

Dari Adaptasi ke Internalisasi: Analisis Implementasi MPLS sebagai Jembatan Ekologis dan Pengalaman Emosional Korektif di Pendidikan Anak Usia Dini

Rinka Alifa^{*}, Ayi Sobarna, Arif Hakim

Prodi Pendidikan Anak Usia Dini, Fakultas Fakultas Tarbiyah dan Keguruan,
Universitas Islam Bandung, Indonesia.

alamatpertama@email.com, alamatkedua@email.com, alamatketiga@email.com

Abstract. The transition period from home to school is a critical phase that significantly influences a child's educational journey. The School Environment Introduction Program (MPLS) is designed as an intervention to facilitate this process, yet in-depth and holistic research examining its implementation remains limited. This study aims to comprehensively analyze the planning, implementation, and outcomes of the MPLS program in developing the adaptation skills of new students at a Raudhatul Athfal (RA). Using a qualitative approach with a case study method, data were collected through non-participant observation, semi-structured interviews with the principal and teachers, and document analysis at RA Al-Khoer, Bandung. Data validity was tested using source and technique triangulation. The findings identify three typologies of student adaptation: (1) fast and smooth adaptation, (2) gradual adaptation with intensive support, and (3) adaptation as a corrective emotional experience for students with negative school histories. The program's success is rooted in planning that builds an "ecological bridge" (mesosystem) between home and school, and a flexible, responsive implementation that effectively serves as pedagogical scaffolding and fulfills children's basic psychological needs for relatedness, competence, and autonomy. An effective MPLS program not only facilitates adaptation but can also function as a therapeutic intervention that repairs a child's perception of school and fosters internal motivation to learn.

Keywords: *School Adaptation, Ecological Theory, Corrective Emotional Experience.*

Abstrak. Masa transisi dari rumah ke sekolah merupakan periode kritis yang sangat memengaruhi perjalanan pendidikan anak. Program Masa Pengenalan Lingkungan Sekolah (MPLS) dirancang sebagai intervensi untuk memfasilitasi proses ini, namun penelitian yang mengkaji proses implementasinya secara mendalam dan holistik masih terbatas. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis secara komprehensif proses perencanaan, pelaksanaan, dan hasil dari program MPLS dalam membangun kemampuan adaptasi peserta didik baru di sebuah Raudhatul Athfal (RA). Menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kasus, data dikumpulkan melalui observasi non-partisipan, wawancara semi-terstruktur dengan kepala sekolah dan guru, serta analisis dokumen di RA Al-Khoer, Bandung. Keabsahan data diuji menggunakan triangulasi sumber dan teknik. Hasil penelitian mengidentifikasi tiga tipologi adaptasi siswa: (1) adaptasi cepat dan mulus, (2) adaptasi bertahap dengan dukungan intensif, dan (3) adaptasi sebagai pengalaman emosional korektif bagi siswa dengan riwayat sekolah negatif. Keberhasilan program ini berakar pada perencanaan yang membangun "jembatan ekologis" (mesosistem) antara rumah dan sekolah, serta pelaksanaan yang fleksibel dan responsif, yang secara efektif berfungsi sebagai perancah (scaffolding) pedagogis dan memenuhi kebutuhan psikologis dasar anak akan keterhubungan, kompetensi, dan otonomi. Program MPLS yang efektif tidak hanya memfasilitasi adaptasi, tetapi juga dapat berfungsi sebagai intervensi terapeutik yang memperbaiki persepsi anak terhadap sekolah dan menumbuhkan motivasi internal untuk belajar.

Kata Kunci: *Adaptasi Sekolah, Teori Ekologi, Pengalaman Emosional Korektif.*

A. Pendahuluan

Masa transisi dari lingkungan rumah yang familiar ke lingkungan sekolah yang asing merupakan salah satu momen paling formatif dalam perjalanan pendidikan anak. Pengalaman awal ini memiliki dampak jangka panjang terhadap keberhasilan akademis, kompetensi sosial, dan kesejahteraan emosional anak di masa depan (Bergin & Bergin, 2022). Proses ini bukan sekadar perpindahan fisik, melainkan sebuah "peralihan mikrosistem yang dramatis," sebagaimana dikonseptualisasikan dalam Teori Sistem Ekologi (Bronfenbrenner, 1979). Anak berpindah dari mikrosistem keluarga—dengan pola interaksi, aturan, dan figur otoritas yang telah dikenal—ke mikrosistem sekolah yang menuntut serangkaian adaptasi kognitif, sosial, dan emosional yang kompleks (Hasna Laila Rahman et al., 2024).

