

Implementasi Kompetensi Sosial Guru Dalam Perkembangan Sosial Emosional AUD di TK Islam Asbary Kota Palopo

Fadliah Ulfah¹, Munir Yusuf², Rifa'ah Mahmudah Bulu³, Fatmaridah Sabani⁴, Supriadi⁵

^{1,2,3,4,5} Universitas Islam Negeri Palopo

Abstrak

Kompetensi sosial guru merupakan salah satu kompetensi inti yang berperan penting dalam mendukung perkembangan sosial emosional anak usia dini (AUD). Namun, kompetensi ini sering kali kurang mendapat perhatian dibandingkan kompetensi pedagogik dan profesional. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan bentuk kompetensi sosial guru, gambaran perkembangan sosial emosional AUD, serta menganalisis peran kompetensi sosial guru terhadap perkembangan sosial emosional AUD di TK Islam Asbary Kota Palopo. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis deskriptif kualitatif. Subjek penelitian meliputi kepala sekolah, 7 guru kelompok B, dan 12 anak kelompok B6. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi, kemudian dianalisis menggunakan model interaktif Miles dan Huberman serta diperiksa keabsahannya melalui triangulasi sumber dan teknik. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kompetensi sosial guru tergambar melalui empat dimensi, yaitu komunikasi empatik dengan anak, kolaborasi dengan orang tua, peran sebagai figur kelekatan, dan pemberian scaffolding adaptif. Perkembangan sosial emosional AUD menunjukkan hasil positif pada empat indikator, yaitu kesadaran diri, regulasi emosi, interaksi sosial dan empati, serta kemandirian dan tanggung jawab. Keempat dimensi kompetensi sosial guru tersebut berperan secara timbal balik terhadap keempat indikator perkembangan sosial emosional anak, sejalan dengan Teori Ekologi Bronfenbrenner. Penelitian ini merekomendasikan penguatan kompetensi sosial guru melalui pembinaan internal sekolah dan keselarasan pembiasaan antara sekolah dan keluarga.

Kata Kunci: kompetensi sosial guru; perkembangan sosial emosional; anak usia dini

Abstract

Teachers' social competence is one of the core competencies that plays an important role in supporting the social-emotional development of early childhood, yet this competence often receives less attention than pedagogical and professional competencies. This study aims to describe the forms of teachers' social competence, the social-emotional development of early childhood, and analyze the role of teachers' social competence in children's social-emotional development at TK Islam Asbary Palopo City. This study used a qualitative descriptive approach. The research subjects included the school principal, group B teachers, and children of group B6. Data were collected through observation, interviews, and documentation, then analyzed using the Miles and Huberman interactive model and validated through source and technique triangulation. The results showed that teachers' social competence is reflected in four dimensions: empathetic communication with children, collaboration with parents, the role of an attachment figure, and the provision of adaptive scaffolding. The social-emotional development of early childhood showed positive results in four indicators: self-awareness, emotional regulation, social interaction and empathy, and independence and responsibility. These four dimensions of teachers' social competence played a reciprocal role toward the four indicators of children's social-emotional development, in line with Bronfenbrenner's Ecological Theory. This study recommends strengthening teachers' social competence through internal school coaching and aligning habituation between school and family.

Keywords: teachers' social competence; social-emotional development; early childhood

Corresponding Author
Fadliah Ulfah, Universitas Islam
Negeri Palopo, Indonesia.
Email:
2202070003@uinpalopo.ac.id

Article Information
Received: 1 March 2026
Accepted: 25 April 2026
Published: 30 April 2026

© 2026 Tunas Cendekia: Jurnal Program Studi Pendidikan Anak Usia Dini. This article is published under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-SA 4.0).
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



1. Pendahuluan

Perkembangan sosial-emosional anak usia dini (AUD) merupakan fondasi penting bagi pembentukan karakter dan kesiapan anak menghadapi tantangan kehidupan di masa depan, terutama di era digital saat ini yang menghadirkan pola interaksi baru antara anak, keluarga, dan lingkungan sekolah. Perubahan pola asuh dan meningkatnya paparan teknologi digital pada anak usia dini menuntut peran guru yang lebih adaptif dalam menstimulasi kemampuan sosial dan emosional anak, tidak hanya melalui pendekatan kognitif semata. Dalam konteks ini, kompetensi sosial guru yakni kemampuan guru membangun komunikasi empatik, kolaborasi dengan orang tua, serta memberikan dukungan emosional

