

Living Pedagogy dalam Dolanan Anak: Studi Fenomenologis Interpretatif tentang Pembentukan Nilai Sosial dan Kebhinekaan pada Anak Usia Dini

Eko Suhendro¹

¹Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga, Indonesia

ABSTRACT

Purpose – This study examines how early childhood education (ECE) teachers in Yogyakarta interpret and enact living pedagogy through dolanan anak to support children's social and multicultural learning amid concerns that digitalization and modernization reduce opportunities for peer interaction and cultural learning.

Methods – Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) was employed. Eight purposively selected ECE teachers from several PAUD institutions participated. Data were generated through semi-structured in-depth interviews, participant observations of play-based learning sessions, and supporting documents (e.g., lesson plans and reflective notes). Analysis followed IPA procedures: iterative reading, initial noting, development of emergent themes, and cross-case interpretation.

Findings – Dolanan anak functions as living pedagogy where values are embodied, negotiated, and practiced through play rather than transmitted via formal moral instruction. Teachers positioned dolanan as a "moral laboratory" for empathy, honesty, fairness, cooperation, and respect for difference. Five themes emerged: (1) dolanan as an ethical and emotional space, (2) teachers as cultural guardians and value mediators, (3) diversity as lived experience, (4) living pedagogy as embodied knowledge, and (5) pressures from modernization.

Research Implications – Based on teachers' meaning-making, the study conceptualizes living pedagogy as an embodied and dialogic value-formation process enacted in culturally grounded play. Traditional play should be positioned as a core pedagogical practice in ECE, supported by curriculum and school policy that balance technology use with local experiential learning.

 OPEN ACCESS

ARTICLE HISTORY

Received: 11-11-2025

Revised: 12-01-2026

Accepted: 21-01-2026

KEYWORDS

living pedagogy,
dolanan anak, paud,
kebhinekaan,
interpretative
phenomenological
analysis

Corresponding Author:

Eko Suhendro

Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga, Indonesia

Email: eko.suhendro@uin-suka.ac.id

Pendahuluan

Perkembangan modernisasi dan digitalisasi menghadirkan perubahan pola interaksi anak, termasuk berkurangnya kesempatan bermain bersama teman sebaya dan menyempitnya ruang bermain yang memungkinkan anak belajar dari pengalaman sosialnya (Council on Communications and Media, 2016; Gath et al., 2023; Putnick et al., 2023; Radesky & Christakis, 2016). Dalam konteks pendidikan anak usia dini (PAUD), kondisi ini penting dicermati karena masa ini merupakan periode emas (*golden age*) sehingga pengalaman dan stimulasi yang diberikan akan membekas dan berpengaruh pada perkembangan di masa selanjutnya. Oleh sebab itu, pendekatan pembelajaran pada PAUD perlu mempertimbangkan aspek perkembangan anak secara menyeluruh, baik fisik, kognitif, sosial, maupun emosional, sekaligus menjaga ruang belajar yang bersifat relasional dan berbasis pengalaman (Mutiah, 2010).

Salah satu sarana yang relevan untuk menjaga ruang belajar tersebut adalah dolanan atau permainan tradisional. Dolanan tidak hanya berfungsi sebagai hiburan anak, tetapi juga mengandung nilai edukatif, kultural, dan sosial yang dapat membantu anak mengembangkan kreativitas, penalaran, serta rasa percaya diri (Muhid & Lucky, 2025; Rahayu, 2023). Permainan tradisional hampir selalu dimainkan secara berkelompok, sehingga anak berkesempatan untuk belajar bekerja sama, menunggu giliran, mematuhi aturan, dan mengendalikan emosi. Sejumlah studi menunjukkan bahwa bermain yang dipandu secara ringan (*guided play*) efektif untuk menguatkan pembelajaran sosial-emosional tanpa menghilangkan sifat bermain (Weisberg et al., 2016; Yogman et al., 2018). Kegiatan ini mengajarkan nilai empati, tenggang rasa, dan solidaritas yang sangat relevan dengan tujuan PAUD yang berorientasi pada pembentukan karakter; Misalnya dalam permainan gobak sodor atau jamuran anak harus berinteraksi, berdiskusi, bahkan bernegosiasi dengan teman sebaya (Wijayanti, 2014).