Untuk memahami tantangan ini, beberapa kerangka teoretis menjadi sangat relevan. Teori Sistem Ekologi Bronfenbrenner menegaskan bahwa keberhasilan adaptasi tidak semata-mata bergantung pada anak, tetapi sangat dipengaruhi oleh kualitas hubungan antarlingkungannya (Guy-Evans, 2024). Dalam konteks ini, mesosistem—yaitu jembatan atau koneksi antara rumah dan sekolah—menjadi faktor krusial (Bronfenbrenner, 1979). Program Masa Pengenalan Lingkungan Sekolah (MPLS) yang efektif, dengan demikian, dapat dipandang sebagai sebuah intervensi yang sengaja dirancang untuk membangun jembatan ekologis ini, menciptakan kesinambungan dan rasa aman bagi anak. Secara psikologis, Teori Kelekatan (Attachment Theory) dari Bowlby memberikan penjelasan mengapa transisi ini sering kali penuh gejolak emosional. Perpisahan dengan figur lekat utama (orang tua) memicu sistem kelekatan anak, yang termanifestasi dalam fase-fase yang dapat diprediksi: protes (menangis, menolak), keputusasaan (menarik diri), dan pelepasan (mulai terlibat dengan lingkungan baru) (Bowlby, 1969; McLeod, 2024). Proses ini secara langsung berhubungan dengan krisis psikososial fundamental pertama menurut Erikson, yaitu Kepercayaan vs. Ketidakpercayaan (Trust vs. Mistrust) (Erikson, 1993). Tugas utama dari program transisi adalah membantu anak menyelesaikan krisis ini dengan membangun rasa percaya pada pengasuh baru (guru) dan lingkungan sekolah (Marwah & Rachmah, 2023).

Menyadari pentingnya fase ini, pemerintah Indonesia telah melembagakan MPLS sebagai program wajib di semua jenjang pendidikan. Tujuannya adalah membantu siswa beradaptasi, menumbuhkan motivasi, dan mengembangkan interaksi positif (Mavianti, Setiawan, & Hutagalung, 2021). Meskipun landasan kebijakan sudah ada dan urgensi masalah adaptasi telah banyak didokumentasikan, terdapat kesenjangan yang signifikan dalam literatur penelitian. Sebagian besar studi cenderung berfokus pada deskripsi masalah adaptasi atau evaluasi kebijakan pada level makro (Mardiani, Fitria, & Yulianingsih, 2024). Penelitian yang secara mendalam, kualitatif, dan berorientasi pada proses untuk mengkaji bagaimana MPLS direncanakan, diimplementasikan, dan dialami dalam "latar alamiah" sebuah satuan pendidikan masih sangat terbatas (Sari & Puspitasari, 2023). Penelitian ini menawarkan kebaruan dengan menggeser fokus dari sekadar mendeskripsikan masalah adaptasi menjadi menganalisis secara mendalam proses solusi yang dilembagakan oleh sekolah.

Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk mengisi kesenjangan tersebut dengan menjawab pertanyaan berikut: (1) Bagaimana perencanaan kegiatan MPLS di RA Al-Khoer? (2) Bagaimana pelaksanaan kegiatan MPLS di RA Al-Khoer? dan (3) Bagaimana hasil dari kegiatan MPLS tersebut terhadap kemampuan adaptasi peserta didik baru? Dengan memberikan gambaran yang kaya dan kontekstual (*thick description*), penelitian ini berupaya menyajikan model praktik baik yang dapat menginformasikan kebijakan dan praktik pendidikan anak usia dini secara lebih luas.

B. Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus. Pendekatan kualitatif dipilih karena kemampuannya untuk memahami fenomena secara mendalam dan holistik dari perspektif para pelaku dalam latar alamiahnya (Maharani, 2022; Anto, Haryanto, & Nur, 2024). Desain studi kasus secara spesifik memungkinkan peneliti untuk melakukan penyelidikan intensif terhadap sebuah "sistem yang terikat"—dalam hal ini, program MPLS di RA Al-Khoer—guna mengungkap kekhasan, dinamika, dan proses yang terjadi di dalamnya (Sugiantoro, 2015; Harahap, 2020).

Lokasi penelitian adalah RA Al-Khoer di Kabupaten Bandung. Pemilihan lokasi dilakukan secara purposif, dengan mempertimbangkan RA Al-Khoer sebagai "kasus teladan" (exemplary case). Kriteria pemilihan didasarkan pada reputasi sekolah yang memiliki program MPLS terstruktur, kemitraan orang tua yang kuat, dan rekam jejak yang terbukti berhasil dalam menangani beragam kebutuhan adaptasi siswa, termasuk mereka yang memiliki riwayat kesulitan. Hal ini menjadikan lokasi tersebut sebagai sumber data yang kaya untuk diinvestigasi secara mendalam (Ilhami, Anshari, & Arifin, 2024). Partisipan dalam penelitian ini meliputi Kepala Sekolah sebagai penanggung jawab program, guru-guru kelas sebagai pelaksana langsung, dan 37 peserta didik baru yang menjadi subjek observasi.

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui triangulasi metode untuk menjamin kekayaan dan validitas data. Pertama, wawancara semi-terstruktur dilakukan dengan Kepala Sekolah dan guru untuk menggali informasi mendalam mengenai filosofi, perencanaan, strategi pelaksanaan, dan evaluasi program MPLS (Anto, Haryanto, & Nur, 2024). Kedua, observasi non-partisipan dilaksanakan secara intensif selama lima hari pelaksanaan MPLS. Fokus observasi adalah pada proses kegiatan, interaksi guru-anak dan antar-anak, serta respons emosional dan perilaku adaptif siswa baru (Anam, Suwandi, & Saddhono, 2023).

Analisis data mengikuti model interaktif dari Miles, Huberman, dan Saldaña, yang mencakup tiga alur kegiatan simultan: reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan/verifikasi (Miles, Huberman, & Saldaña, 2018). Untuk memastikan kredibilitas temuan, dilakukan dua jenis triangulasi. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan data hasil wawancara dari Kepala Sekolah dengan data dari guru kelas. Triangulasi teknik dilakukan dengan memverifikasi klaim dari hasil wawancara (misalnya, pernyataan bahwa kegiatan berlangsung menyenangkan) dengan data hasil observasi langsung di lapangan (misalnya, catatan lapangan tentang ekspresi ceria dan partisipasi aktif anak-anak) (Harahap, 2020).

C. Hasil Penelitian dan Pembahasan

Hasil: Orkestrasi Adaptasi di RA Al-Khoer

Analisis data menunjukkan bahwa program MPLS yang diimplementasikan di RA Al-Khoer berhasil memfasilitasi transisi adaptif bagi seluruh 37 peserta didik baru. Namun, keberhasilan ini tidak terwujud melalui satu jalur tunggal yang seragam. Sebaliknya, proses adaptasi berlangsung melalui pola-pola yang berbeda, yang dapat dikelompokkan ke dalam tiga tipologi utama.

