Lisensi Creative Commons

Murhum : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini
e-ISSN: 2723-6390, hal. 1766-1779
Vol. 7, No. 2, Desember 2026
DOI: 10.37985/murhum.v7i2.2681

Permainan Peran Emosional untuk Mendukung Empati Anak: Persepsi dan Praktik Guru

Fayza Adilla[1] dan Maila D.H. Rahiem[2]

[1,2] Pendidikan Islam Anak Usia Dini, UIN Syarif Hidayatullah Jakarta, Indonesia

ABSTRAK. *Penelitian ini mengeksplorasi pemaknaan dan praktik yang dilaporkan guru dalam permainan peran emosional, perubahan yang mereka persepsikan pada anak, serta kondisi pendukung dan penghambatnya. Studi kasus kualitatif eksploratif dilakukan di satu Raudhatul Athfal dengan dua guru kelompok B dan satu kepala sekolah yang dipilih secara purposif. Tiga wawancara semiterstruktur dianalisis menggunakan analisis tematik refleksif melalui pembacaan berulang, pengodean, pengembangan dan peninjauan tema, serta perbandingan antarpartisipan. Analisis atas 57 kutipan terkode menghasilkan lima tema: permainan peran emosional dipahami sebagai pengalaman langsung mengenali emosi dan perspektif; praktik yang dilaporkan mencakup skenario kontekstual, pembagian peran adaptif, pendampingan, dan refleksi; guru melaporkan pengamatan tentang keberanian, komunikasi, kerja sama, serta tindakan membantu dan menghibur; partisipasi dilaporkan belum merata dan dikaitkan dengan kesiapan anak, bahasa, media, jumlah anak, dan waktu; serta partisipan menilai bahwa optimalisasi memerlukan pembiasaan, dukungan sekolah, keteladanan guru, dan kolaborasi keluarga. Temuan mengindikasikan bahwa nilai pedagogis kegiatan terutama terletak pada kualitas mediasi guru, bukan pada bermain peran semata. Karena penelitian hanya menggunakan tiga wawancara dalam satu konteks, temuan ini tidak dapat digunakan untuk menyimpulkan hubungan kausal atau efektivitas kegiatan.*

Kata Kunci : *Permainan Peran Emosional; Empati; Pemahaman Sosial; Praktik Guru; Anak Usia Dini*

ABSTRACT. *Empathy and social understanding in early childhood are fostered not only through verbal explanation but also through social experiences sensitively mediated by teachers. This study explored how teachers understood and reported implementing emotional role play, the changes they perceived in children, and the conditions that supported or constrained implementation. An exploratory qualitative case study was conducted at one Raudhatul Athfal with two Group B teachers and one principal selected through purposive sampling. Three semi-structured interviews were analyzed using reflexive thematic analysis through iterative familiarization, coding, theme development and review, and cross-participant comparison. Analysis of 57 coded excerpts generated five themes: teachers understood emotional role play as direct experience of emotions and perspectives; practices involved contextual scenarios, adaptive role allocation, guidance, and reflection; teachers perceived changes in children's confidence, communication, cooperation, and helping or comforting actions; reported constraints included children's readiness, language, media, class size, and time; and participants recommended repeated practice, school support, teacher modeling, and family collaboration. The findings suggest that the pedagogical value rests primarily on teacher mediation rather than role play itself. Because the study relied on interviews with two teachers and one principal in one setting, it cannot establish causality or intervention effectiveness.*

Keyword : *Emotional Role Play; Empathy; Social Understanding; Teacher Practice; Early Childhood*

Copyright (c) 2026 Fayza Adilla dkk.

✉ Corresponding author : Maila D.H. Rahiem
Email Address : mailadinia@uinjkt.ac.id
Received 23 Agustus 2026, Accepted 24 September 2026, Published 24 September 2026

PENDAHULUAN

Perkembangan sosial-emosional pada masa kanak-kanak awal menjadi fondasi bagi kemampuan anak untuk membangun relasi, mengelola pengalaman emosional, berpartisipasi dalam kelompok, dan menyesuaikan diri dengan tuntutan belajar. Karena konstruk ini mencakup pengetahuan emosi, regulasi diri, keterampilan relasional, dan perilaku prososial, pengukurannya perlu dibedakan dari penilaian akademik semata [1]. Kompetensi sosial-emosional juga berfungsi sebagai faktor protektif yang mendukung penyesuaian positif dan mengurangi risiko kesulitan perilaku [2]. Dalam konteks pendidikan anak usia dini, empati perlu dipahami bukan sebagai label kepribadian, melainkan sebagai kapasitas yang tampak ketika anak mulai mengenali keadaan emosional orang lain dan meresponsnya secara sesuai.

Empati berkaitan dengan, tetapi tidak identik dengan, *theory of mind*, pengambilan perspektif, dan perilaku prososial. *Theory of mind* membantu anak memahami pikiran, perasaan, dan sudut pandang orang lain, yang menjadi dasar bagi berkembangnya perilaku sosial dan empati pada anak usia dini [3], sedangkan kajian lintas disiplin menempatkan empati sebagai salah satu penggerak tindakan peduli [4]. Pada usia dini, tindakan seperti membantu, berbagi, atau menghibur juga dipengaruhi oleh motivasi, pengetahuan emosi, bahasa, dan kemampuan memahami pikiran orang lain [5]–[8]. Karena itu, perilaku peduli yang muncul dalam pembelajaran sebaiknya dibaca sebagai tanda perkembangan yang perlu dipahami dalam konteks, bukan sebagai bukti tunggal bahwa empati anak telah terbentuk secara menetap.

Bermain pura-pura dan bermain peran memberi anak ruang untuk mengeksplorasi beragam situasi sosial melalui tindakan simbolik. Permainan terpandu (*guided play*) memadukan inisiatif dan pilihan anak dengan tujuan pembelajaran serta dukungan terarah dari orang dewasa [9], sedangkan bermain peran melibatkan imajinasi, bahasa, pemahaman aturan sosial, dan pengendalian perilaku [10], [11]. Kajian tentang pedagogi berbasis bermain menunjukkan bahwa peran guru berada pada suatu kontinum, mulai dari mengamati permainan yang dipimpin anak hingga memberi arahan yang lebih eksplisit [12], [13]. Bermain juga mendukung perkembangan melalui interaksi yang aman dan bermakna [14], dan intervensi drama tertentu dilaporkan membantu pengendalian emosi [15]. Namun, meta-analisis permainan terpandu menemukan bahwa manfaatnya berbeda menurut domain perkembangan [16], sedangkan meta-analisis terbaru mengenai bermain pura-pura menunjukkan hubungan positif yang kecil dengan kompetensi sosial. Kajian terakhir juga menegaskan bahwa sebagian besar bukti masih bersifat potong lintang sehingga belum cukup untuk menyimpulkan hubungan sebab-akibat [17].