Selain sebagai ruang sosial, dolanan pada hakikatnya sarat dengan nilai-nilai budaya, moral, dan sosial yang diwariskan turun-temurun dari generasi ke generasi. Nilai kejujuran, sportivitas, gotong royong, tanggung jawab, hingga rasa solidaritas ditanamkan secara implisit melalui dinamika interaksi yang terbentuk ketika anak bermain bersama dalam kelompok. Dalam konteks ini, dolanan dapat dipandang sebagai wahana pembelajaran kontekstual yang memperkaya pengalaman anak mengenal budayanya sekaligus memperkuat pondasi pendidikan karakter yang dibutuhkan di era modern (Arini et al., 2024; Prahayuda, 2019). Penelitian menunjukkan bahwa permainan tradisional berkontribusi pada pembentukan karakter dan keterampilan sosial anak (Lathifah et al., 2025; Nur, 2013). sejalan dengan prinsip belajar melalui bermain, pengalaman nyata yang dialami secara langsung jauh lebih efektif dibandingkan hafalan semata yang sering kali kurang memberi makna bagi anak (Ramadhani & Fauziah, 2020; Widiastuti, 2021).

Konsep *living pedagogy* memberikan kerangka untuk memahami bagaimana nilai-nilai tersebut tidak sekadar “diajarkan”, melainkan dihidupi dan dinegosiasikan melalui pengalaman bermain. *Living pedagogy* merujuk pada pedagogi yang hidup dalam praktik keseharian, yang bekerja melalui keterlibatan tubuh, emosi, bahasa, dan relasi sosial, bukan semata-mata transmisi instruksional (Aoki, 2005; Knowles & Lloyd, 2015; Ramsay, 2007). Dalam perspektif fenomenologi, makna pedagogis muncul dari pengalaman langsung manusia dalam hidupnya, sehingga praktik bermain menjadi ruang pengalaman yang memungkinkan nilai sosial dan kebhinekaan bertumbuh secara *embodied* dan kontekstual (Merleau-Ponty, 1962; Rouse & Hyde, 2024; van Manen, 2016).

Namun, kajian tentang dolanan dalam PAUD masih cenderung berfokus pada pelestarian budaya atau pengembangan motorik dan kognitif anak, tanpa menelaah secara mendalam bagaimana guru PAUD menafsirkan dan menghidupkan nilai-nilai sosial serta kebhinekaan melalui dolanan anak sebagai praktik *living pedagogy*. Di sinilah letak *research gap* penelitian ini, yaitu belum adanya studi yang secara spesifik memusatkan perhatian pada pengalaman dan interpretasi guru dengan desain fenomenologis interpretatif, khususnya *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA), untuk menangkap struktur makna dari praktik pedagogis yang hidup di ruang bermain.

Bertolak dari *gap* tersebut, penelitian ini bertujuan memahami secara mendalam bagaimana guru PAUD di Yogyakarta menafsirkan dan menghidupkan makna *living pedagogy* melalui praktik dolanan anak dalam pembentukan nilai sosial dan kebhinekaan. Kontribusi artikel ini terletak pada (1) penguatan bingkai teoretis *living pedagogy* sebagai proses pembentukan nilai yang dihidupi melalui pengalaman bermain yang berakar pada budaya lokal, (2) kontribusi metodologis melalui penggunaan IPA yang menempatkan pengalaman guru sebagai sumber makna pedagogis, dan (3) implikasi praktis bagi pengembangan praktik dan kebijakan PAUD agar dolanan diposisikan sebagai praktik pedagogis inti, bukan sekadar aktivitas tambahan.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) untuk memahami secara mendalam pengalaman guru PAUD dalam menafsirkan dan menghidupkan makna *living pedagogy* melalui praktik dolanan anak sebagai sarana pembentukan nilai sosial dan kebhinekaan. Desain IPA dipilih karena menekankan penelusuran makna pengalaman *lived experience* dari perspektif partisipan sekaligus memungkinkan interpretasi peneliti atas konstruksi makna tersebut (Creswell & Poth, 2018; Smith et al., 2009).

Penelitian dilaksanakan pada semester gasal tahun akademik 2025/2026 di beberapa lembaga PAUD di Yogyakarta. Partisipan berjumlah 8 guru PAUD. Untuk memperjelas *setting*, konteks lembaga dan profil partisipan dideskripsikan secara ringkas pada Tabel 1.