kepada anak menjadi salah satu kompetensi inti yang sangat menentukan kualitas interaksi guru-anak di lingkungan PAUD. Namun demikian, dalam praktiknya perhatian terhadap kompetensi sosial guru masih relatif rendah dibandingkan kompetensi pedagogik dan profesional; banyak guru PAUD lebih berorientasi pada capaian akademik dan kognitif anak, sementara pembinaan aspek sosial-emosional cenderung terabaikan, padahal perkembangan sosial-emosional yang baik turut mendukung pencapaian akademik anak secara lebih optimal. Pada lembaga PAUD berbasis Islam, kompetensi sosial guru memiliki dimensi tambahan berupa internalisasi nilai spiritual seperti empati, kasih sayang (rahmah), dan tanggung jawab sosial, sebagaimana ditegaskan dalam QS. At-Tahrim ayat 6 tentang kewajiban menjaga diri dan keluarga, termasuk anak didik, dari pengaruh negatif melalui pembinaan yang menyeluruh sejak usia dini.

Kajian terdahulu menunjukkan bahwa kompetensi sosial guru berkontribusi signifikan terhadap perkembangan anak, namun sebagian besar penelitian yang ada masih terfokus pada kompetensi pedagogik dan profesional guru PAUD, dan belum banyak menyoroti dimensi kompetensi sosial secara spesifik. Sebagai contoh, penelitian Hijrawati Yusuf dkk. (2024) dan Indrawati (2022) mengulas kompetensi pedagogik guru PAUD dari sudut latar belakang pendidikan dan peran kepala sekolah dalam peningkatannya, namun keduanya belum menyentuh secara mendalam bagaimana kompetensi sosial guru seperti komunikasi empatik, peran sebagai figur kelekatan (attachment figure), dan pemberian scaffolding berperan dalam perkembangan sosial-emosional anak. Penelitian Nabila, Lailiyah, dan Mulyana (2023) telah mulai mengangkat isu kompetensi sosial guru PAUD, tetapi belum mengaitkannya secara eksplisit dengan konteks pendidikan berbasis nilai keislaman maupun dengan kerangka teori ekologi perkembangan anak. Demikian pula, kajian mengenai perkembangan sosial-emosional AUD (Fuadia, 2022; Nurhayati & Trisnawati, 2023; Sukatin dkk., 2024) umumnya membahas capaian perkembangan anak secara terpisah dari peran aktif kompetensi sosial guru sebagai faktor pendukungnya. Laporan global UNESCO dan UNICEF (2024) turut menegaskan bahwa banyak negara, termasuk Indonesia, masih menghadapi tantangan dalam memastikan kualitas interaksi sosial-emosional pada layanan pendidikan anak usia dini, sehingga penguatan kompetensi sosial pendidik menjadi salah satu prioritas mendesak yang perlu didukung oleh bukti empiris dari konteks lokal. Kesenjangan ini menunjukkan bahwa mayoritas penelitian sebelumnya cenderung memandang kompetensi pedagogik/profesional guru dan perkembangan sosial-emosional anak sebagai dua ranah kajian yang berdiri sendiri, sehingga interaksi timbal balik antara keduanya, khususnya dalam konteks PAUD Islami, belum banyak diungkap secara empiris.

Berdasarkan sintesis tersebut, teridentifikasi kesenjangan konseptual dan kontekstual: belum banyak studi yang membedah kompetensi sosial guru melalui empat dimensi sekaligus komunikasi empatik, kolaborasi dengan orang tua, peran sebagai figur kelekatan (attachment figure), dan pemberian scaffolding yang diintegrasikan dengan Teori Ekologi Bronfenbrenner pada sekolah berbasis Islam. Kebaruan penelitian ini terletak pada upaya memotret keempat dimensi kompetensi sosial guru tersebut secara simultan dan menghubungkannya dengan indikator perkembangan sosial-emosional anak pada konteks TK Islam di Kota Palopo, sebuah setting yang mengintegrasikan nilai-nilai keislaman dengan praktik pendidikan anak usia dini. Dengan memposisikan interaksi guru-anak-orang tua dalam kerangka mikrosistem dan mesosistem Bronfenbrenner, penelitian ini diharapkan memberi pemahaman yang lebih utuh mengenai bagaimana kompetensi sosial guru berperan timbal balik terhadap perkembangan sosial-emosional anak dalam lingkungan pendidikan Islami.

Berdasarkan uraian tersebut, penelitian ini bertujuan untuk: (1) mendeskripsikan bentuk kompetensi sosial guru di TK Islam Asbary Kota Palopo; (2) mendeskripsikan gambaran perkembangan sosial emosional anak usia dini di TK tersebut; dan (3) menganalisis hubungan serta peran kompetensi sosial guru terhadap perkembangan sosial-emosional anak usia dini di TK Islam Asbary Kota Palopo.