Temuan tersebut menempatkan guru sebagai bagian penting dari mekanisme pembelajaran, bukan sekadar penyedia alat peraga. Program pembelajaran sosial-emosional pada pendidikan anak usia dini secara umum berasosiasi dengan hasil positif [18], [19]. Meta-analisis pada jenjang sekolah yang lebih luas juga melaporkan pola manfaat serupa [20]. Namun, kualitas implementasi bergantung pada kapasitas sosial-emosional guru, responsivitas, dan cara guru mensosialisasikan emosi [21]–[23]. Kajian tentang dampak program bagi guru juga menunjukkan bahwa dukungan profesional dan

kondisi implementasi perlu dipertimbangkan ketika menilai hasil pada anak [24]. Dengan demikian, permainan peran yang berfokus pada emosi dapat menjadi pengalaman belajar ketika guru memilih situasi yang dipahami anak, mengatur partisipasi, memberi bantuan sesuai kebutuhan, dan memfasilitasi percakapan reflektif.

Sejumlah kajian menegaskan bahwa perkembangan perilaku prososial dan regulasi emosi berlangsung melalui pembiasaan serta relasi anak dengan orang dewasa di rumah dan sekolah [25]–[28]. Praktik bercerita yang didramatisasi dapat membuka ruang bagi anak untuk membahas pilihan moral, perasaan tokoh, dan konsekuensi tindakan [29], [30], sedangkan cerita digital menunjukkan bahwa keterlibatan anak meningkat ketika guru menghubungkan narasi dengan percakapan dan pengalaman konkret [31]. Penelitian mengenai persepsi orang tua dan pemahaman guru juga memperlihatkan bahwa makna pendidikan moral, agama, dan karakter tidak hanya terletak pada penyampaian konsep, tetapi pada teladan, pembiasaan, dan praktik keseharian [32], [33]. Literatur tersebut menjadi dasar untuk menelaah bagaimana narasi, tindakan bermain, dan refleksi guru digunakan dalam permainan peran emosional.

Penelitian di Indonesia melaporkan manfaat yang dipersepsikan dari bermain peran bagi perkembangan sosial-emosional [34], penanaman empati [35], dan kepercayaan diri [36]. Fauzi et al. [35] menelaah penanaman empati melalui bermain peran dalam studi kasus yang melibatkan satu anak dan satu guru, sedangkan Kurniati et al. [37] memusatkan perhatian pada perspektif dua guru tentang bermain peran sebagai strategi pengembangan empati. Penelitian ini mengambil posisi yang lebih spesifik dengan menguraikan praktik pedagogis sebelum, selama, dan setelah bermain; membedakan laporan guru tentang praktik kelas dari keterangan kepala sekolah mengenai dukungan institusional; serta memetakan hambatan partisipasi dan batas inferensi.

Tabel 1. Sintesis penelitian relevan dan posisi penelitian

Kelompok studi	Temuan utama	Kontribusi analitik penelitian ini
Bermain pura-pura dan kompetensi sosial [17]	Hubungan positif berukuran kecil; mayoritas studi potong lintang.	Belum menjelaskan bagaimana mediasi guru dan refleksi emosi berlangsung dalam satu kasus sekolah.
Permainan terpandu [16]	Dukungan orang dewasa dapat membantu beberapa hasil belajar, tetapi bukti sosial-emosional tidak seragam.	Perlu uraian rinci tentang bentuk arahan, contoh, bahasa sederhana, dan pengelolaan peran.
Drama dan pengendalian emosi [15]	Permainan dramatik tertentu mendukung pengendalian emosi.	Tidak secara khusus memetakan persepsi guru tentang empati dan pemahaman sosial.
Bermain peran dan empati [35]	Studi kasus melibatkan satu anak dan satu guru, disertai observasi dan dokumen.	Penelitian ini berfokus pada proses praktik dua guru serta konteks dukungan sekolah, tetapi hanya menggunakan wawancara.
Bermain peran dan kepercayaan diri [36]	Menjelaskan strategi, proses, dan hasil yang dipersepsikan pada 13 anak.	Fokus utama bukan perasaan tokoh, pengambilan perspektif, dan refleksi emosi.
Perspektif guru dan empati [37]	Dua guru memandang bermain peran bermanfaat dan menggunakan refleksi.	Memperinci alur sebelum, selama, dan setelah bermain, fungsi data, hambatan partisipasi, dan batas inferensi.

Kebaruan analitik penelitian ini terletak pada kerangka yang menghubungkan empat tahap praktik: pemilihan skenario, pembagian peran adaptif, pendampingan, dan refleksi. Kerangka tersebut juga memetakan tanda perubahan yang dilaporkan guru, hambatan partisipasi, serta dukungan sekolah dan keluarga. Dalam analisis, laporan guru tentang praktik kelas dibedakan dari keterangan kepala sekolah mengenai dukungan institusional. Kebaruan ini bersifat konseptual dan kontekstual; penelitian tidak menguji efektivitas kegiatan terhadap empati anak.

Sebagai konteks lapangan, dua guru kelompok B menjelaskan dalam wawancara utama bahwa kegiatan bermain peran telah digunakan dalam pembelajaran dan dikaitkan dengan pengenalan perasaan serta interaksi antaranak. Mereka juga menggambarkan bahwa partisipasi belum selalu merata karena perbedaan kesiapan dan kemampuan bahasa anak, kompleksitas cerita, keterbatasan media, jumlah anak, dan waktu. Informasi ini digunakan untuk memberi konteks pada kasus. Penelitian tidak melakukan observasi pendahuluan atau pengukuran awal empati; karena itu, informasi tersebut tidak ditafsirkan sebagai bukti efektivitas.

Dalam artikel ini, istilah permainan peran emosional merujuk pada kegiatan bermain peran yang secara eksplisit mengarahkan perhatian anak pada perasaan tokoh, alasan tindakan, sudut pandang orang lain, dan respons sosial. Setelah bermain, guru mengajak anak merefleksikan aspek-aspek tersebut. Pendampingan guru dipahami sebagai pendampingan bermain (*play tutoring*) yang dapat mendukung kualitas interaksi [38], sedangkan hubungan antara orientasi fantasi, *theory of mind*, dan empati mengingatkan bahwa mekanisme tersebut bersifat berlapis dan tidak dapat disederhanakan menjadi satu efek langsung [39]. Berdasarkan kerangka itu, penelitian ini bertujuan menjelaskan: (1) bagaimana guru memaknai permainan peran emosional; (2) bagaimana praktiknya dirancang, didampingi, dan direfleksikan; (3) perubahan apa yang dipersepsikan pada anak; serta (4) kondisi apa yang menghambat dan mendukung pelaksanaannya.