Tabel 1. Ringkasan konteks penelitian dan karakteristik partisipan

Aspek	Deskripsi
Lokasi dan periode	Yogyakarta; semester gasal tahun akademik 2025/2026
Partisipan	8 guru PAUD (diberi kode AD, DYH, DN, RM, SW, P1, P2, P3)
Kriteria inklusi	Pengalaman mengajar minimal 3 tahun; aktif menggunakan dolanan anak dalam pembelajaran; bersedia diwawancarai dan diobservasi
Sumber data	Wawancara mendalam semi-terstruktur; observasi partisipatif sesi bermain; dokumentasi (RPPH/RPPM, catatan refleksi, artefak pembelajaran)
Etika pelaporan	Identitas partisipan dan lembaga dianonimkan; detail yang berpotensi mengungkap institusi tidak dicantumkan

Catatan: Deskripsi *setting* disajikan pada level agregat untuk menjaga anonimitas lembaga dan partisipan.

Partisipan dipilih secara purposif dengan kriteria inklusi: (1) guru PAUD yang memiliki pengalaman mengajar minimal 3 tahun, (2) aktif menggunakan dolanan anak dalam pembelajaran atau kegiatan bermain terstruktur di sekolah, dan (3) bersedia diwawancarai serta diobservasi selama proses pembelajaran berbasis bermain. Kriteria ini digunakan untuk memastikan partisipan memiliki pengalaman yang memadai dan relevan dengan fokus interpretasi *living pedagogy*.

Data dikumpulkan melalui (1) wawancara mendalam semi-terstruktur (45–60 menit) yang direkam dan ditranskripsi verbatim, (2) observasi partisipatif pada sesi pembelajaran bermain untuk menangkap praktik mediasi guru dan dinamika interaksi sosial anak, serta (3) studi dokumentasi (RPPH/RPPM, catatan refleksi guru, dan artefak pembelajaran) untuk memperkaya konteks dan memperkuat interpretasi temuan (Creswell & Poth, 2018).

Analisis data mengikuti tahapan *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA), meliputi pembacaan berulang transkrip dan catatan lapangan untuk membangun kedekatan dengan data, penulisan *initial noting* yang berfokus pada aspek deskriptif, linguistik, dan konseptual, pengembangan *emergent themes* dari catatan awal, serta penelusuran koneksi antar tema dalam-kasus dan lintas-kasus hingga terbentuk pola makna yang koheren dan tetap menangkap variasi pengalaman partisipan (Moustakas, 1994; Smith et al., 2009). Sebagai ilustrasi proses interpretasi, pada kutipan “Ketika anak bermain pasaran, mereka belajar menghargai teman yang jadi pembeli, sabar menunggu giliran, dan tahu bahwa dalam jual beli itu harus jujur” (AD), peneliti memberi *initial noting* pada penekanan peran sosial (pembeli-penjual), pengendalian diri (menunggu giliran), dan norma etis (jujur) yang muncul dari situasi bermain, lalu merumuskannya menjadi *emergent theme* “dolan sebagai ruang belajar sosial-etis yang konkret; nilai

dipraktikkan melalui peran dan aturan bermain”; tema ini kemudian dibandingkan dengan kutipan serta temuan observasi dari partisipan lain untuk membangun koneksi lintas-kasus, memeriksa konsistensi dan perbedaan penekanan makna, serta menyusun interpretasi tematik yang ditopang bukti data representatif.

Keabsahan temuan dijaga melalui triangulasi sumber data (wawancara, observasi, dokumentasi), jejak audit (catatan keputusan analitik), serta pengecekan anggota pada ringkasan tema kunci untuk memastikan kesesuaian makna. Seluruh partisipan memberikan persetujuan sadar, dan identitas disamarkan menggunakan kode.

Hasil

Bagian hasil ini memaparkan lima tema utama yang menangkap cara guru memberi makna pada dolanan anak sebagai praktik *living pedagogy*. Tema-tema tersebut ditopang oleh kutipan partisipan, catatan observasi, dan dokumentasi pembelajaran; ringkasan fokus penekanan makna disajikan pada Tabel 2 untuk membantu keterbacaan.