2. Metodologi

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif, yang dipilih karena sesuai dengan tujuan penelitian, yaitu memahami secara mendalam bentuk kompetensi sosial guru dan gambaran perkembangan sosial-emosional anak usia dini sebagaimana terjadi secara alami di lingkungan sekolah. Pendekatan ini memungkinkan peneliti menggali makna, pengalaman, dan interaksi guru-anak secara kontekstual, sehingga hasil penelitian tidak hanya berupa data deskriptif, tetapi juga interpretasi yang kaya mengenai relasi guru dan anak dalam bingkai nilai-nilai keislaman.

Penelitian dilaksanakan di TK Islam Asbary Kota Palopo yang dipilih secara purposive karena karakteristik uniknya dalam mengintegrasikan nilai-nilai keislaman dengan praktik pendidikan anak usia dini. Subjek penelitian terdiri atas 1 (satu) kepala sekolah, 7 (tujuh) guru kelompok B, dan 12 (dua belas) anak kelompok B6 tahun ajaran 2025/2026. Pemilihan subjek didasarkan pada pertimbangan berikut: kepala sekolah dipilih karena memiliki pemahaman menyeluruh tentang kebijakan dan pengelolaan tenaga pendidik di sekolah; guru kelompok B dipilih karena merupakan pelaksana langsung interaksi dengan anak sehingga kompetensi sosialnya dapat diamati secara langsung; sedangkan anak kelompok B6 dipilih sebagai subjek observasi perkembangan sosial-emosional karena berada pada rentang usia 5–6 tahun yang menjadi fokus penelitian ini.

Observasi partisipatif dilakukan menggunakan dua instrumen yang telah divalidasi oleh dosen pembimbing dan guru: (1) Lembar Observasi Kompetensi Sosial Guru, yang menilai empat aspek komunikasi efektif dan empatik dengan anak, pengelolaan perilaku dan stimulasi sosial-emosional (*scaffolding*), sikap profesional dan adaptasi lingkungan, serta interaksi dengan teman sejawat dan orang tua dengan skala 1 (sangat kurang baik) sampai 5 (sangat baik); dan (2) Instrumen Observasi Perkembangan Sosial-Emosional AUD Kelompok B6, yang menilai kemunculan setiap indikator pada skala Belum Muncul (BM)/Sudah Muncul (SM). Observasi awal (studi pendahuluan) dilakukan pada 9 Desember 2025 untuk mengidentifikasi variasi interaksi guru-anak, dan diikuti dengan observasi partisipatif berkelanjutan (*persistent observation*) sepanjang periode pengumpulan data utama pada Mei 2026.

Wawancara semi-terstruktur dilakukan kepada 7 guru kelompok B dan 1 kepala sekolah pada 19–20 Mei 2026, menggunakan pedoman wawancara yang mencakup dua aspek pertanyaan: aspek kompetensi sosial guru (di antaranya cara menjalin komunikasi dengan orang tua, cara berkomunikasi dengan anak saat konflik, kontribusi interaksi kelas terhadap perkembangan emosional anak, strategi membangun hubungan positif dengan anak, serta bentuk kerja sama dengan sesama guru) dan aspek perkembangan sosial-emosional anak (di antaranya cara mendukung anak yang ragu mencoba hal baru, cara anak belajar aturan sosial sederhana, bentuk kerja sama antaranak, serta kemunculan empati anak terhadap teman yang kesulitan).

Data dokumentasi diperoleh dari kurikulum dan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), foto kegiatan interaksi guru-anak, serta catatan perkembangan anak, yang digunakan sebagai data pendukung dan triangulasi terhadap temuan observasi dan wawancara. Keabsahan data dalam penelitian ini diperiksa melalui triangulasi sumber (membandingkan data dari kepala sekolah, guru, dan anak), triangulasi teknik (membandingkan hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi), triangulasi teori (menafsirkan temuan melalui tiga *grand theory* dari Bronfenbrenner, Bandura, dan Attachment Theory), serta triangulasi peneliti (diskusi dengan dosen pembimbing untuk meninjau data dan interpretasi). Kredibilitas (*credibility*) diperkuat melalui observasi berkelanjutan (*persistent observation*) dan triangulasi tersebut; *transferability* dijaga melalui deskripsi konteks penelitian secara rinci; *dependability* diperkuat melalui konsistensi proses pengumpulan dan analisis data; serta *confirmability* dijamin melalui instrumen yang telah divalidasi oleh dosen pembimbing dan guru (uji ahli) sebelum digunakan di lapangan.

