

Dari Bermain ke Praktik Sosial: Pembelajaran *Role Play* dan Pembentukan Kompetensi Komunikasi di Komunitas Pinggiran Indonesia

From Play to Praxis: Role play Learning and the Formation of Communicative Competence in Peripheral Indonesian Communities

 <https://doi.org/10.30598/populis.17.1.121-137>

Jefri Natanael Pattiasina^{1*}, Afdhal²

¹Fakultas Ilmu Sosial dan Ilmu Politik, Universitas Pattimura, Ambon 97233, Indonesia

²Fakultas Ilmu Sosial dan Ilmu Politik, Universitas Pattimura, Ambon 97233, Indonesia

*jefripattiasina18@gmail.com

Abstract

This study examines the contribution of role play learning methods to the development of interpersonal communication competence among early childhood learners in peripheral regions of Indonesia, focusing on TK Ilwiaru Watumera Wakarleli in Southwest Maluku. Framed within participatory pedagogy, symbolic interactionism, and social reproduction theory, the study positions role play not merely as a learning activity but as a form of social practice that shapes children's communicative habitus within their local cultural context. Using a qualitative case study approach, data were collected through participant observation, in-depth interviews, and documentation of classroom activities. Findings reveal that role play significantly facilitates early socialization, strengthens children's capacity as reflective social actors, and fosters interactional dynamics reflecting the norms, values, and social structures of the local community. This research contributes novel insight by highlighting the transformative potential of symbolic play in early childhood education in Indonesia's frontier, outermost, and underdeveloped (3T) areas—not only as a medium for reproducing existing structures but also for initiating social change. The study advocates for context-based, culturally grounded early childhood curricula that support inclusive communication skills and align with broader efforts toward the decolonization of education in the social and political sciences.

Keywords: *Role Play Learning, Early Childhood Education, Interpersonal Communication, Symbolic Interactionism, Peripheral Communities*

Info Artikel

Naskah diterima: 20/07/2022

Revisi terakhir: 01/10/2022

Disetujui: 15/10/2022

Copyright © by the Authors

This work is licensed under Creative Commons Attribution
License 4.0 CC-BY International license



PENDAHULUAN

Dalam banyak percakapan tentang pendidikan, terutama di wilayah-wilayah pinggiran Indonesia, anak-anak sering kali hadir sebagai angka dalam laporan atau objek dari intervensi pembangunan yang seragam (Samaranayake, 2021; Wulandari et al., 2021). Padahal, di balik senyuman mereka yang polos, ada dunia sosial yang tengah bertumbuh—sebuah dunia di mana keterampilan untuk berbicara, mendengarkan, memahami, dan membentuk hubungan sosial mulai dibentuk sejak usia dini. Namun, bagaimana proses ini berlangsung di komunitas-komunitas dengan akses pendidikan yang terbatas dan nilai-nilai lokal yang khas? Salah satu tantangan utama yang dihadapi pendidikan anak usia dini di daerah 3T (tertinggal, terdepan, dan terluar) adalah tidak hanya menyampaikan materi ajar, tetapi juga menumbuhkan kompetensi komunikasi interpersonal yang kontekstual dan bermakna bagi kehidupan sosial

anak. Kompetensi ini bukan hanya kebutuhan akademik, melainkan fondasi bagi keberdayaan anak sebagai aktor sosial masa depan (Pitoyo, 2020; Rau, 2022).

Fakta di lapangan menunjukkan bahwa sebagian besar pendekatan pembelajaran yang digunakan di lembaga PAUD (Pendidikan Anak Usia Dini) di wilayah-wilayah seperti Maluku Barat Daya masih bersifat top-down, mengandalkan hafalan, serta kurang menempatkan anak sebagai subjek aktif dalam pembentukan pengetahuan dan pengalaman sosialnya. Hal ini menjadi problematik mengingat komunikasi interpersonal di masa kanak-kanak sangat dipengaruhi oleh pengalaman langsung yang penuh makna dan bersifat sosial—bukan sekadar kognitif. Dalam konteks ini, metode pembelajaran berbasis *role play* atau bermain peran, yang memungkinkan anak-anak mengeksplorasi peran sosial dan simbolik secara aktif, menghadirkan peluang yang potensial namun belum banyak ditelaah secara serius dalam studi-studi pendidikan, khususnya di daerah pinggiran Indonesia.