Tabel 2. Ringkasan tema hasil IPA dan fokus penekanan makna

Tema hasil IPA	Fokus penekanan makna	Bukti data (kode partisipan)	Catatan analitis singkat
Dolanan sebagai ruang etis dan emosional	Kejujuran dan sportivitas sebagai pengalaman; giliran, aturan, dan keadilan dalam peran sosial	SW; AD	Nilai sosial-moral muncul dari tuntutan peran, aturan, dan relasi emosi saat bermain, bukan dari instruksi moral formal.
Guru sebagai penjaga budaya dan mediator nilai	Menjaga budaya dan memediasi nilai melalui situasi bermain; menjaga ruang bermain sebagai strategi pedagogis	AD; DYH	Guru memosisikan diri sebagai fasilitator budaya; nilai ditafsirkan dan dihidupkan melalui momen-momen mikro interaksi dan ruang bermain yang sengaja dijaga.
Kebhinekaan sebagai pengalaman yang dihayati	Kebhinekaan yang hidup melalui interaksi; negosiasi peran sebagai latihan hidup bersama	DYH; RM	Kebhinekaan dipraktikkan sebagai keterampilan sosial yang dialami, bukan konsep yang dihafal.
<i>Living pedagogy</i> sebagai <i>embodied knowledge</i>	Belajar dari hidup, untuk hidup	DN	Dolanan dipahami sebagai sumber pengetahuan yang “hidup” karena bekerja melalui keterlibatan tubuh dan relasi sosial.
Tantangan modernisasi	Gawai dan menyusutnya ruang bermain; tekanan akademik dan pergeseran prioritas	Catatan observasi; dokumentasi	Modernisasi dipahami sebagai tekanan yang menggeser kesempatan bermain sosial dan memerlukan upaya pengelolaan di tingkat kelas/sekolah.

1. Dolanan sebagai ruang etis dan emosional

Dalam pemaknaan guru, dolanan menghadirkan ruang pengalaman etis dan emosional, tempat anak tidak hanya “tahu” nilai, tetapi mengalaminya melalui situasi bermain yang konkret. Nilai seperti jujur, adil, sabar, dan legawa muncul ketika anak berhadapan dengan kalah-menang, tuntutan aturan, serta konsekuensi sosial dari tindakannya di hadapan teman sebaya. Salah satu guru menegaskan bahwa kejujuran dan sportivitas paling mudah terlihat ketika anak mengalami kalah-menang dan belajar menerima hasil permainan.

“Anak itu paling jujur waktu main, kalau kalah ya harus legawa. Dari situ dia belajar adil.” (SW)

Pernyataan SW dapat dibaca sebagai cara guru memahami nilai bukan sebagai pesan moral yang disampaikan, melainkan sebagai pengalaman afektif yang menguji penerimaan diri. “Legawa” tidak hadir sebagai konsep, tetapi sebagai latihan mengelola emosi ketika keinginan anak tidak terpenuhi. Pada titik ini, etika bekerja melalui emosi: anak belajar bahwa keadilan dan sportivitas tidak selalu “enak”, tetapi dapat dilatih melalui kebiasaan bermain yang berulang.

Pengalaman etis juga muncul melalui aturan giliran dan pembagian peran yang menuntut pengendalian diri serta penghargaan terhadap orang lain. Dalam permainan pasaran, misalnya, peran pembeli-penjual dan aturan menunggu giliran dipahami guru sebagai konteks nyata untuk melatih kesabaran dan kejujuran.

“Ketika anak bermain pasaran, mereka belajar menghargai teman yang jadi pembeli, sabar menunggu giliran, dan tahu bahwa dalam jual beli itu harus jujur.” (AD)

Kutipan AD menunjukkan bahwa nilai etis tidak dipisahkan dari struktur sosial permainan. Kejujuran dipraktikkan dalam relasi, bukan sekadar tuntutan personal; anak belajar bahwa tindakan “jujur” selalu berdampak pada orang lain dalam permainan. Dengan demikian, dolanan dapat dipahami sebagai ruang belajar etis-emosional yang operasional: nilai diuji melalui peran, aturan, dan relasi emosi, sehingga pembentukan karakter terjadi melalui pengalaman, bukan instruksi.

2. Guru sebagai penjaga budaya dan mediator nilai

Guru memosisikan diri sebagai penjaga budaya sekaligus pengarah halus yang menjaga agar nilai sosial muncul dari pengalaman bermain. Dalam pengalaman mereka, peran guru bukan mengubah dolanan menjadi pelajaran moral formal, tetapi memastikan ruang bermain tetap tersedia, aturan minimal dipahami, dan relasi antar-anak benar-benar terjadi. Pada permainan pasaran, misalnya, guru membaca pembagian peran, aturan giliran, dan tuntutan kejujuran sebagai situasi sosial-etis yang konkret, nilai tidak dipisahkan dari pengalaman, tetapi bertumbuh dari momen-momen mikro ketika anak berinteraksi dan menjalankan peran.