METODE

Penelitian menggunakan studi kasus kualitatif eksploratif berbasis wawancara. Kasus penelitian dibatasi pada persepsi dua guru kelompok B dan satu kepala sekolah tentang praktik permainan peran emosional di RA Nurul Iman, Citeureup, Bogor. Desain ini memungkinkan telaah kontekstual atas pemaknaan, proses pembelajaran, dan kondisi implementasi dalam satu konteks; penelitian tidak dimaksudkan untuk menguji efektivitas atau menghasilkan generalisasi statistik.

Partisipan dipilih secara purposif berdasarkan keterlibatan mereka dalam pembelajaran kelompok B atau pengelolaan program sekolah. Pengumpulan data utama berlangsung pada 3–4 Juni 2026 di sekolah. Dua guru memberikan laporan langsung mengenai pemaknaan, perencanaan, pelaksanaan, pengamatan mereka terhadap anak, hambatan, dan usulan perbaikan. Kepala sekolah memberikan data kontekstual tentang perhatian sekolah terhadap perkembangan sosial-emosional, dukungan kebijakan, ketersediaan fasilitas, keteladanan guru, dan kerja sama dengan keluarga. Perbedaan

fungsi data ini dipertahankan agar pernyataan kepala sekolah tidak keliru diperlakukan sebagai bukti langsung atas rincian praktik kelas.

Tabel 2. Profil partisipan dan fungsi data

Kode	Peran	Tanggal wawancara	Fungsi data dalam analisis
G1	Guru kelompok B	3 Juni 2026	Laporan langsung guru tentang makna, langkah pembelajaran, perubahan yang diamati, hambatan, dan optimalisasi.
G2	Guru kelompok B	3 Juni 2026	Laporan langsung guru tentang makna, pembagian peran, pendampingan, refleksi, perubahan yang diamati, dan hambatan.
KS1	Kepala sekolah	4 Juni 2026	Data kontekstual/institusional tentang kebijakan, fasilitas, pembiasaan, keteladanan, dan kolaborasi keluarga.

Data dikumpulkan melalui wawancara semiterstruktur. Dalam penelitian ini, peneliti bertindak sebagai instrumen utama dalam pengumpulan dan interpretasi data. Pedoman wawancara mencakup definisi permainan peran emosional, perbedaannya dari bermain peran biasa, tujuan dan tema kegiatan, langkah sebelum, selama, dan setelah bermain, respons dan perubahan yang diamati pada anak, hambatan, faktor yang memengaruhi empati, serta dukungan sekolah dan keluarga. Wawancara dilakukan secara tatap muka selama sekitar 4–16 menit, direkam dengan aplikasi perekam suara pada telepon seluler atas persetujuan partisipan, lalu ditranskripsikan secara verbatim. Rekaman dan transkripsi disimpan pada perangkat peneliti dan Google Drive untuk pengelolaan data. Nama asli tidak ditampilkan dalam naskah dan seluruh kutipan menggunakan kode G1, G2, dan KS1.

Penelitian dilaksanakan setelah peneliti memperoleh izin lisan dari pihak sekolah. Sebelum wawancara, peneliti menjelaskan tujuan penelitian dan memperoleh persetujuan lisan partisipan untuk keikutsertaan dalam penelitian serta perekaman wawancara. Tidak terdapat nomor persetujuan etik karena proposal tidak diajukan kepada komite etik sebelum pengumpulan data. Kondisi ini dinyatakan secara transparan dan dipertimbangkan sebagai keterbatasan prosedural penelitian. Data dianalisis menggunakan analisis tematik refleksif. Pendekatan ini menempatkan analisis sebagai proses iteratif antara data, kode, tema, dan penulisan [40], dengan mutu yang dinilai dari koherensi analitik, transparansi keputusan, dan kesesuaian klaim dengan data [41]. Tahapan analisis meliputi: (1) membaca transkrip berulang; (2) menandai kutipan bermakna; (3) memberi kode yang spesifik; (4) mengelompokkan kode; (5) meninjau batas dan nama tema; dan (6) menyusun narasi tematik [42]. Jejak analisis didokumentasikan melalui lembar pengodean kutipan, pengelompokan kode, daftar tema beserta kutipan pendukung, dan matriks antarpartisipan. Proses ini menghasilkan 57 kutipan terkode yang dikelompokkan ke dalam lima tema.

Keterpercayaan analisis diupayakan melalui pembacaan ulang transkrip, pemeriksaan kesesuaian antara kutipan, kode, dan tema, perbandingan antarpartisipan, pembedaan fungsi data langsung dan kontekstual, serta penyajian kutipan agar pembaca dapat menilai dasar interpretasi. Langkah tersebut mendukung jejak audit (*audit trail*) dan transparansi analisis [43]. Kesepakatan antarkoder tidak dihitung karena analisis tematik refleksif tidak memperlakukan tema sebagai unit objektif yang harus ditemukan secara identik. Pemeriksaan oleh partisipan (*member checking*) dan pemeriksaan

sejawat formal tidak dilakukan. Angka 57 dan distribusi kode hanya mendokumentasikan pengorganisasian data, bukan prevalensi perilaku atau kekuatan tema.

Alur desain penelitian diringkas pada Gambar 1.



Gambar 1. Alur desain studi kasus eksploratif.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Analisis menghasilkan lima tema yang saling berkaitan tetapi menjawab aspek berbeda: (1) pemaknaan permainan peran emosional; (2) praktik guru sebelum, selama, dan setelah bermain; (3) perubahan yang dilaporkan guru pada anak; (4) hambatan yang menurut partisipan berkaitan dengan partisipasi yang belum merata; dan (5) kondisi pendukung serta upaya optimalisasi. Tema pertama terutama ditopang laporan G1 dan G2; tema kedua menggunakan laporan kedua guru tentang praktik dengan KS1 sebagai konteks institusional; tema ketiga dirumuskan sebagai laporan pengamatan guru, bukan efek kausal; tema keempat memisahkan hambatan anak dan sumber daya; sedangkan tema kelima mengintegrasikan dukungan guru, sekolah, dan keluarga.

Setiap tema mencakup pola data, kutipan pendukung, interpretasi, keterkaitan dengan literatur, dan batas penafsiran.