Penelitian ini memperoleh izin resmi dari Universitas Islam Negeri Palopo dan pihak TK Islam Asbary Kota Palopo, dibuktikan dengan surat permohonan izin penelitian dan surat keterangan telah melaksanakan penelitian. Kerahasiaan identitas anak dijaga melalui penggunaan inisial pada pelaporan

data. Analisis data dilakukan menggunakan model interaktif Miles dan Huberman yang terdiri atas tiga tahap: reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan/verifikasi. Reduksi data dilakukan dengan menyeleksi dan mengelompokkan (coding) data ke dalam empat dimensi kompetensi sosial guru dan empat indikator perkembangan sosial-emosional anak sebagaimana pada Tabel 1; penyajian data dilakukan dalam bentuk narasi, tabel, dan matriks; sedangkan penarikan kesimpulan dilakukan secara berulang (iteratif) melalui proses verifikasi data secara manual dan dikonfirmasi kembali melalui triangulasi.

3. Hasil

3.1 Dimensi Kompetensi Sosial Guru di TK Islam Asbary

Komunikasi Empatik dengan Anak. Guru konsisten menyambut anak dengan ramah, menggunakan bahasa yang lembut, serta memberikan respons empatik terhadap emosi anak, misalnya menenangkan anak yang menangis atau mendengarkan keluhan tanpa memotong pembicaraan. Guru juga berperan sebagai penengah yang adil ketika terjadi konflik antaranak, mengajak anak mencari solusi bersama alih-alih memihak. Salah seorang guru kelompok B6 (Ibu R) menyatakan: *“Hal yang pertama saya lakukan yaitu menanyakan perasaan Ananda terlebih dahulu, setelah tenang baru kita mencari jalan keluar bersama-sama.”*

Kolaborasi dengan Orang Tua. Kolaborasi dilakukan secara intensif dan terstruktur melalui pertemuan rutin bulanan (arisan) serta komunikasi digital (WhatsApp), sehingga orang tua dapat memantau perkembangan anak baik di sekolah maupun di rumah. Guru juga melibatkan orang tua dalam kegiatan sekolah seperti perayaan hari besar, serta mengadakan rapat rutin dengan kepala sekolah untuk mengevaluasi perkembangan anak.

Figur Kelekatkan (Attachment Figure). Anak sering mencari guru ketika mengalami kesulitan atau merasa sedih, dan guru merespons dengan pelukan, kata-kata menenangkan, atau kesediaan mendengarkan. Salah seorang guru (Ibu Z) menegaskan bahwa ia sering menanyakan perasaan anak dan menciptakan suasana aman untuk bercerita, sehingga anak merasa gurunya peduli terhadap perasaan mereka, bukan hanya hasil belajar.

Pemberian Scaffolding Adaptif. Guru memberikan dorongan bertahap kepada anak yang ragu atau takut mencoba hal baru; misalnya anak yang pemalu didorong tampil di depan kelas dengan dukungan teman dan pujian guru. Salah seorang guru (Ibu M) menyatakan bahwa mereka selalu memberikan kesempatan kepada anak untuk tampil maju ke depan anak didorong untuk mencoba, tetapi tidak dipaksa. Scaffolding adaptif juga terlihat dalam pembiasaan aturan sosial, seperti mengajarkan anak antri, berbagi, dan bekerja sama melalui kegiatan sehari-hari.



Gambar 1

Kegiatan Pemberian Scaffolding Adaptif, Peran Figur Kelekatkan, dan Kolaborasi Dengan Orang Tua

3.2 Gambaran Perkembangan Sosial-Emosional Anak Kelompok B6

Kesadaran Diri. Anak-anak menunjukkan kebanggaan ketika berhasil menyelesaikan tugas seperti menggambar atau menyusun balok, dan berani tampil di depan kelas untuk bercerita, bernyanyi, atau menunjukkan hasil kerja. Anak mulai mampu mengenali dan mengungkapkan perasaannya sendiri, misalnya mengatakan “*senangka ibu guru*” atau “*sedihka ibu guru*” ketika ditanya guru, serta mulai memahami bahwa berbagi adalah perilaku baik sedangkan merebut mainan adalah perilaku yang tidak disukai.

Regulasi Emosi. Anak mampu mengekspresikan emosi (senang, sedih, marah) secara wajar dan belajar menunggu giliran dengan sabar, misalnya saat antre mencuci tangan. Ketika anak marah karena berebut mainan, guru mengajak berdiskusi alih-alih menegur keras, dan anak belajar bahwa konflik dapat diselesaikan tanpa kekerasan; anak yang awalnya mudah menangis mulai belajar strategi sederhana seperti menarik napas dalam.