Adaptasi Cepat dan Mulus

Kelompok terbesar, mencakup sekitar 70% siswa (kurang lebih 26 anak), menunjukkan proses adaptasi yang sangat lancar dan cepat. Anak-anak dalam kategori ini hanya menunjukkan fase protes yang sangat singkat, umumnya terbatas pada beberapa jam pertama di hari pertama, atau bahkan tidak sama sekali. Mereka merespons lingkungan baru dengan antusiasme dan rasa ingin tahu yang tinggi. Sebagai contoh, Ibrahim sejak hari pertama sudah tampak percaya diri dan aktif mengikuti kegiatan senam fantasi. Pada hari keempat, ia mampu mengartikulasikan kesenangannya secara verbal dan menunjukkan telah terbentuknya ikatan sosial awal dengan menyatakan, "Aku paling suka main oray-orayan... Kemarin aku yang jaga sama Akram". Penyebutan nama teman secara spesifik menandakan bahwa interaksi sosial yang bermakna telah terjadi. Demikian pula Khalisa, yang pada hari kedua sudah merasa sangat nyaman hingga berani berbagi cerita tentang boneka kesayangannya di depan kelas, sebuah indikator kuat dari terbentuknya rasa aman psikologis. Bagi kelompok ini, MPLS berfungsi sebagai akselerator yang mempercepat dan memperkuat proses adaptasi mereka.

Adaptasi Bertahap dengan Dukungan Intensif

Kelompok kedua, terdiri dari sekitar 7 siswa, adalah mereka yang menunjukkan tingkat kecemasan berpisah yang tinggi pada awalnya. Proses adaptasi mereka berjalan lebih lambat namun progresif, menunjukkan efektivitas strategi sekolah yang fleksibel dan responsif. Perjalanan Dhavin menjadi prototipe dari tipologi ini. Pada hari pertama dan kedua, ia menunjukkan fase protes yang kuat, menangis hebat, dan menolak berpisah dari ibunya. Pihak sekolah secara strategis mengizinkan

ibunya untuk menunggu di teras kelas, berfungsi sebagai *secure base*. Guru secara konsisten mendekatinya dengan sapaan lembut tanpa memaksa.

Titik balik terjadi pada hari ketiga. Dengan ibunya yang masih diizinkan berada di dalam kelas, seorang guru memberikan *scaffolding* verbal yang lembut, "*Ayo coba pegang hula hoop-nya saja dulu.*" Setelah beberapa bujukan, Dhavin untuk pertama kalinya mau berdiri di barisan untuk mengikuti permainan estafet, meskipun masih sering menoleh ke arah ibunya. Ini adalah partisipasi aktif pertamanya. Lompatan kemandirian terjadi pada hari keempat, ketika Dhavin secara sukarela meminta ibunya untuk menunggu di teras. Ia tidak hanya berpartisipasi penuh dalam permainan "oray-orayan", tetapi juga teramati berinisiatif mengajak teman di sebelahnya untuk berpegangan tangan. Pada hari kelima, adaptasi penuh tercapai; ia mampu berpisah di gerbang sekolah secara mandiri. Kasus Dhavin menunjukkan bahwa fleksibilitas pedagogis—melonggarkan aturan demi memenuhi kebutuhan emosional individual—justru menjadi katalisator yang mempercepat kemandirian.

Adaptasi sebagai Pengalaman Emosional Korektif

Tipologi ini mencakup empat siswa yang, berdasarkan informasi dari orang tua, memiliki riwayat pengalaman negatif di sekolah sebelumnya. Bagi mereka, MPLS di RA Al-Khoer tidak hanya berfungsi sebagai proses adaptasi, tetapi juga sebagai intervensi terapeutik yang memperbaiki persepsi negatif mereka terhadap konsep "sekolah". Konsep ini, yang dikenal sebagai pengalaman emosional korektif, menjadi salah satu temuan paling signifikan dari penelitian ini.

Sebagai contoh, Ali memiliki riwayat tantrum yang di sekolah sebelumnya direspons secara punitif. Di RA Al-Khoer, saat ia mulai menunjukkan tanda-tanda frustrasi, guru merespons dengan strategi pengalihan yang menenangkan. Ibunya mengobservasi, "*mendekati anak saya yang sedang menangis, bukan dengan paksaan, tapi malah diajak menyiram tanaman. Anak saya jadi lupa kalau sedang marah*". Intervensi ini memvalidasi emosi anak tanpa memperkuat perilaku negatif, memberinya alat regulasi diri yang baru. Contoh lain adalah Billal, yang karena sifatnya yang pasif di sekolah lama diinterpretasikan sebagai "belum siap sekolah". Di RA Al-Khoer, guru secara proaktif mencari "kunci" untuk membuka interaksi. Pada hari kedua, seorang guru menggunakan minat pribadi Billal (robot) sebagai jembatan. Dengan memuji mainan robotnya, guru berhasil membangun rasa kompetensi dan kepercayaan dirinya, yang memicu interaksi verbal inisiatif pertamanya. Perkembangannya sangat pesat; pada hari kelima, ia bahkan sudah mampu menginternalisasi nilai dari video edukasi dan menunjukkan perilaku prososial dengan mengingatkan temannya untuk mencuci tangan.