Tabel 3. Matriks bukti antarpartisipan

Tema	G1	G2	KS1	Total Kutipan
1. Pemaknaan	4 laporan guru	5 laporan guru	1 kontekstual	10
2. Praktik guru	5 laporan guru	5 laporan guru	2 institusional	12
3. Perubahan yang dilaporkan	5 laporan guru	7 laporan guru	1 kontekstual	13
4. Hambatan	4 laporan guru	3 laporan guru	1 kontekstual	8
5. Dukungan dan optimalisasi	3 laporan guru	4 laporan guru	7 institusional	14
Jumlah	**21**	**24**	**12**	**57**

Pemaknaan: pengalaman memahami emosi dan perspektif. Kedua guru membedakan permainan peran emosional dari permainan peran biasa melalui fokus pada perasaan tokoh. Menurut kedua guru, anak tidak hanya menjalankan alur atau meniru profesi. Anak juga diajak memperhatikan perasaan tokoh dan membayangkan dirinya berada pada posisi orang lain. Keterlibatan langsung dipersepsikan membantu

anak memahami situasi yang sulit dijelaskan hanya melalui bahasa abstrak. "Jadi anak bukan cuma bermain peran saja, tetapi juga belajar memahami perasaan yang ada di dalam cerita atau peran yang dia mainkan." (G1/Wawancara, 3 Juni 2026). "Permainan seperti ini cukup membantu anak untuk mengenal perasaan mereka dan perasaan orang lain juga." (G2/Wawancara, 3 Juni 2026).

Pemaknaan ini memperlihatkan dua lapis proses. Lapisan pertama adalah pengenalan dan pelabelan emosi; lapisan kedua adalah pengambilan perspektif. Hubungan antara *theory of mind*, empati, dan perilaku prososial memang didukung oleh sintesis penelitian [3], [7], [8], tetapi ketiganya tidak dapat dipertukarkan. Seorang anak dapat mengetahui bahwa tokoh sedih tanpa otomatis memberi respons prososial, dan tindakan membantu dapat pula muncul karena arahan guru. Oleh sebab itu, temuan ini menggambarkan cara guru memahami perkembangan pemahaman sosial, bukan mengukur tingkat empati anak.

KS1 menyampaikan pandangan umum bahwa anak belajar lebih mudah melalui bermain; kepala sekolah tidak memberikan definisi langsung tentang permainan peran emosional. Oleh karena itu, data KS1 digunakan untuk menjelaskan konteks sekolah, bukan untuk mengonfirmasi secara independen praktik kelas yang dilaporkan kedua guru. Temuan juga sejalan dengan meta-analisis yang menemukan hubungan antara kualitas bermain pura-pura dan kompetensi sosial [17], serta penelitian yang mengaitkan orientasi fantasi dan *theory of mind* dengan empati [39]. Akan tetapi, hubungan tersebut tidak cukup untuk menegaskan bahwa setiap kegiatan bermain peran secara otomatis mengembangkan empati. Unsur emosional perlu dirancang dan dibicarakan secara eksplisit.

Mediasi guru membentuk alur sebelum, selama, dan setelah bermain. Laporan kedua guru menunjukkan rangkaian praktik yang relatif serupa. Sebelum bermain, guru memilih tema yang dekat dengan pengalaman anak, menjelaskan cerita, menyiapkan suasana dan tempat, serta membagi peran berdasarkan kesiapan. Selama bermain, guru memberi contoh, mengulang instruksi dengan bahasa sederhana, mendorong anak yang malu, dan mengatur pergiliran. Setelah bermain, guru menanyakan perasaan tokoh, alasan tindakan, pengalaman anak, dan kemungkinan respons lain. "Sebelum mulai saya ajak anak-anak ice breaking. Setelah itu saya jelaskan tema, mengenalkan cerita, menentukan siapa yang bermain, lalu menyiapkan tempatnya." (G1/Wawancara, 3 Juni 2026). "Kalau ada yang berebut peran yang sama, biasanya saya bantu mengaturnya supaya bisa bergantian. Yang penting semua anak tetap ikut terlibat." (G2/Wawancara, 3 Juni 2026). "Kadang saya tanya bagaimana perasaan tokoh yang mereka mainkan. Dari situ saya bisa lihat apakah anak memahami cerita atau belum." (G2/Wawancara, 3 Juni 2026).

Tabel 4. Rangkaian praktik permainan peran emosional yang dilaporkan guru

Tahap	Praktik yang dilaporkan guru	Fungsi pedagogis yang ditafsirkan
Sebelum bermain	Tema dekat kehidupan anak; pengenalan cerita; pemanasan singkat; persiapan tempat; pembagian peran adaptif.	Membangun pemahaman, rasa aman secara emosional, dan kesempatan berpartisipasi.
Selama bermain	Contoh, arahan, pengulangan, bahasa sederhana, dukungan bagi anak pemalu, dan pengaturan giliran.	Menjaga alur, membantu anak bertindak dalam peran, dan mencegah dominasi.

Setelah bermain	Pertanyaan tentang perasaan, alasan tindakan, posisi tokoh, pengalaman serupa, dan pelajaran yang diingat.	Mengubah pengalaman bermain menjadi refleksi emosi dan perspektif.

Dalam laporan guru, potensi pedagogis kegiatan lebih banyak dikaitkan dengan kualitas mediasi daripada dengan properti atau kostum. Permainan terpandu menempatkan guru sebagai perancang lingkungan dan pemberi petunjuk yang tetap menyisakan ruang bagi agensi anak [9], sedangkan kontinum pedagogi bermain mengingatkan guru agar tidak mengambil alih permainan secara berlebihan [13]. Temuan G1 dan G2 memperlihatkan bentuk dukungan yang cukup konkret: menyederhanakan bahasa, menyesuaikan peran, memberi contoh, dan mengajukan pertanyaan reflektif. Praktik yang dilaporkan tersebut juga konsisten dengan kajian sosialisasi emosi oleh guru [22], [23].

Refleksi setelah bermain menjadi unsur pembeda yang paling menonjol dalam laporan guru. Penelitian tentang cerita dan dramatisasi di taman kanak-kanak menunjukkan bahwa percakapan mengenai tindakan dan nilai membantu guru membuat pesan moral lebih eksplisit [29], [30]. Kurniati et al. [37] juga menemukan penggunaan refleksi. Laporan kedua guru menambah rincian bahwa refleksi didahului oleh pembagian peran adaptif dan pendampingan selama permainan. Meski demikian, kesimpulan tersebut masih berdasarkan uraian guru; observasi kelas diperlukan untuk menilai konsistensi antara praktik yang dilaporkan dan praktik yang berlangsung.