Interaksi Sosial dan Empati. Anak mampu berbagi makanan maupun alat permainan, menggunakan kata-kata santun seperti “tolong”, “maaf”, dan “terima kasih”, serta bekerja sama dalam permainan kelompok. Salah seorang guru (Ibu A) menyampaikan: “*Membiasakan mengikuti aturan yang ada di sekolah ataupun saat bermain bersama teman.*” Empati anak juga terlihat ketika mereka menghibur teman yang menangis; seorang guru (Ibu C) menuturkan: “*Sangat memperlihatkan kesedihan, contohnya ada yang tidak bawa makanan ‘ini anuku, kasi ibu guru, nakasi temannya’, kemudian ada yang biasa menangis langsung ‘ihh ibu guru kenapa itu’, berarti itu sudah menunjukkan ada empati.*”

Kemandirian dan Tanggung Jawab. Anak mampu merapikan mainan setelah digunakan, menyelesaikan tugas seperti menggambar atau menulis huruf hingga selesai, serta memilih aktivitas sendiri tanpa diarahkan guru. Anak juga terbiasa mengikuti aturan kelas seperti antre, berbagi, dan merapikan kursinya, yang menunjukkan tumbuhnya kepatuhan yang lahir dari kesadaran, bukan sekadar rasa takut.

3.3 Peran Timbal Balik Kompetensi Sosial Guru terhadap Perkembangan AUD

Keempat bentuk kompetensi sosial guru tidak berdiri sendiri-sendiri, melainkan saling berkaitan dan secara bersama-sama mendukung keempat indikator perkembangan sosial-emosional anak, sebagaimana dipetakan pada Tabel 2.

Tabel 2

Matriks Keterkaitan Kompetensi Sosial Guru dan Indikator Perkembangan Sosial-Emosional Anak					
Dimensi Kompetensi Sosial Guru	Kesadaran Diri	Regulasi Emosi	Interaksi Sosial & Empati	Kemandirian & Tanggung Jawab	
Komunikasi empatik	Menyapa & mendengarkan tanpa memotong, anak berani mengekspresikan diri	Menanyakan perasaan sebelum mencari solusi, emosi anak lebih cepat mereda	Kata-kata santun guru ditiru anak dalam interaksi dengan teman	Aturan disampaikan hangat, kepatuhan tumbuh dari kesadaran, bukan paksaan	
Kolaborasi dengan orang tua	Apresiasi konsisten sekolah-rumah, anak mudah mengenali potensi diri	Strategi pengelolaan emosi yang sama di sekolah & rumah,	Nilai berbagi & sopan santun diperkuat di dua lingkungan	Pembiasaan tanggung jawab yang selaras sekolah-rumah	

Figur kelekatan (attachment figure)	Rasa aman, anak lebih terbuka mengenali emosinya	regulasi lebih stabil Respons konsisten guru, anak belajar strategi menenangkan diri	Rasa aman menjadi dasar keberanian berinteraksi & berempati	Secure base, anak berani mencoba & mengambil keputusan mandiri
Scaffolding adaptif	Keberhasilan bertahap dengan dukungan guru, anak menyadari potensinya	Bimbingan bertahap mengenali perasaan, anak belajar mengelola emosi sendiri	Bantuan berkurang bertahap dalam kegiatan kelompok, anak memahami peran sosial	Bantuan dikurangi seiring kemandirian anak, tanggung jawab berkembang

Hal tersebut menunjukkan bahwa kompetensi sosial guru berperan erat dan saling berkaitan secara timbal balik dengan perkembangan sosial emosional anak di TK Islam Asbary Kota Palopo. Guru yang memiliki kompetensi sosial yang baik mampu menciptakan suasana kelas yang aman dan nyaman, sehingga anak lebih percaya diri, berani mengambil inisiatif, mampu mengatur emosi, serta menunjukkan empati, kemandirian, dan tanggung jawab.

Tabel 1
Operasionalisasi Fokus Penelitian

No	Dimensi Kompetensi Sosial Guru	Indikator Operasional	Dimensi Perkembangan Sosial Emosional AUD	Indikator Operasional
1	Komunikasi empatik dengan anak	Menyapa, menanyakan perasaan anak, merespons anak yang menangis/butuh perhatian	Kesadaran diri	Anak mampu menenangkan diri dan mengelola emosi dalam situasi tertentu
2	Kolaborasi dengan orang tua	Komunikasi rutin dengan orang tua, keterlibatan orang tua dalam kegiatan sekolah	Regulasi emosi	Anak mampu mengelola emosi secara konsisten dalam berbagai situasi
3	Figur kelekatan (attachment figure)	Kehadiran guru sebagai sumber rasa aman, responsif terhadap kebutuhan emosional anak	Interaksi sosial & empati	Anak mampu berinteraksi, berbagi, dan menunjukkan empati kepada teman
4	Pemberian scaffolding adaptif	Membantu anak menyelesaikan konflik, membimbing bertahap sesuai kebutuhan anak	Kemandirian & tanggung jawab	Anak mampu menyelesaikan tugas sederhana secara mandiri dan bertanggung jawab