"Ketika anak bermain pasaran, mereka belajar menghargai teman yang jadi pembeli, sabar menunggu giliran, dan tahu bahwa dalam jual beli itu harus jujur." (AD)

Cara guru "membaca" situasi bermain menjadi penting karena menentukan jenis intervensi yang dilakukan. Alih-alih memberi ceramah, guru mengarahkan secara proporsional, misalnya dengan mengingatkan aturan, menata giliran, atau membantu anak menegosiasikan peran ketika terjadi tarik-menarik kepentingan. Pada titik ini, guru berfungsi sebagai mediator nilai, ia menjaga agar permainan tetap menjadi pengalaman sosial yang kaya, bukan sekadar aktivitas menghabiskan waktu.

Selain itu, guru menekankan bahwa nilai yang paling kuat justru muncul ketika anak diberi ruang untuk berinteraksi. Perspektif ini tampak pada penegasan bahwa kebhinekaan tidak perlu "teori yang rumit", tetapi membutuhkan ruang bermain yang memungkinkan anak mengalami relasi sosial secara langsung.

"Menurut saya, dolanan anak itu bentuk pendidikan kebhinekaan paling alami. Tidak perlu teori yang rumit, cukup beri ruang bagi anak untuk bermain bersama dan saling berinteraksi. Dari situ muncul empati, gotong royong, dan rasa saling menghormati. Itu kebhinekaan yang hidup, bukan hanya diajarkan." (DYH)

Kutipan DYH memperlihatkan klaim implisit guru bahwa tugas utama pendidik dalam konteks ini adalah menjaga ekologi bermain: menyediakan ruang, waktu, dan struktur minimal agar pengalaman sosial terbentuk. Dengan demikian, peran guru sebagai penjaga budaya tidak berhenti pada pelestarian simbol permainan, tetapi pada menjaga mekanisme pedagogisnya, yaitu pengalaman relasional yang memungkinkan nilai sosial-kebhinekaan tumbuh.

3. Kebhinekaan sebagai pengalaman yang dihayati

Kebhinekaan dipahami sebagai keterampilan hidup bersama yang tumbuh dari interaksi dan kerja sama dalam permainan. Dalam pemaknaan guru, kebhinekaan menjadi "hidup" ketika anak berjumpa dengan perbedaan secara wajar melalui pembagian peran, aturan main, dan kebutuhan untuk bekerja sama. Penekanan DYH bahwa kebhinekaan lahir dari ruang interaksi menandai bahwa nilai toleransi dan hormat tidak diposisikan sebagai konsep abstrak, melainkan kebiasaan sosial yang dibangun lewat pengalaman bermain.

"Menurut saya, dolanan anak itu bentuk pendidikan kebhinekaan paling alami. Tidak perlu teori yang rumit, cukup beri ruang bagi anak untuk bermain bersama dan saling berinteraksi. Dari situ muncul empati, gotong royong, dan rasa saling menghormati. Itu kebhinekaan yang hidup, bukan hanya diajarkan." (DYH)

Kutipan tersebut menegaskan klaim penting: kebhinekaan dalam PAUD dapat dibangun melalui praktik sosial sehari-hari yang sederhana tetapi berulang, seperti berbagi peran, menahan diri ketika giliran orang lain, dan mengakui kebutuhan teman dalam permainan. Kebhinekaan dalam pengalaman ini bukan sekadar “perbedaan yang ditoleransi”, melainkan kerja sama yang dinegosiasikan.

Hal ini tampak ketika permainan melibatkan pembagian peran dan pembuatan aturan bersama. Guru memaknai negosiasi peran sebagai latihan kecil untuk hidup bersama dalam perbedaan, karena anak harus mengemukakan keinginan, mendengar pihak lain, lalu mencapai kesepakatan.

“Kalau saya lihat, lewat permainan seperti omah-omahan anak-anak belajar kerja sama dan memahami peran sosial. Mereka bisa berunding siapa yang jadi ibu, siapa yang jadi bapak, bahkan kadang menegosiasikan aturan main sendiri. Itu sebenarnya bentuk kecil dari belajar hidup bersama dalam perbedaan.” (RM)

Pernyataan RM memperlihatkan bahwa kebhinekaan dibangun melalui mekanisme sosial yang sangat konkret: berunding, berbagi, dan menyepakati aturan. Dengan demikian, kebhinekaan dalam hasil ini dapat dipahami sebagai pengalaman relasional yang dihayati, di mana anak belajar menjadi bagian dari komunitas kecil melalui tindakan sosial, bukan melalui slogan.