Pembahasan: Mekanisme Keberhasilan MPLS

Keberhasilan program MPLS di RA Al-Khoer bukan sekadar hasil dari serangkaian kegiatan yang menyenangkan, melainkan buah dari sebuah desain yang secara strategis mengintegrasikan prinsip-prinsip perkembangan anak. Analisis mendalam menunjukkan adanya tiga mekanisme utama yang mendorong efektivitas program ini.

Fondasi Utama: Membangun Jembatan Ekologis dan Relasional

Mekanisme pertama dan paling fundamental adalah pembangunan fondasi relasional yang kokoh, yang dimulai bahkan sebelum hari pertama sekolah. Pertemuan pra-MPLS dengan orang tua berfungsi sebagai tindakan strategis untuk membangun mesosistem yang kuat (Bronfenbrenner, 1979). Ini bukan sekadar formalitas, melainkan sebuah proses untuk menyelaraskan ekspektasi dan menciptakan rasa kesinambungan antara rumah dan sekolah. Proses ini secara langsung membangun kepercayaan orang tua terhadap institusi, yang kemudian secara tidak langsung dikomunikasikan kepada anak. Anak memasuki lingkungan baru dengan persepsi bahwa tempat ini aman dan telah "disetujui" oleh figur lekat utamanya.

Fondasi ini memungkinkan guru untuk lebih mudah menyelesaikan krisis psikososial Kepercayaan vs. Ketidakpercayaan (Erikson, 1993). Respons guru yang hangat dan konsisten mengonfirmasi kepercayaan awal ini, memungkinkan mereka untuk berfungsi sebagai figur lekat sekunder (Bowlby, 1969; Bergin & Bergin, 2022). Fleksibilitas sekolah dalam mengizinkan ibu Dhavin untuk tetap tinggal adalah bukti nyata bahwa prioritas utama adalah membangun rasa aman psikologis. Dari pangkalan aman (*secure base*) inilah anak merasa cukup berani untuk mulai bereksplorasi (McLeod, 2024). Terlihat adanya sebuah efek berjenjang yang saling menguatkan:

mesosistem yang kuat melahirkan kepercayaan, kepercayaan melahirkan rasa aman, dan rasa aman melahirkan keberanian untuk beradaptasi dan belajar.

Mesin Pedagogis: Perancah, Keteladanan, dan Pemenuhan Kebutuhan Psikologis

Mekanisme kedua adalah mesin pedagogis yang berjalan di atas fondasi relasional tersebut. Rangkaian kegiatan yang dirancang (seperti terlihat pada Tabel 2) berfungsi sebagai sebuah perancah (*scaffolding*) makro yang memandu anak melewati Zona Perkembangan Proksimal (ZPD) mereka dalam hal adaptasi sosial (Vygotsky, 1978). Dimulai dari interaksi aman berbasis objek (mainan), berlanjut ke permainan kelompok kecil yang terstruktur (estafet), hingga permainan komunal yang lebih cair ("oray-orayan"), setiap langkah adalah bantuan yang dibangun di atas keberhasilan langkah sebelumnya. Proses ini diperkuat oleh mekanisme keteladanan (*modeling*) (Bandura, 1977), di mana guru secara konsisten menjadi model perilaku yang sabar dan hangat, sementara anak-anak yang beradaptasi lebih cepat (Tipologi 1) menjadi model bagi teman-temannya yang lebih ragu.