Perubahan yang dilaporkan guru dan batas interpretasinya. Guru menggambarkan perubahan yang mereka lihat pada keberanian tampil, komunikasi, kemauan berinteraksi, kerja sama, pergiliran, penerimaan terhadap kekecewaan, dan tindakan membantu atau menghibur. Perubahan tersebut tidak selalu muncul pada semua anak dan sering digambarkan sebagai proses bertahap. Karena penelitian tidak mengumpulkan data sebelum dan sesudah kegiatan, tidak mengamati anak secara langsung, dan tidak menggunakan ukuran empati, istilah yang digunakan dalam artikel ini adalah "dipersepsikan" atau "diamati oleh guru", bukan "meningkat" atau "efektif". "Anak jadi lebih percaya diri, berani tampil dan berbicara. Mereka juga jadi lebih mudah bergaul dan bekerja sama dengan teman." (G1/Wawancara, 3 Juni 2026). "Kalau ada teman yang kesulitan memainkan peran atau lupa bagian ceritanya, kadang anak lain langsung membantu atau mengingatkan." (G1/Wawancara, 3 Juni 2026). "Kalau ada temannya yang belum mendapat giliran atau terlihat bingung, kadang ada yang membantu; beberapa anak juga mencoba menghibur." (G2/Wawancara, 3 Juni 2026)

Tabel 5. Perilaku dan perubahan yang dilaporkan guru

Ranah	Contoh data	Batas interpretasi
Keberanian dan komunikasi	Berani tampil, berbicara, mengungkapkan keinginan, dan menceritakan pengalaman.	Laporan G1 dan G2; belum diukur secara independen.
Interaksi dan kerja sama	Mau bergabung, berbagi peran, bekerja sama, dan menunggu giliran.	Perilaku muncul selama aktivitas kelompok dan dapat dipengaruhi oleh struktur tugas.
Pengelolaan emosi	Menghadapi rasa malu atau kecewa ketika peran tidak sesuai keinginan.	Guru menafsirkan pergiliran sebagai kesempatan belajar regulasi.
Tindakan terkait empati	Membantu, mengingatkan, mengatakan kasihan, dan mencoba menghibur.	Disebut "empati sederhana"; tidak disamakan dengan skor empati.

Pola tersebut masuk akal secara teoretis karena bermain peran menyediakan situasi yang menuntut koordinasi tindakan dan emosi. Permainan dramatik tertentu

dapat mendukung pengendalian emosi [15], dan meta-analisis menemukan asosiasi dengan kompetensi sosial [17]. Program sosial-emosional yang lebih luas juga menunjukkan manfaat rata-rata pada berbagai hasil [18]–[20]. Namun, temuan dari penelitian tersebut tidak dapat langsung diterapkan pada kasus yang diteliti. Studi lokal melaporkan hubungan bermain peran dengan empati [35] dan kepercayaan diri [36], tetapi desain dan sumber datanya berbeda.

Laporan tentang tindakan membantu dan menghibur merupakan data yang paling dekat dengan perilaku prososial. Meski demikian, perilaku itu dapat dipengaruhi oleh instruksi, kebiasaan kelas, hubungan pertemanan, atau keinginan memenuhi harapan guru. Karena itu, temuan lebih tepat dibaca sebagai hipotesis pedagogis: skenario yang membutuhkan koordinasi, ditambah refleksi tentang perasaan, dapat membuka kesempatan bagi anak untuk mempraktikkan respons sosial. Penelitian lanjutan perlu menguji hipotesis tersebut melalui observasi berulang, perspektif anak, dan data perkembangan yang sesuai usia.

Hambatan partisipasi: kesiapan anak dan sumber daya. Hambatan tidak hanya berasal dari keterbatasan alat peraga. Guru menjelaskan perbedaan kecepatan memahami cerita, rasa malu, fokus pada diri sendiri, kemampuan bahasa, dan perubahan suasana hati. Cerita yang terlalu panjang atau sulit dapat menambah beban pemahaman. Ketika jumlah anak banyak, waktu yang dibutuhkan untuk memberi kesempatan bermain juga lebih panjang. KS1 memberikan keterangan kontekstual bahwa fasilitas sekolah masih sederhana. "Ada anak yang cepat memahami, tetapi ada juga yang masih perlu dibimbing berulang kali; beberapa anak pemalu atau kurang percaya diri." (G1/Wawancara, 3 Juni 2026). "Kalau ceritanya terlalu panjang atau terlalu sulit, anak kadang bingung. Kemampuan bahasa anak yang berbeda-beda juga cukup berpengaruh." (G1/Wawancara, 3 Juni 2026). "Kalau jumlah anak banyak, biasanya perlu waktu lebih lama supaya semua anak mendapat kesempatan bermain." (G2/Wawancara, 3 Juni 2026).

Tabel 6. Hambatan, konsekuensi, dan penyesuaian praktis

Hambatan	Konsekuensi terhadap partisipasi	Penyesuaian yang dapat dipertimbangkan
Kesiapan, rasa malu, fokus pada diri	Sebagian anak pasif atau membutuhkan arahan berulang.	Peran bertahap, pasangan pendamping, pilihan untuk mengamati lebih dahulu, dan penguatan tanpa memaksa.
Bahasa dan kompleksitas cerita	Instruksi dan makna emosi tidak dipahami secara merata.	Kalimat pendek, visual emosi, satu konflik sosial per skenario, dan pengulangan.
Media dan fasilitas	Pilihan skenario terasa terbatas.	Gunakan benda sehari-hari, kartu emosi, atau properti simbolik sederhana.
Jumlah anak dan waktu	Kesempatan mendapat giliran tidak merata, dan perhatian anak lebih sulit dipertahankan.	Kelompok kecil, rotasi peran, pembagian sesi, dan batas durasi cerita.

Hambatan tersebut memperlihatkan bahwa prinsip inklusi perlu diterjemahkan ke dalam desain kegiatan. Dalam permainan terpandu, guru tidak memberikan bantuan yang sama kepada semua anak, tetapi menyesuaikannya dengan kesiapan setiap anak sambil mempertahankan tujuan kegiatan [9], [13]. Penelitian pendampingan bermain juga menunjukkan bahwa peningkatan kualitas permainan sosial bergantung pada mekanisme dukungan yang diberikan [38]. Dengan demikian, anak yang belum siap

berbicara di depan kelompok tidak harus langsung diberi peran utama; ia dapat memulai sebagai pengamat, pasangan tokoh, atau pemegang properti, kemudian beralih ke peran verbal ketika lebih nyaman.

Keterbatasan media juga tidak selalu menuntut alat mahal. Guru dapat menggunakan benda sehari-hari secara simbolik, kartu wajah emosi, foto situasi sosial, atau boneka sederhana. Tantangan yang lebih mendasar adalah waktu perencanaan, pengelolaan kelompok kecil, dan kemampuan guru membaca respons anak. Hal ini berkaitan dengan kapasitas sosial-emosional guru [21] dan dukungan implementasi pada tingkat lembaga [24].