4. *Living pedagogy* sebagai *embodied knowledge*

Guru memandang pembelajaran nilai terutama berlangsung dari kehidupan, bukan dari modul; dolanan dipahami sebagai pengetahuan yang “hidup” karena nilai dipelajari melalui tubuh, emosi, bahasa, dan relasi sosial saat bermain. Cara pandang ini tergambar ketika guru menegaskan bahwa pelajaran nilai tidak perlu diajarkan sebagai teori, melainkan dapat dibaca dari pengalaman bermain anak.

“Kami tidak perlu teori susah-susah, cukup lihat anak-anak main, di situ ada pelajaran hidup.” (DN)

Kutipan DN menunjukkan klaim tentang sumber pengetahuan pedagogis: guru menilai bahwa pengalaman bermain menyediakan materi belajar yang sudah lengkap, karena di dalamnya anak terlibat secara utuh. Nilai seperti adil, sabar, dan jujur tidak muncul sebagai hasil penjelasan, melainkan sebagai konsekuensi dari tindakan dan relasi anak di ruang bermain. Dengan demikian, *living pedagogy* pada konteks ini bekerja sebagai pengetahuan yang *embodied*, yakni pengetahuan yang terikat pada tindakan, emosi, dan situasi.

Pemaknaan ini juga terlihat pada cara guru menautkan nilai dengan peran dan aturan. Ketika permainan menuntut anak menahan diri, menunggu giliran, atau menerima kalah-menang, guru membaca situasi tersebut sebagai “pelajaran hidup” yang tidak perlu dipisahkan dari konteks bermain. Dalam logika ini, dolanan bukan

tambahan kurikulum, melainkan wahana pengalaman yang menjadi inti pembentukan nilai.

5. Tantangan modernisasi

Sejumlah refleksi menunjukkan adanya tekanan modernisasi yang menggeser ruang sosial dolanan, terutama melalui meningkatnya aktivitas berbasis gawai, menyempitnya ruang bermain, dan menguatnya tuntutan akademik. Tema ini dipahami guru sebagai kondisi yang memengaruhi keberlangsungan ruang pengalaman bermain: ketika waktu dan ruang untuk bermain berkurang, anak kehilangan arena sosial tempat nilai seperti empati, kerja sama, dan penghargaan terhadap perbedaan dilatih secara alami.

Dalam konteks pembelajaran, tekanan tersebut dapat muncul dalam bentuk berkurangnya kesempatan bermain berkelompok pada waktu tertentu serta meningkatnya aktivitas yang lebih individual. Dalam pemaknaan guru, situasi ini menuntut pengelolaan di tingkat kelas dan sekolah agar dolanan tetap hadir sebagai ruang belajar sosial yang bermakna, bukan sekadar simbol pelestarian budaya. Dengan demikian, tantangan modernisasi tidak hanya menjadi latar, tetapi bagian dari kondisi yang menentukan apakah *living pedagogy* melalui dolanan dapat terus dihidupkan dalam praktik harian PAUD.

Pembahasan

Di ruang belajar PAUD, dolanan tampil sebagai pengalaman sosial yang padat. Ketika anak berlari, menawar, atau menunggu giliran, guru membaca gerak itu sebagai cara anak belajar hidup bersama. Kekalahan dan kemenangan menghadirkan emosi yang harus diolah, aturan giliran menguji kesabaran, peran pembeli-penjual menuntut kejujuran. Nilai sosial-moral lebih mudah bertumbuh ketika anak mengalaminya dalam situasi relasional yang bermakna, sejalan dengan temuan meta-analisis intervensi *social and emotional learning* pada usia prasekolah yang menekankan efektivitas integrasi kompetensi sosial-emosional ke dalam aktivitas sehari-hari yang relasional (Murano et al., 2020). Dari perspektif fenomenologi, nilai hadir melalui keterlibatan tubuh dan emosi, sehingga etika yang dipelajari anak bersifat *embodied* dan situasional (Merleau-Ponty, 1962; van Manen, 2016).

Peran guru dalam pengalaman ini tampak sebagai penjaga ekologi bermain: menjaga ruang, waktu, dan struktur minimal agar interaksi terjadi, lalu masuk seperlunya ketika relasi anak perlu ditopang. Dalam tradisi *living pedagogy*, keputusan seperti menata giliran, mengingatkan aturan, atau membantu anak menyepakati peran merupakan tindakan pedagogis yang bekerja di momen-momen mikro keseharian, bukan sekadar pelaksanaan modul (Aoki, 2005; Ramsay, 2007). Tantangannya terletak pada proporsi; intervensi yang terlalu dominan mudah mengubah permainan menjadi

instruksi dan mengurangi negosiasi anak, padahal negosiasi itulah yang menjaga pengalaman bermain tetap menjadi sumber belajar nilai.

