara sejumlah besar partisipan.

Partisipan yang menjalani pelatihan menunjukkan peningkatan signifikan dalam kemampuan mereka untuk memahami emosi, terutama pada tingkat pemahaman reflektif. Level ini meliputi pemahaman terhadap aspek-aspek kompleks misalnya terkait moralitas, pengelolaan kondisi emosi melalui strategi kognitif, dan pemahaman terkait ragam emosi yang saling bercampur aduk dan terjadi secara bersamaan (Pons et al., 2004). Hal ini diperkuat dengan temuan pada penelitian ini yang menunjukkan bahwa skor *pretest* partisipan pada aspek reflektif dalam pengukuran TEC mengalami peningkatan yang signifikan setelah mengikuti rangkaian pembelajaran pada program PATHS. Dengan demikian, dapat dipahami bahwa program PATHS yang meliputi komponen metode metode instruksi langsung, pemodelan, bercerita, bermain peran, menulis, menggambar dan proyek kesenian, secara efektif mampu meningkatkan keterampilan emosional partisipan dalam penelitian ini, sebab hal tersebut sesuai dengan zona perkembangan proksimal anak usia dini (Garaigordobil & Berruoco, 2011; Ornaghi, Brockmeier & Grazzani, 2014; Bianco, Lecce & Banerjee, 2015;). Disamping itu, penelitian ini juga menyoroti hasil positif yang diperoleh dari pengukuran SCM-TRS, khususnya pada komponen *cooperation* dan *self-regulation*. Hasil penelitian memperlihatkan peningkatan kemampuan strategi bekerjasama serta kendali diri yang meliputi kedisiplinan dan pemahaman akan aturan kelompok. Sejalan dengan penelitian sebelumnya, Nicolopoulou et al. (2015) menjelaskan bahwa jenis intervensi yang menggunakan metode bermain secara aktif merupakan intervensi praktis yang sesuai dalam mengembangkan serta meningkatkan keterampilan anak dalam membangun interaksi sosial yang positif dengan lingkungannya, terutama dalam menjalin relasi dengan teman sebaya.

## 5. Kesimpulan

Penelitian ini berhasil mengungkap efektivitas program PATHS dalam meningkatkan keterampilan sosio-emosional pada anak usia dini di Sekolah Rakyat Bekasi. Dengan menggunakan desain kuasi-eksperimental dan rancangan *one-group pretest-posttest* dengan melibatkan 39 partisipan anak usia dini. Hasil penelitian menunjukkan peningkatan signifikan dalam kemampuan mengerti dan mengelola emosi, serta peningkatan keterampilan sosial setelah mengikuti rangkaian pembelajaran dalam program PATHS. Hasil analisis statistik, khususnya *one-way repeated measures ANOVA*, mengindikasikan adanya perbedaan yang signifikan antara skor *pre-test* dan *post-test* pada *Test of Emotional Comprehension* (TEC) dan *Social Competence Measures - Teacher Rating Scale* (SCM-TRS), dengan kualitas efikasi intervensi yang berada pada taraf *moderate* berdasarkan estimasi *effect size*. Lebih lanjut, keselarasan hasil antara *post-test* dan *follow-up test* menunjukkan bahwa efek dari program PATHS bersifat persisten setidaknya sampai enam bulan setelah intervensi berakhir.

Penelitian ini menyoroti pentingnya intervensi yang dirancang khusus untuk mengembangkan keterampilan sosio-emosional pada anak usia dini, terutama dalam konteks pasca-pandemi yang telah menimbulkan berbagai hambatan dalam aspek pembelajaran dan interaksi sosial. PATHS, dengan komponen pembelajaran utamanya yang meliputi metode instruksi langsung, pemodelan, bercerita, bermain peran, menulis, menggambar dan proyek kesenian, terbukti efektif dalam menstimulasi kembali serta meningkatkan keterampilan sosio-emosional anak usia dini dalam konteks pasca pandemi. Temuan ini mendukung literatur sebelumnya tentang manfaat bermain peran dan *storytelling* dalam zona perkembangan proksimal anak, serta menyoroti pentingnya kerja sama dan regulasi diri sebagai komponen penting dalam keterampilan sosial anak usia dini.