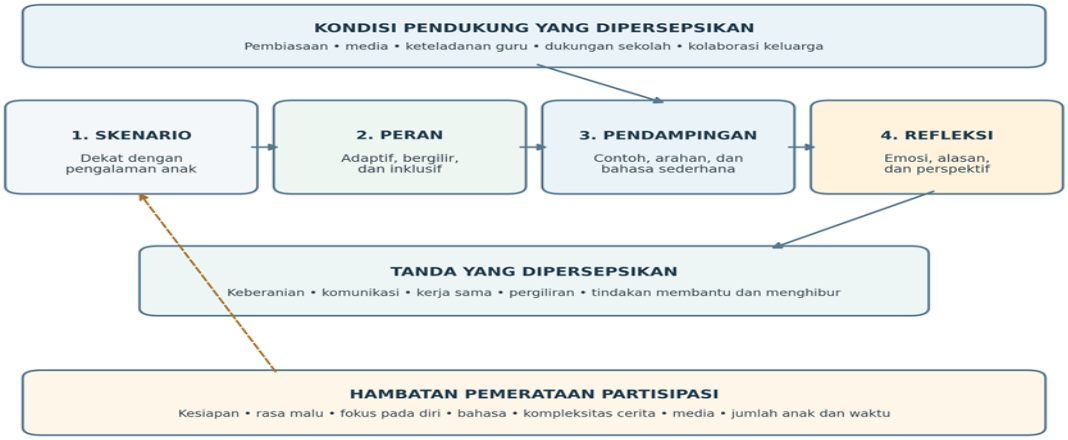
Dukungan berkelanjutan dari sekolah dan keluarga. Seluruh partisipan memandang optimalisasi sebagai proses berulang, bukan satu kegiatan insidental. Guru mengusulkan skenario yang lebih sederhana, pelibatan semua anak, media yang lebih beragam, dan latihan komunikasi secara bertahap. Kepala sekolah menambahkan pentingnya pembiasaan positif, keteladanan guru, dukungan fasilitas, dan kerja sama dengan orang tua. Data ini menunjukkan bahwa permainan peran emosional berada dalam ekosistem relasi yang lebih luas. "Kegiatannya bisa dibuat lebih sederhana dan lebih banyak melibatkan semua anak; anak juga perlu dilatih berkomunikasi dan diberi arahan secara bertahap." (G1/Wawancara, 3 Juni 2026). "Kegiatan seperti ini perlu lebih sering dilakukan. Anak-anak juga perlu terus dibiasakan untuk bekerja sama dan berani mengungkapkan pendapat." (G2/Wawancara, 3 Juni 2026). "Perlu kerja sama yang baik antara sekolah dan orang tua; kegiatan sosial-emosional perlu dilakukan terus-menerus, dan guru perlu memberikan contoh yang baik." (KS1/Wawancara, 4 Juni 2026).

Karena sebagian besar keterangan tentang dukungan lembaga berasal dari KS1, data tersebut hanya menggambarkan persepsi kepala sekolah tentang konteks institusional dan tidak membuktikan bahwa dukungan telah diterapkan secara konsisten di seluruh kelas. Penelitian juga tidak mewawancarai orang tua atau mengamati tindak lanjut di rumah; kolaborasi keluarga merupakan kebutuhan yang dikemukakan partisipan, belum merupakan praktik yang diverifikasi.

Penekanan pada keluarga konsisten dengan temuan bahwa upaya orang tua mengembangkan perilaku prososial banyak berlangsung melalui contoh, pembiasaan, dialog, dan kesempatan menolong [25]. Regulasi emosi anak juga dibentuk melalui respons orang tua terhadap emosi dan situasi keseharian [26], [28], sedangkan interaksi keluarga berhubungan dengan perkembangan pemahaman keadaan mental [27]. Dalam konteks ini, kolaborasi antara rumah dan sekolah tidak perlu berupa tugas bermain peran yang rumit. Guru dapat mengirim pertanyaan reflektif seperti, "Apa yang dapat kita lakukan ketika teman sedih?" Orang tua dapat menggunakan pertanyaan tersebut untuk melanjutkan percakapan berdasarkan pengalaman anak di rumah.

Keteladanan guru juga penting karena anak menafsirkan bukan hanya kata-kata, tetapi cara orang dewasa merespons konflik, menunggu giliran, dan mengakui perasaan. Sosialisasi emosi di kelas berlangsung melalui percakapan, ekspresi, aturan, dan respons guru [22], [23]. Oleh karena itu, dukungan sekolah sebaiknya tidak berhenti pada pengadaan media, tetapi mencakup waktu perencanaan, diskusi antarguru, contoh skenario sederhana, dan refleksi terhadap partisipasi anak yang berbeda-beda.

Sintesis temuan, kontribusi, dan keterbatasan. Lima tema membentuk satu argumen utama: permainan peran emosional tidak bekerja sebagai teknik yang berdiri sendiri. Potensi pedagogisnya muncul ketika guru mengubah situasi yang dekat dengan anak menjadi skenario, membagi peran secara adaptif, memberi dukungan selama interaksi, dan menutup kegiatan dengan refleksi emosi serta perspektif. Dalam laporan partisipan, kondisi sekolah dan kesinambungan dengan keluarga dipandang mendukung proses tersebut, sedangkan variasi kesiapan anak, bahasa, media, jumlah anak, dan waktu membatasi pemerataan partisipasi. Kontribusi penelitian adalah kerangka interpretif yang memperjelas hubungan antartahap dan batas interpretasi tanpa mengajukan klaim efektivitas bermain peran.



Gambar 2. Kerangka interpretif proses permainan peran emosional

Keterbatasan utama penelitian adalah cakupan satu sekolah, tiga partisipan dewasa, dan wawancara sebagai satu-satunya sumber data utama. Penelitian tidak mengobservasi kegiatan, tidak mengumpulkan data dari anak maupun orang tua, tidak menggunakan ukuran perkembangan, serta tidak menjalankan pemeriksaan oleh partisipan atau pemeriksaan sejawat formal. Jawaban partisipan dapat dipengaruhi oleh keterbatasan ingatan dan kecenderungan menampilkan praktik secara positif. Ketiadaan penelaahan etik formal sebelum pengumpulan data juga merupakan keterbatasan prosedural. Selain itu, jumlah kutipan terkode tidak menunjukkan frekuensi perilaku.