4. Pembahasan

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa kompetensi sosial guru memiliki peran yang sangat signifikan dalam membentuk perkembangan sosial emosional anak usia dini. Dimensi komunikasi empatik menjadi dasar utama dalam menciptakan hubungan positif antara guru dan anak. Guru yang mampu memahami perasaan anak dan memberikan respon yang hangat akan membantu anak mengembangkan rasa aman dan kepercayaan diri. Hal ini sejalan dengan teori kelekatan (*attachment theory*) yang dikemukakan oleh Bowlby, bahwa hubungan emosional yang stabil antara anak dan figur dewasa akan membentuk dasar bagi perkembangan sosial yang sehat. Selain itu, kolaborasi antara guru dan orang tua menjadi faktor penting dalam menjaga konsistensi pembiasaan perilaku anak. Guru di TK Islam Asbary aktif berkomunikasi dengan orang tua melalui pertemuan rutin dan laporan perkembangan anak, sehingga terjadi kesinambungan antara pendidikan di sekolah dan di rumah. Kolaborasi ini memperkuat lingkungan mikrosistem dalam teori ekologi Bronfenbrenner, di mana interaksi antara keluarga dan sekolah berkontribusi langsung terhadap perkembangan anak.

Peran guru sebagai figur kelekatan juga terlihat dalam kemampuan mereka memberikan rasa aman dan dukungan emosional kepada anak. Guru tidak hanya berfungsi sebagai pengajar, tetapi juga sebagai sosok yang menenangkan ketika anak mengalami kesulitan emosional. Dalam konteks pendidikan Islam, hal ini mencerminkan nilai kasih sayang (*rahmah*) dan kepedulian sosial yang menjadi bagian dari akhlak seorang pendidik. Guru yang memiliki kompetensi sosial tinggi mampu menanamkan nilai-nilai empati dan tanggung jawab melalui keteladanan dalam interaksi sehari-hari. Dimensi *scaffolding* adaptif menunjukkan bagaimana guru memberikan bantuan bertahap sesuai kebutuhan anak. Guru di TK Islam Asbary menggunakan pendekatan individual dalam mendukung anak yang mengalami kesulitan beradaptasi sosial. Misalnya, guru memberikan dorongan verbal dan contoh perilaku positif ketika anak menunjukkan rasa malu atau enggan berinteraksi. Strategi ini terbukti efektif dalam meningkatkan kemampuan anak untuk berpartisipasi aktif dalam kegiatan kelompok.

Perbandingan dengan Temuan Terdahulu. Temuan penelitian ini konsisten dengan penelitian Nurhasanah, Jailani, dan Zukhairina (2023) yang menunjukkan bahwa kompetensi guru (dalam hal ini pedagogik) berperan penting dalam pengembangan sosial-emosional anak, meskipun penelitian tersebut tidak secara spesifik menyoroti kompetensi sosial sebagaimana penelitian ini. Penelitian Meo, Meka, dan Ita (2024) menegaskan bahwa faktor lingkungan, termasuk pola interaksi orang dewasa, sangat menentukan optimal tidaknya perkembangan sosial-emosional anak, sejalan dengan temuan bahwa kualitas interaksi guru menjadi penentu utama di TK Islam Asbary. Penelitian Yani (2023) juga menemukan bahwa peran guru berkontribusi pada kemandirian dan kemampuan bersosialisasi anak, meskipun belum memetakan dimensi kompetensi sosial guru secara eksplisit sebagaimana dilakukan dalam penelitian ini. Dengan demikian, penelitian ini memperkuat sekaligus melengkapi temuan-temuan tersebut dengan memberikan pemetaan yang lebih rinci mengenai keempat dimensi kompetensi sosial guru dan keterkaitannya dengan indikator perkembangan sosial-emosional anak secara spesifik. Selain itu, temuan dimensi *scaffolding* adaptif menguatkan konsep *Zone of Proximal Development* Vygotsky, sementara dimensi komunikasi empatik dan figur kelekatan sejalan dengan tahap *trust versus mistrust* dan *initiative versus guilt* dalam teori psikososial Erikson, serta dengan *attachment theory* Bowlby namun dalam konteks penelitian ini, guru tidak sekadar menerapkan prinsip psikologis tersebut secara teknis, melainkan juga mengintegrasikan nilai *rahmah* (kasih sayang Islami) sebagai penguat emosional, misalnya melalui kalimat motivasi seperti “*InshaAllah bisaki nak, ayo coba lagi*”, sehingga proses pendampingan anak berlangsung dalam suasana yang bernuansa spiritual dan jarang disentuh dalam kajian-kajian sebelumnya.