Namun, yang lebih mendalam adalah bagaimana program ini secara sistematis memenuhi tiga kebutuhan psikologis dasar dari Teori Determinasi Diri (SDT): keterhubungan (*relatedness*), kompetensi (*competence*), dan otonomi (*autonomy*) (Ryan & Deci, 2020).

1. Keterhubungan dipenuhi melalui penyambutan hangat, permainan nama, dan aktivitas kelompok yang menuntut kerja sama.
2. Kompetensi dipenuhi setiap kali anak berhasil dalam sebuah tugas, sekecil apa pun, seperti saat Billal berhasil menceritakan robotnya atau saat Dhavin menyelesaikan estafet. Rasa mampu ini menjadi bahan bakar untuk mencoba tantangan berikutnya.
3. Otonomi dipenuhi bukan dengan memberikan kebebasan tanpa batas, melainkan dengan menghormati kecepatan dan kebutuhan anak untuk merasa memegang kendali. Mengizinkan anak untuk mengamati sebelum berpartisipasi atau mengizinkan kehadiran orang tua adalah bentuk dukungan terhadap otonomi.

Pemenuhan ketiga kebutuhan ini adalah kunci yang menggeser sumber motivasi anak dari ekstrinsik (datang ke sekolah karena disuruh) menjadi lebih intrinsik dan otonom (datang ke sekolah karena merasa senang, aman, dan menjadi bagian dari komunitas). Pergeseran dari kepatuhan (*compliance*) menuju keterlibatan yang tulus (*engagement*) adalah penanda sejati dari adaptasi yang berhasil. Puncaknya adalah ketika Billal mengingatkan temannya untuk mencuci tangan—sebuah tindakan yang bukan lagi sekadar ketaatan pada aturan, melainkan internalisasi nilai kepedulian (Ryan & Deci, 2020).

Kontribusi Unik: MPLS sebagai Intervensi Terapeutik

Mekanisme ketiga, yang merupakan kontribusi paling unik dari temuan ini, adalah fungsi MPLS sebagai intervensi terapeutik. Bagi anak-anak dengan riwayat pengalaman sekolah yang negatif (Tipologi 3), program ini menjadi sebuah pengalaman emosional korektif. Istilah ini merujuk pada sebuah pengalaman interpersonal yang secara aktif membantu memperbaiki kerusakan psikologis dari interaksi traumatis sebelumnya. Ketika tantrum Ali Al-Ayyubi direspons dengan pengalihan yang menenangkan alih-alih hukuman, atau ketika kepasifan Billal direspons dengan upaya proaktif untuk terhubung, sekolah secara efektif "menulis ulang" *internal working model* mereka tentang figur otoritas dan lingkungan sekolah (Bowlby, 1969). Mereka tidak hanya belajar untuk beradaptasi dengan RA Al-Khoer; mereka belajar bahwa "sekolah" bisa menjadi tempat yang aman dan responsif. Hal ini membongkar ulang MPLS dari sekadar program orientasi universal menjadi sebuah intervensi kesehatan mental tingkat pertama yang potensial dalam kerangka pendidikan inklusif.

D. Kesimpulan

Berdasarkan analisis dan pembahasan, dapat disimpulkan bahwa implementasi MPLS yang efektif bukanlah tentang serangkaian kegiatan yang kaku, melainkan sebuah filosofi yang berpusat pada pembangunan hubungan dan responsivitas terhadap kebutuhan individual anak. Keberhasilan program di RA Al-Khoer ditopang oleh tiga pilar utama. Pertama, perencanaan yang strategis dengan membangun jembatan ekologis (mesosistem) antara rumah dan sekolah sebelum hari pertama dimulai, yang terbukti krusial untuk meletakkan fondasi kepercayaan (Bronfenbrenner, 1979). Kedua, pelaksanaan yang menerapkan pedagogi yang responsif dan fleksibel, di mana prioritas utama adalah