KESIMPULAN

Penelitian ini menawarkan kerangka interpretif empat tahap permainan peran emosional: skenario kontekstual, pembagian peran adaptif, pendampingan, dan refleksi emosi. Kontribusinya ialah menjelaskan hubungan antara praktik yang dilaporkan guru, hambatan partisipasi, dan dukungan sekolah serta keluarga. Kerangka ini menempatkan mediasi guru sebagai unsur penting dalam menyediakan kesempatan memahami perasaan dan perspektif orang lain. Temuan wawancara pada satu sekolah tidak membuktikan peningkatan empati atau efektivitas kausal. Implikasinya mencakup skenario sederhana, kelompok kecil, peran bertahap, refleksi singkat, serta pembiasaan bersama keluarga. Observasi berulang, perspektif anak, dan penelitian multisitus diperlukan untuk menguji hubungan yang diusulkan.

PENGHARGAAN

Penulis menyampaikan terima kasih kepada kedua guru, kepala sekolah, dan RA Nurul Iman Citeureup yang telah memberikan waktu dan informasi untuk penelitian ini.

REFERENSI

[1] K. E. Darling-Churchill dan L. Lippman, "Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement," *J. Appl. Dev. Psychol.*, vol. 45, hal. 1–7, Jul 2016, doi: 10.1016/j.appdev.2016.02.002.

[2] C. E. Domitrovich, J. A. Durlak, K. C. Staley, dan R. P. Weissberg, "Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children," *Child Dev.*, vol. 88, no. 2, hal. 408–416, Mar 2017, doi: 10.1111/cdev.12739.

[3] K. Imuta, J. D. Henry, V. Slaughter, B. Selcuk, dan T. Ruffman, "Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review.," *Dev. Psychol.*, vol. 52, no. 8, hal. 1192–1205, 2016, doi: 10.1037/dev0000140.

[4] J. Decety, I. B.-A. Bartal, F. Uzefovsky, dan A. Knafo-Noam, "Empathy as a driver of prosocial behaviour: highly conserved neurobehavioural mechanisms across species," *Philos. Trans. R. Soc. B Biol. Sci.*, vol. 371, no. 1686, hal. 20150077, Jan 2016, doi: 10.1098/rstb.2015.0077.

[5] T. L. Spinrad dan D. E. Gal, "Fostering prosocial behavior and empathy in young children," *Curr. Opin. Psychol.*, vol. 20, hal. 40–44, Apr 2018, doi: 10.1016/j.copsyc.2017.08.004.

[6] M. Paulus, "The multidimensional nature of early prosocial behavior: a motivational perspective," *Curr. Opin. Psychol.*, vol. 20, hal. 111–116, Apr 2018, doi: 10.1016/j.copsyc.2017.09.003.

[7] E. Brazzelli, A. Pepe, dan I. Grazzani, "Prosocial Behavior in Toddlerhood: The Contribution of Emotion Knowledge, Theory of Mind, and Language Ability," *Front. Psychol.*, vol. 13, hal. 897812, Mei 2022, doi: 10.3389/fpsyg.2022.897812.

[8] X. Qiu, M. Gao, H. Zhu, W. Li, dan R. Jiang, "Theory of mind, empathy, and prosocial behavior in children and adolescent: a meta-analysis," *Curr. Psychol.*, vol. 43, no. 22, hal. 19690–19707, Jun 2024, doi: 10.1007/s12144-024-05762-7.

[9] D. S. Weisberg, K. Hirsh-Pasek, R. M. Golinkoff, A. K. Kittredge, dan D. Klahr, "Guided Play," *Curr. Dir. Psychol. Sci.*, vol. 25, no. 3, hal. 177–182, Jun 2016, doi: 10.1177/0963721416645512.

[10] A. S. Lillard, "Why Do the Children (Pretend) Play?," *Trends Cogn. Sci.*, vol. 21, no. 11, hal. 826–834, Nov 2017, doi: 10.1016/j.tics.2017.08.001.

[11] R. B. Thibodeau, A. T. Gilpin, M. M. Brown, dan B. A. Meyer, "The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study," *J. Exp. Child Psychol.*, vol. 145, hal. 120–138, Mei 2016, doi: 10.1016/j.jecp.2016.01.001.

[12] A. Pyle, C. DeLuca, dan E. Danniels, "A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education," *Rev. Educ.*, vol. 5, no. 3, hal. 311–351, Okt 2017, doi: 10.1002/rev3.3097.

[13] A. Pyle dan E. Danniels, "A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play," *Early Educ. Dev.*, vol. 28, no. 3, hal. 274–289, Apr 2017, doi: 10.1080/10409289.2016.1220771.

[14] M. Yogman *et al.*, "The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development

in Young Children," *Pediatrics*, vol. 142, no. 3, Sep 2018, doi: 10.1542/peds.2018-2058.
[15] T. R. Goldstein dan M. D. Lerner, "Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children," *Dev. Sci.*, vol. 21, no. 4, hal. e12603, Jul 2018, doi: 10.1111/desc.12603.
[16] K. Skene, C. M. O'Farrelly, E. M. Byrne, N. Kirby, E. C. Stevens, dan P. G. Ramchandani, "Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis," *Child Dev.*, vol. 93, no. 4, hal. 1162–1180, Jul 2022, doi: 10.1111/cdev.13730.
[17] M. Smits-van der Nat, F. van der Wilt, M. Meeter, dan C. van der Veen, "The Value of Pretend Play for Social Competence in Early Childhood: A Meta-analysis," *Educ. Psychol. Rev.*, vol. 36, no. 2, hal. 46, Jun 2024, doi: 10.1007/s10648-024-09884-z.
[18] C. Blewitt *et al.*, "Social and Emotional Learning Associated With Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Education and Care Centers," *JAMA Netw. Open*, vol. 1, no. 8, hal. e185727, Des 2018, doi: 10.1001/jamanetworkopen.2018.5727.
[19] D. Murano, J. E. Sawyer, dan A. A. Lipnevich, "A Meta-Analytic Review of Preschool Social and Emotional Learning Interventions," *Rev. Educ. Res.*, vol. 90, no. 2, hal. 227–263, Apr 2020, doi: 10.3102/0034654320914743.
[20] C. Cipriano *et al.*, "The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions," *Child Dev.*, vol. 94, no. 5, hal. 1181–1204, Sep 2023, doi: 10.1111/cdev.13968.
[21] C. K. Buettner, L. Jeon, E. Hur, dan R. E. Garcia, "Teachers' Social–Emotional Capacity: Factors Associated With Teachers' Responsiveness and Professional Commitment," *Early Educ. Dev.*, vol. 27, no. 7, hal. 1018–1039, Okt 2016, doi: 10.1080/10409289.2016.1168227.
[22] S. A. Denham, L. Mortari, dan R. Silva, "Preschool Teachers' Emotion Socialization and Child Social-Emotional Behavior in Two Countries," *Early Educ. Dev.*, vol. 33, no. 5, hal. 806–831, Jul 2022, doi: 10.1080/10409289.2021.2015915.
[23] J. R. Silkenbeumer, E.-M. Schiller, dan J. Kärtner, "Co- and self-regulation of emotions in the preschool setting," *Early Child. Res. Q.*, vol. 44, hal. 72–81, 2018, doi: 10.1016/j.ecresq.2018.02.014.
[24] C. Blewitt *et al.*, "Do Curriculum-Based Social and Emotional Learning Programs in Early Childhood Education and Care Strengthen Teacher Outcomes? A Systematic Literature Review," *Int. J. Environ. Res. Public Health*, vol. 17, no. 3, hal. 1049, Feb 2020, doi: 10.3390/ijerph17031049.
[25] M. D. H. Rahiem, "Upaya Orang Tua dalam Mengembangkan Perilaku Prososial Anak Usia Dini," *Aulad J. Early Child.*, vol. 6, no. 1, hal. 20–29, 2023, doi: 10.31004/aulad.v6i1.440.
[26] M. D. Rahiem, "Orang Tua dan Regulasi Emosi Anak Usia Dini," *Aulad J. Early Child.*, vol. 6, no. 1, hal. 40–50, 2023, doi: 10.31004/aulad.v6i1.441.
[27] R. T. Devine dan C. Hughes, "Family Correlates of False Belief Understanding in Early Childhood: A Meta-Analysis," *Child Dev.*, vol. 89, no. 3, hal. 971–987, Mei 2018, doi: 10.1111/cdev.12682.
[28] A. S. Morris, M. M. Criss, J. S. Silk, dan B. J. Houltberg, "The Impact of Parenting on Emotion Regulation During Childhood and Adolescence," *Child Dev. Perspect.*, vol. 11, no. 4, hal. 233–238, Des 2017, doi: 10.1111/cdep.12238.
[29] M. D. H. Rahiem, N. S. M. Abdullah, dan S. E. Krauss, "Moral Education through Dramatized Storytelling: Insights and Observations from Indonesia Kindergarten