Pengalaman kebhinekaan juga bergerak pada level yang sangat konkret. Anak mengenali perbedaan ketika harus berbagi peran, mendengar keinginan teman, lalu menyepakati aturan yang dianggap adil. Kebhinekaan bertumbuh sebagai kebiasaan sosial, bukan slogan tetapi dibangun lewat interaksi yang berulang dan penuh konsekuensi kecil. Cara ini sejalan dengan pendidikan multikultural yang menekankan pentingnya pengalaman interaksi sebagai jalan masuk memahami keberagaman (Banks, 2015), sekaligus mengingatkan bahwa sekolah pada usia dini berfungsi sebagai komunitas mini tempat anak berlatih hidup bersama (Dewey, 1916).

Ketika ruang bermain menyusut, rantai pengalaman tersebut mudah terputus. Modernisasi dan digitalisasi, sebagaimana juga dicatat dalam literatur kesehatan anak dan perkembangan, berasosiasi dengan berkurangnya kesempatan interaksi berkualitas dan pergeseran aktivitas ke arah yang lebih individual (Council on Communications and Media, 2016; Gath et al., 2023; Putnick et al., 2023; Radesky & Christakis, 2016). Pada konteks ini, dolanan tidak cukup dipertahankan sebagai simbol pelestarian budaya namun perlu dipertahankan sebagai kesempatan sosial yang nyata.

Pilihan praktis yang paling menentukan justru sering bersifat sederhana. Di kelas, ruang bermain perlu ditata dengan struktur minimal seperti aturan, giliran, dan pembagian peran, sementara guru menjaga mediasi tetap ringan agar anak tetap menjadi pelaku utama negosiasi dan penyelesaian konflik. Di tingkat sekolah, jadwal rutin dan ruang fisik untuk dolanan berkelompok perlu dilindungi dari tekanan akademik yang berlebihan, sekaligus diseimbangkan dengan pemanfaatan teknologi yang proporsional. Pada level kurikulum, dolanan dapat ditempatkan sebagai praktik inti pembentukan nilai sosial dan kebhinekaan dengan asesmen autentik berbasis observasi terhadap indikator proses seperti negosiasi peran, kepatuhan aturan, empati, dan kolaborasi, selaras dengan orientasi penguatan karakter dalam Kurikulum Merdeka (Kemendikbudristek, 2022).

Simpulan

Temuan penelitian menunjukkan bahwa guru PAUD memaknai dolanan anak sebagai praktik pendidikan yang hidup (*living pedagogy*), yakni ruang belajar yang tumbuh melalui interaksi bermain. Nilai sosial-moral seperti empati, kerja sama, kejujuran, keadilan, kesabaran, dan tanggung jawab sosial dipahami sebagai pengalaman yang dihidupkan melalui peran, aturan, dan negosiasi dalam permainan, bukan sebagai pesan moral yang ditransmisikan secara instruksional. Kebhinekaan hadir sebagai pengalaman sosial konkret ketika anak belajar menghargai perbedaan peran, menunggu giliran, menyepakati aturan bersama, dan membangun relasi yang saling menghormati. Secara ilmiah, artikel ini menegaskan *living pedagogy* sebagai proses pembentukan nilai yang bersifat *embodied* dan dialogis melalui pengalaman bermain yang berakar pada

budaya lokal, serta menunjukkan kontribusi metodologis IPA dalam menangkap makna pedagogis pada momen-momen mikro (giliran, peran, konflik kecil, dan penyelesaiannya), sehingga dolanan dapat diposisikan sebagai mekanisme pembelajaran nilai yang operasional, bukan sekadar wacana pelestarian budaya.

Dalam praktik, temuan ini mengarah pada kebutuhan untuk memosisikan dolanan sebagai praktik pedagogis inti di PAUD. Guru perlu merancang ruang bermain dengan struktur minimal (aturan, giliran, peran) dan melakukan mediasi mikro yang proporsional, disertai refleksi singkat pasca bermain melalui percakapan dialogis sederhana tanpa mengubah bermain menjadi ceramah. Sekolah perlu menyediakan waktu rutin dan ruang bermain yang mendukung interaksi berkelompok serta kebijakan yang menyeimbangkan teknologi dan pengalaman bermain sosial, sementara kurikulum PAUD perlu mengintegrasikan dolanan dalam perencanaan pembelajaran dan asesmen autentik berbasis observasi terhadap indikator proses (negosiasi peran, kepatuhan aturan, empati, kolaborasi). Keterbatasan penelitian ini terletak pada lingkup *setting* yang spesifik (PAUD di Yogyakarta) dan fokus utama pada perspektif guru, sehingga transferabilitas temuan ke konteks lain memerlukan kehati-hatian. Penelitian lanjutan perlu membandingkan variasi dolanan dan mekanisme nilai di berbagai daerah dan tipe lembaga PAUD, menelusuri dampaknya secara longitudinal terhadap perkembangan sosial-emosional dan perilaku inklusif anak, serta mengembangkan model asesmen yang lebih autentik untuk memotret pertumbuhan nilai sosial-kebhinekaan melalui praktik bermain.