Implikasi Teoritis dan Praktis. Merujuk pada Teori Ekologi Bronfenbrenner sebagai payung teoretis penelitian ini, TK Islam Asbary Kota Palopo berfungsi sebagai mikrosistem yang paling

langsung membentuk pengalaman sosial-emosional anak, dan kompetensi sosial guru merupakan mekanisme utama yang menentukan kualitas mikrosistem tersebut. Keempat dimensi kompetensi sosial guru dapat dipahami sebagai manifestasi konkret dari teori-teori pendukung: figur kelekatan mencerminkan *Attachment Theory* Bowlby, scaffolding adaptif mencerminkan Zona Perkembangan Proksimal Vygotsky, dan keteladanan guru dalam berkomunikasi mencerminkan *Social Learning Theory* Bandura, sementara kolaborasi guru dengan orang tua menunjukkan keterkaitan mesosistem yang turut menentukan konsistensi perkembangan anak. Secara teoretis, temuan ini juga mempertegas bagaimana integrasi nilai-nilai Islam sebagaimana termaktub dalam QS. At-Tahrim ayat 6 tentang tanggung jawab menjaga diri dan keluarga dari pengaruh negatif, serta hadis riwayat At-Tirmidzi tentang keutamaan akhlak mulia sebagai teladan mewarnai penerapan teori ekologi tersebut di lingkungan pendidikan Islami. Secara praktis, temuan ini mengimplikasikan bahwa program pembinaan kompetensi sosial guru PAUD Islami perlu memadukan pendekatan psikologi perkembangan dengan nilai-nilai keislaman, agar penguatan aspek sosial-emosional anak berlangsung secara holistik.

Secara keseluruhan, hasil penelitian ini memperkuat pandangan bahwa kompetensi sosial guru merupakan faktor kunci dalam mengoptimalkan perkembangan sosial emosional anak usia dini. Temuan ini juga menegaskan bahwa pendidikan anak usia dini tidak hanya berorientasi pada aspek kognitif, tetapi juga pada pembentukan karakter dan kepribadian melalui interaksi sosial yang berkualitas. Oleh karena itu, penguatan kompetensi sosial guru perlu menjadi prioritas dalam program pelatihan dan pembinaan profesional di lembaga PAUD, khususnya yang berbasis nilai-nilai Islam.

5. Simpulan

Kompetensi sosial guru di TK Islam Asbary Kota Palopo tercermin melalui empat dimensi utama, yaitu komunikasi empatik dengan anak, kolaborasi dengan orang tua, peran sebagai figur kelekatan (attachment figure), dan pemberian scaffolding adaptif. Perkembangan sosial-emosional anak usia dini kelompok B6 menunjukkan capaian positif pada empat indikator, yaitu kesadaran diri, regulasi emosi, interaksi sosial dan empati, serta kemandirian dan tanggung jawab. Keempat dimensi kompetensi sosial guru tersebut berperan secara timbal balik terhadap keempat indikator perkembangan sosial-emosional anak, sejalan dengan Teori Ekologi Bronfenbrenner, dan diperkuat oleh integrasi nilai-nilai keislaman dalam praktik pendidikan sehari-hari. Dengan demikian, penguatan kompetensi sosial guru melalui pembinaan internal sekolah dan keselarasan pembiasaan antara sekolah dan keluarga perlu menjadi prioritas dalam pengembangan profesional guru PAUD Islami untuk mengoptimalkan perkembangan sosial-emosional anak usia dini.

6. Daftar Pustaka

- Alham, S., et al. (2024). Resiliensi anak usia 4–6 tahun (Studi kasus pada keluarga broken home). *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Indonesia*, 1(2), 83–101. <https://doi.org/10.71049/0nxe6t13>
- Al-Mahalli, J. (n.d.). *Tafsirul Jalalain*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Ashari, A. B. (2021). *Pengaruh kompetensi sosial guru terhadap kecerdasan sosial peserta didik di SMA Negeri 5 Luwu Utara*. Skripsi.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bulu, R. M., & Sartika, S. (2022). Pembentukan karakter peserta didik SDIT Insan Madani di era pembelajaran daring. *Jurnal Ilmu Pendidikan Dasar Indonesia*, 1(3), 173–180.