Oleh karena itu, intervensi seperti PATHS dapat dianggap sebagai metode yang efektif dalam pendidikan anak usia dini, dengan potensi signifikan untuk diterapkan lebih luas dalam berbagai *setting* pendidikan guna mendukung perkembangan sosio-emosional anak. Implikasi praktis dari penelitian ini menawarkan pandangan bahwa pendekatan pembelajaran sosio-emosional yang inovatif dan partisipatif dapat memberikan kontribusi signifikan terhadap peningkatan keterampilan sosio-emosional anak, yang

merupakan aspek kritis dari pembelajaran holistik yang mendukung kesejahteraan anak serta upaya penyesuaian diri dimasa-masa perkembangan selanjutnya.

Meskipun penelitian ini mengungkapkan hasil yang positif, namun penelitian ini memiliki keterbatasan pada sejumlah aspek. Jumlah sampel yang relatif kecil mengakibatkan terbatasnya kemampuan generalisasi temuan penelitian ini terhadap populasi anak usia dini secara keseluruhan. Oleh sebab itu, penelitian selanjutnya dapat memperluas cakupan sampel dan memperbanyak lokasi penelitian untuk meningkatkan representasi dan generalisabilitas hasil. Selain itu, terkait dengan penggunaan desain kuasi-eksperimental tanpa kelompok kontrol, sehingga mengurangi kekuatan dalam menarik kesimpulan kausalitas tentang efektivitas program PATHS. Penelitian lebih lanjut dapat mempertimbangkan menggunakan desain eksperimental yang lebih kuat dengan menghadirkan kelompok kontrol yang sesuai. Terakhir, keterbatasan dalam instrumen pengukuran yang digunakan. Meskipun instrumen pengukuran yang digunakan telah diadaptasi untuk anak usia dini, tetap masih terdapat potensi bias pengukuran dan subjektivitas dalam penilaian oleh guru atau fasilitator. Studi selanjutnya dapat mempertimbangkan penggunaan metode pengukuran tambahan, seperti pengamatan langsung atau *behavioral checklist*, untuk memperkuat validitas hasil temuan.

## 6. Daftar Pustaka

- Alvarez, J., & Hunt, M. (2005). Risk and resilience in canine search and rescue handlers after 9/11. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 18(5), 497-505. <https://doi.org/10.1002/jts.20058>
- Arda, T. B., & Ocak, S. (2012). Social Competence and Promoting Alternative Thinking Strategies--PATHS Preschool Curriculum. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2691-2698.
- Bianco, F., Lecce, S., & Banerjee, R. (2016). Conversations about mental states and theory of mind development during middle childhood: A training study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 41-61. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.006>
- Brauner, C. B., & Stephens, C. B. (2006). Estimating the prevalence of early childhood serious emotional/behavioral disorders: Challenges and recommendations. *Public health reports*, 121(3), 303-310. <https://doi.org/10.1177/003335490612100314>
- Brazendale, K., Beets, M. W., Weaver, R. G., Pate, R. R., Turner-McGrievy, G. M., Kaczynski, A. T., ... & von Hippel, P. T. (2017). Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: the structured days hypothesis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0555-2>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Cukor, J., Wyka, K., Jayasinghe, N., & Difede, J. (2010). The nature and course of subthreshold PTSD. *Journal of anxiety disorders*, 24(8), 918-923. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.06.017>
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early education and development*, 17(1), 57-89. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4)
- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and individual differences*, 22(2), 178-189. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001>
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, 28, 67-91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (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>
- Donohue, M. R., Tillman, R., & Luby, J. (2020). Reparative prosocial behavior difficulties across childhood predict poorer social functioning and depression in adolescence. *Journal of abnormal child psychology*, 48, 1077-1088. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00646-3>
- Durlak, J. A. (2009). How to select, calculate, and interpret effect sizes. *Journal of pediatric psychology*, 34(9), 917-928. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/js.p004>
- Egan, S. J., Shafran, R., Wade, T. D., Ure, S., Gill, C., Wilker, L., ... & McEvoy, P. (2022). A qualitative examination of low-intensity cognitive behaviour therapy to reduce anxiety and depression during