Teachers," *Int. J. Learn. Teach. Educ. Res.*, vol. 19, no. 3, hal. 475–490, Apr 2020, doi: 10.26803/ijlter.19.3.26.

[30] M. D. H. Rahiem, N. S. M. Abdullah, dan H. Rahim, "Stories and Storytelling for Moral Education: Kindergarten Teachers' Best Practices," *J. Early Child. Educ.*, vol. 2, no. 1, hal. 1–20, Jul 2020, doi: 10.15408/jece.v2i1.15511.

[31] M. D. H. Rahiem, "Storytelling in early childhood education: Time to go digital," *Int. J. Child Care Educ. Policy*, vol. 15, no. 1, hal. 4, Des 2021, doi: 10.1186/s40723-021-00081-x.

[32] M. Rahiem, "Persepsi Orang Tua tentang Konsep dan Capaian Perkembangan Moral dan Agama Anak Usia Dini," *Murhum J. Pendidik. Anak Usia Dini*, vol. 4, no. 1, hal. 57–73, 2023, doi: 10.37985/murhum.v4i1.160.

[33] M. D. H. Rahiem, "Pemahaman Guru tentang Makna Pendidikan Agama bagi Anak Usia Dini," *J. Obs. J. Pendidik. Anak Usia Dini*, vol. 7, no. 2, hal. 1533–1544, Mar 2023, doi: 10.31004/obsesi.v7i2.4211.

[34] A. S. Maghfiroh, J. Usman, dan L. Nisa, "Penerapan Metode Bermain Peran Terhadap Perkembangan Sosial Emosional Anak Usia Dini di PAUD/KB Al-Munawwarah Pamekasan," *Kiddo J. Pendidik. Islam Anak Usia Dini*, vol. 1, no. 1, hal. 51–65, Feb 2020, doi: 10.19105/kiddo.v1i1.2978.

[35] M. Rifqi Ilhamul Fauzi, P. Purwati, dan G. Gandana, "Penanaman Empati pada Anak Usia Dini melalui Bermain Peran," *Murhum J. Pendidik. Anak Usia Dini*, vol. 5, no. 2, hal. 525–537, Agu 2024, doi: 10.37985/murhum.v5i2.900.

[36] A. Amelya, Y. Fitriani, dan P. Nuroniah, "Upaya Peningkatan Kepercayaan Diri Anak Usia 5-6 Tahun melalui Metode Bermain Peran," *Murhum J. Pendidik. Anak Usia Dini*, vol. 5, no. 1, hal. 459–470, Mei 2024, doi: 10.37985/murhum.v5i1.577.

[37] M. T. Kurniati dan R. Wulandari, "Perspektif Guru terhadap Bermain Peran sebagai Strategi Pengembangan Empati Anak Usia Dini," *Murhum J. Pendidik. Anak Usia Dini*, vol. 6, no. 2, hal. 379–388, 2025, doi: 10.37985/murhum.v6i2.1414.

[38] I. Kalkusch, A.-K. Jaggy, C. Burkhardt Bossi, B. Weiss, F. Sticca, dan S. Perren, "Fostering children's social pretend play competence and social skills through play tutoring: What is the mechanism of change?," *Int. J. Behav. Dev.*, vol. 46, no. 5, hal. 461–471, Sep 2022, doi: 10.1177/01650254221108163.

[39] M. M. Brown, R. B. Thibodeau, J. M. Pierucci, dan A. T. Gilpin, "Supporting the development of empathy: The role of theory of mind and fantasy orientation," *Soc. Dev.*, vol. 26, no. 4, hal. 951–964, Nov 2017, doi: 10.1111/sode.12232.

[40] V. Braun dan V. Clarke, "Reflecting on reflexive thematic analysis," *Qual. Res. Sport. Exerc. Heal.*, vol. 11, no. 4, hal. 589–597, Agu 2019, doi: 10.1080/2159676X.2019.1628806.

[41] V. Braun dan V. Clarke, "One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?," *Qual. Res. Psychol.*, vol. 18, no. 3, hal. 328–352, Jul 2021, doi: 10.1080/14780887.2020.1769238.

[42] M. E. Kiger dan L. Varpio, "Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131," *Med. Teach.*, vol. 42, no. 8, hal. 846–854, Agu 2020, doi: 10.1080/0142159X.2020.1755030.

[43] L. S. Nowell, J. M. Norris, D. E. White, dan N. J. Moules, "Thematic Analysis," *Int. J. Qual. Methods*, vol. 16, no. 1, hal. 1–13, Des 2017, doi: 10.1177/1609406917733847.