membangun rasa aman psikologis (memfungsikan guru sebagai figur lekat sekunder) dan memberikan perancah adaptif yang sesuai dengan kecepatan setiap anak (Vygotsky, 1978). Ketiga, desain program yang secara inheren memenuhi kebutuhan psikologis dasar anak akan keterhubungan, kompetensi, dan otonomi, yang mendorong pergeseran dari adaptasi perilaku menuju internalisasi nilai dan motivasi intrinsik (Ryan & Deci, 2020). Kontribusi utama penelitian ini adalah identifikasi fungsi MPLS sebagai pengalaman emosional korektif, yang menunjukkan potensinya sebagai intervensi terapeutik untuk memperbaiki persepsi negatif anak terhadap sekolah, sekaligus menyoroti perannya yang vital dalam mempromosikan kesehatan mental anak usia dini. Hasilnya melampaui sekadar adaptasi perilaku; program ini berhasil membantu anak menyelesaikan krisis psikososial fundamental dalam membangun kepercayaan (trust), yang menjadi landasan bagi tumbuhnya inisiatif (Erikson, 1993).

Ucapan Terimakasih

Ucapan terimakasih kepada Allah SWT yang sudah memberikan kemudahan dan ilmu kepada penulis. Kepada orang tua, dosen pembimbing, teman-teman yang selalu mendukung, seluruh informan penelitian, keluarga besar RA Al-Khoer yang sudah memberikan izin kepada peneliti untuk melakukan penelitian. terima kasih atas do'a, bantuan dan motivasi yang sudah diberikan pada peneliti.

Daftar Pustaka

- Anam, M. C., Suwandi, S., & Saddhono, K. (2023). Peran Orang Tua dan Guru dalam Mengatasi Kesulitan Belajar Siswa Sekolah Dasar. *Jurnal Educatio*, 9(1), 291–299.
- Anto, A., Haryanto, H., & Nur, H. (2024). Peran Guru dalam Mengembangkan Karakter Siswa di Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*, 8(1), 123–130.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2022). *Child and Adolescent Development in Your Classroom*. Cengage Learning.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment. Attachment and Loss*. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and Society*. W. W. Norton & Company.
- Guy-Evans, O. (2024). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. *Simply Psychology*.
- Harahap, N. (2020). *Penelitian Kualitatif*. Wal ashri Publishing.

- Ilhami, R., Anshari, B., & Arifin, S. (2024). Implementasi Kurikulum Merdeka Belajar di Sekolah Menengah Atas. *Jurnal Inovasi Pendidikan*, 5(2), 45–56.
- Maharani, D. (2022). *Metodologi Penelitian Kualitatif: Teori dan Praktik*. CV. Budi Utama.
- Mardiani, A., Fitria, H., & Yulianingsih, W. (2024). Persepsi Orang Tua dan Guru Terhadap Kebijakan Transisi PAUD ke SD yang Menyenangkan. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 8(1), 110–122.
- Mavianti, Setiawan, D., & Hutagalung, J. (2021). Implementasi Masa Pengenalan Lingkungan Sekolah (MPLS) Peserta Didik Baru pada Masa New Normal di SDS Prabhudy PWKI Medan. *Jurnal Pendidikan dan Konseling*, 3(2), 89–94.
- McLeod, S. A. (2024). John Bowlby's Attachment Theory. *Simply Psychology*.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. SAGE Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Sari, E. P., & Puspitasari, D. (2023). Strategi Guru dalam Menstimulasi Kemandirian Anak Usia 5-6 Tahun pada Masa Orientasi Sekolah. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(1), 34–45.
- Sugiantoro, B. (2015). Studi Kasus dalam Penelitian Kualitatif. *Forum Ilmiah*, 12(1), 1–10.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Hasna Laila Rahman, Masnipal, & Dewi Mulyani. (2024). Dampak Dwibahasa terhadap Komunikasi dan Sosial Emosional pada Anak Usia 3-4 Tahun. *Jurnal Riset Pendidikan Guru Paud*, 137–144.
<https://doi.org/10.29313/jrpgp.v4i2.5132>

Marwah, H., & Rachmah, H. (2023). Implementasi Pengasuhan Bahasa Cinta dalam Mengembangkan Kecerdasan Emosional Anak Usia 4-5 Tahun '. *Jurnal Riset Pendidikan Guru Paud (JRPGP)*, 3(1), 1–6.