- the COVID-19 pandemic. *Clinical Psychologist*, 26(2), 222-230.  
<https://doi.org/10.1080/13284207.2022.2031946>
- Garaigordobil, M., & Berrueco, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish journal of psychology*, 14(2), 608-618.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2011.v14.n2.9](https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.9)
- Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., & Tyler, C. (2015). Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life. Technical Report. Institute of Education
- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (2006). Building social and emotional competence: The PATHS curriculum.
- Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>
- Hammond, N. (2015). *Forum theatre for children: Enhancing social, emotional and creative development*. Institute of Education Press.
- Hong, H., Wang, Y., Chung, H. T., & Chen, C. J. (2020). Clinical characteristics of novel coronavirus disease 2019 (COVID-19) in newborns, infants and children. *Pediatrics & Neonatology*, 61(2), 131-132.  
<https://doi.org/10.1016/j.pedneo.2020.03.001>
- Jeti, L., & Yusuf, O. Y. H. (2018). Stimulation of social emotional Development in early childhood education. *International Journal of Education, Information Technology, and Others*, 1(1), 86-106.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.1422779>
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of pediatrics*, 221, 264-266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Kelly, B., Edgerton, C., Graham, S., Robertson, E., & Syme, B. (2015). Parents and the preschool PATHS (promoting alternative thinking strategies) curriculum. *Journal of Children's Services*, 10(3), 231-241. <https://doi.org/10.1108/JCS-03-2015-0012>
- Marsden, E., & Torgerson, C. J. (2012). Single group, pre-and post-test research designs: Some methodological concerns. *Oxford Review of Education*, 38(5), 583-616.  
<https://doi.org/10.1080/03054985.2012.731208>
- Nearchou, F., Flinn, C., Niland, R., Subramaniam, S. S., & Hennessy, E. (2020). Exploring the impact of COVID-19 on mental health outcomes in children and adolescents: a systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 17(22), 8479.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17228479>
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B., & de Sá, A. B. (2015). Using a narrative-and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early childhood research quarterly*, 31, 147-162.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazzani, I. (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of experimental child psychology*, 119, 26-39. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.10.005>
- Phillipart, H. (2022). An introduction to practical life.
- Pizarro-Ruiz, J. P., & Ordóñez-Cambor, N. (2021). Effects of Covid-19 confinement on the mental health of children and adolescents in Spain. *Scientific reports*, 11(1), 11713.  
<https://doi.org/10.1038/s41598-021-91299-9>
- Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of emotion comprehension: TEC*. University of Oxford.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental psychology*, 46(5), 995. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0018880>
- Shi, L., Lu, Z. A., Que, J. Y., Huang, X. L., Liu, L., Ran, M. S., ... & Lu, L. (2020). Prevalence of and risk factors associated with mental health symptoms among the general population in China during the coronavirus disease 2019 pandemic. *JAMA network open*, 3(7), e2014053-e2014053.  
<https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.14053>
- Srivastava, A., Maheshwari, D., & Dwivedi, A. (2022). Psychological and socio-emotional impacts of the COVID-19 pandemic on school children. In *Redefining Teacher Education and Teacher Preparation Programs in the Post-COVID-19 Era* (pp. 117-131). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8298-5.ch007>
- Thorell, L. B., Skoglund, C., de la Peña, A. G., Baeyens, D., Fuermaier, A. B., Groom, M. J., ... & Christiansen, H. (2021). Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: Differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. *European child & adolescent psychiatry*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s00787-020->



[01706-1](#)

- Troshikhina, E. G., & Manukyan, V. R. (2016). Self-esteem and emotional development of young children in connection with mothers' parental attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 357-361. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.156>
- Verschueren, K. (2020). Attachment, self-esteem, and socio-emotional adjustment: There is more than just the mother. *Attachment & human development*, 22(1), 105-109. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589066>