- Eka Poppi Hutami, & Ramli, S. A. (2024). Mengembangkan media pembelajaran interaktif Onet Board berbasis Seling. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Indonesia*, 1(1), 37–50. <https://doi.org/10.71049/9npe5p88>
- Fuadia, N. N. (2022). Perkembangan sosial emosi anak usia dini. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 3, 31–47.
- Hamsa, H., et al. (2024). Implikasi pendidikan humanis dalam penguatan pedagogik. *Jurnal Riset dan Inovasi Pembelajaran*, 4(3), 2366–2381.
- Harahap, S. N. H., Amalina, M. N., & Khadijah. (2022). Metode pengembangan sosial emosional anak usia dini pada masa Covid-19. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha*, 10. <https://doi.org/10.23887/paud.v10i1.42680>
- Harahap, S. S. (2024). Kompetensi sosial guru. *Seminar Nasional Tahunan Fakultas Ilmu Sosial UNIMED*, 433–437.
- Hijrawati, Y., et al. (2024). Analisis kompetensi pedagogik guru PAUD berdasarkan latar belakang pendidikan. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Indonesia*, 1(1), 51–69. <https://doi.org/10.71049/pjyfk19>
- Indrawati. (2022). *Peran kepala TK dalam meningkatkan kompetensi pedagogik guru di TK Negeri Pembina Teluwanua Kota Palopo*. Skripsi.
- Kasori, M., & Hadiwijaya, L. F. (2025). Konsep PAUD dalam Quran dan Hadist. *Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 5, 1728–1738.
- Khairurizky, F., et al. (2025). Pentingnya fungsi komunikasi efektif pada anak usia dini. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 8(1), 20–32.
- McLeod, S. (2025). Erik Erikson's stages of psychosocial development. *Simply Psychology*.
- McLeod, S. (2025). John Bowlby's attachment theory. *Simply Psychology*.
- Meo, V., Meka, M., & Ita, E. (2024). Analisis perkembangan kemampuan sosial emosional anak usia 4–6 tahun di TKN Nazaret Were. *Indonesian Journal of Early Childhood*, 6(2), 402–407. <https://doi.org/10.35473/ijec.v6i2.2576>
- Mulyani, F. (2005). Konsep kompetensi guru dalam UU No. 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen.
- Musripa, M., et al. (2024). Meningkatkan kemampuan motorik halus melalui teknik mozaik. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Indonesia*, 1(2), 102–133.
- Nabila, T., Lailiyah, N., & Mulyana, J. (2023). Kompetensi sosial guru PAUD. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 2, 89–91.
- Novia, & Listiana. (2023). Penerapan teori pembelajaran sosial Bandura dalam pembentukan karakter anak usia dini. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 13(1), 67–82. <https://doi.org/10.21831/jpk.v13i1.45678>
- Nurhasanah, M. S., Jailani, & Zukhairina. (2023). Kompetensi pedagogik guru dalam pengembangan sosial emosional AUD. *Jurnal Dzurriyat: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 1(1), 101–108. <https://doi.org/10.61104/jd.v1i1.29>
- Nurhayati, A., & Trisnawati, D. (2023). Perkembangan sosial emosional anak usia dini. *Jurnal PAUD*, 1–19.
- OECD. (2022). *PISA 2022 Results Malaysia*. Paris: OECD Publishing.
- Permendikbud. (2014). Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 137 Tahun 2014 tentang Standar Nasional PAUD. Jakarta: Kemendikbud.
- Permendiknas. (2007). Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kompetensi Guru. Jakarta.

- Purnama, R., et al. (2024). Penerapan green school sebagai penguatan pendidikan karakter AUD. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Indonesia*, 1(2), 70–82. <https://doi.org/10.71049/99ae5013>
- Sabani, F., & Bulu, R. M. (2026). Strategi guru menumbuhkan rasa percaya diri anak usia dini. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Indonesia*, 3(1), 31–42.
- Sabani, F., et al. (2024). Pendampingan literasi digital untuk meningkatkan kompetensi guru TK se-Luwu Raya. *Transformasi: Jurnal Pengabdian Pada Masyarakat*, 4(2), 174.
- Sari, I. P., Bulu, R. M., & Sabani, F. (2025). Peningkatan keterampilan motorik halus anak melalui origami. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Indonesia*, 2(1), 9–21. <https://doi.org/10.71049/xpv48x25>
- Sholihat, N. Z., et al. (2025). Analisis kesulitan anak dalam mengidentifikasi simbol angka dan memilih warna. *Generasi Emas: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 8(1), 54–64.
- Sukatin, Q., et al. (2024). Analisis psikologi perkembangan sosial emosional AUD. *Bunayya: Jurnal Pendidikan Anak*, 6(2), 156–171. <https://jurnal.ar-raniry.ac.id/index.php/bunayya/article/view/7311>
- TafsirWeb. (2026). Surat At-Tahrim ayat 6 Arab, Latin, terjemah dan tafsir. <https://tafsirweb.com/11010-surat-at-tahrim-ayat-6.html>
- Wulandari, & Fachrudin. (2024). Transformasi nilai akhlak dalam pengembangan sosial emosional AUD melalui budaya sekolah Islami. *Kiddo: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 5(1). <https://doi.org/10.19105/kiddo.v5i1.11576>
- Yani, S. (2023). Identifikasi peran guru dalam meningkatkan sosial emosional anak usia 5–6 tahun. *Accident Analysis and Prevention*, 183(2), 153–164.