Referensi

- Aoki, T. T. (2005). Locating living pedagogy in teacher research: Five metonymic moments (2003). In W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki* (pp. 425–432). Lawrence Erlbaum Associates.
- Arini, M., Anadhi, R., & Putra, D. (2024). Pembelajaran Holistik Berbasis Dolanan Anak dalam Konteks Pendidikan Anak Usia Dini. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Indonesia*, 9(1), 45–58. <https://doi.org/10.31004/jpaudi.v9i1.4825>
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th edn). Routledge.
- Council on Communications and Media. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th edn). SAGE Publications.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Gath, M., McNeill, B., & Gillon, G. (2023). Preschoolers' screen time and reduced opportunities for quality interaction: Associations with language development and

- parent-child closeness. *Current Research in Behavioral Sciences*, 5, 100140.
- Kemendikbudristek. (2022). *Panduan Profil Pelajar Pancasila dan Strategi Implementasi dalam Kurikulum Merdeka*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Knowles, K., & Lloyd, R. (2015). Teeters, (taught)ers, and dangling suspended moments: Phenomenologically orienting to the moment(um) of pedagogy. *Phenomenology & Practice*, 9(1), 71–83.
- Lathifah, W., Sutapa, P., Syamsudin, A., & Christianti, M. (2025). Implementation of traditional games based on Ki Hadjar Dewantara's philosophy to develop social skills in early childhood. *Cogent Education*, 12(1), 2529419.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Routledge & Kegan Paul.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Sage Publications.
- Muhid, A., & Lucky, H. S. (2025). Permainan tradisional sebagai media efektif pengembangan kreativitas anak usia dini: Literature review. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(3), 789–796.
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227–263.
- Mutiah, D. (2010). *Psikologi bermain anak usia dini*. Kencana Prenada Media Group.
- Nur, H. (2013). Membangun karakter anak melalui permainan anak tradisional. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 4(1), 87–94.
- Prahayuda, I. M. T. (2019). *Permainan tradisional sebagai media pendidikan karakter anak bangsa*. Pustaka Bali Post.
- Putnick, D. L., Trinh, M.-H., Sundaram, R., Bell, E. M., Ghassabian, A., Robinson, S. L., & Yeung, E. (2023). Displacement of peer play by screen time: Associations with toddler development. *Pediatric Research*, 93(5), 1425–1431.
- Radesky, J. S., & Christakis, D. A. (2016). Increased screen time: Implications for early childhood development and behavior. *Pediatric Clinics of North America*, 63(5), 827–839.
- Rahayu, S. (2023). Dolanan Anak sebagai Media Pengembangan Kreativitas dan Nilai Sosial Budaya Anak Usia Dini. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Anak Indonesia*, 8(2), 112–120. <https://doi.org/10.31004/jipai.v8i2.5231>
- Ramadhani, P. R., & Fauziah, P. Y. (2020). Hubungan sebaya dan permainan tradisional pada keterampilan sosial dan emosional anak usia dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(2), 1011–1020.
- Ramsay, L. (2007). Living pedagogy of embodied voice. *SFU Educational Review*, 1.
- Rouse, E., & Hyde, B. (2024). Enacting a spiritual pedagogy in the early years: Phenomenological reflections on thoughtfulness in practice. *European Early*

Childhood Education Research Journal, 32(5), 739–751.

- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE Publications.
- van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177–182.
- Widiastuti, L. (2021). Pembelajaran Kontekstual Berbasis Dolanan Anak untuk Meningkatkan Keterampilan Sosial. *Jurnal Golden Age: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 87–96. <https://doi.org/10.36706/jga.v5i2.4295>
- Wijayanti, R. (2014). Permainan tradisional sebagai media pengembangan kemampuan sosial anak. *Cakrawala Dini: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(1), 51–56.
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058.