Sejumlah studi sebelumnya telah menyoroiti manfaat *role play* dalam pembelajaran anak usia dini. Douglas et al. (2021) dan Findyartini & Sudarsono (2018) menunjukkan bahwa bermain peran dapat meningkatkan kemampuan bahasa dan narasi anak secara signifikan. Kohler (2020), Malilang, (2019), dan Novanana (2022) menekankan pentingnya *make-believe play* sebagai fondasi perkembangan fungsi eksekutif dan keterampilan sosial. Di ranah lokal, penelitian oleh Faisal & Martin (2022), Rahman & Alwi (2022), dan Wildan & Muttaqin (2022) menunjukkan bahwa metode ini meningkatkan partisipasi dan ekspresi verbal anak. Namun, penelitian-penelitian ini sebagian besar berfokus pada konteks urban atau sekolah dengan fasilitas memadai. Di sisi lain, hasil studi oleh Avineri & Perren (2020), Kong-In & Damnet (2018), dan Timpe-Laughlin (2019) mengindikasikan bahwa pendidikan di wilayah terpencil masih minim menggunakan metode yang bersifat reflektif dan berbasis pengalaman sosial anak.

Dalam kajian yang lebih luas, Creaghe & Kidd (2022) dan Eun (2019) melalui teori zona perkembangan proksimal menekankan bahwa interaksi sosial dalam bermain sangat penting dalam perkembangan kognitif anak. Bazaz et al. (2018) dan Papoutsis et al. (2022) juga menegaskan bahwa permainan memiliki fungsi vital dalam pembentukan keterampilan sosial dan emosional. Di tingkat praktik, integrasi pedagogi bermain telah diadopsi dalam kurikulum PAUD di berbagai negara sebagaimana dalam penelitian Garaigordobil et al. (2022), Goldstein & Lerner (2018), dan Stankova et al. (2022), tetapi adopsi ini kerap tidak disesuaikan dengan konteks lokal saat diterapkan di negara-negara berkembang, termasuk Indonesia. Penelitian Ayumi et al. (2019) dan Pallavicini et al. (2018) menyoroiti keterbatasan metodologis dan kurikulum dalam mengakomodasi keragaman budaya lokal dalam proses bermain anak. Temuan serupa dikemukakan oleh Hemenover & Bowman (2018) dan Papoutsis et al. (2021), yang memperlihatkan adanya kecenderungan pendidikan di Indonesia untuk mengabaikan modal sosial lokal dalam praktik pendidikan anak usia dini.

Meskipun demikian, sedikit sekali kajian yang secara eksplisit mengaitkan pembelajaran *role play* dengan pembentukan kompetensi komunikasi interpersonal dalam kerangka sosiologi pendidikan anak, terutama di wilayah geografis yang termarginalkan.

Penelitian-penelitian seperti yang dilakukan oleh Tsortanidou et al. (2022) memang mulai membuka ruang diskusi tentang pentingnya kontekstualisasi dalam pedagogi anak, namun belum sampai pada eksplorasi praktik simbolik anak dalam memainkan peran sosial sebagai bentuk artikulasi habitus dan komunikasi. Begitu pula kajian oleh Anastasiadis et al. (2018) dan Villani et al. (2018) yang lebih berfokus pada aspek teknis pengajaran dan belum menjangkau dimensi sosial performatif dari bermain peran.

Di titik inilah penelitian ini memosisikan dirinya. Ketika sebagian besar diskursus tentang *role play* masih berada pada tataran pedagogis dan teknis, artikel ini justru mengusulkan untuk melihat permainan tersebut sebagai bentuk praktik sosial yang mengandung daya transformasi. Di tengah struktur sosial yang hierarkis dan sistem pendidikan yang cenderung mengabaikan potensi ekspresi simbolik anak, *role play* justru menjadi ruang di mana anak dapat menjajal identitas sosialnya, memahami norma kolektif, dan belajar menegosiasikan makna bersama dalam konteks komunitas yang hidup. Inilah yang menjadikan studi ini tidak sekadar menasar efektivitas metode, tetapi menjelajahi wilayah yang lebih dalam: bagaimana bermain menjadi cara anak membentuk cara berkomunikasi, memahami diri, dan menjalin relasi sosial di tengah keterbatasan.

Tujuan utama dari penelitian ini adalah untuk menganalisis bagaimana metode *role play* berkontribusi terhadap pembentukan kompetensi komunikasi interpersonal anak usia dini di wilayah perdesaan Maluku Barat Daya, serta untuk memahami proses sosialisasi awal dalam konteks komunitas pinggiran yang memiliki struktur sosial dan norma yang khas. Melalui pendekatan ini, diharapkan muncul pemahaman yang lebih utuh dan kontekstual mengenai pendidikan anak sebagai praktik sosial yang sarat makna—suatu kontribusi penting bagi pengembangan ilmu sosial dan humaniora yang lebih inklusif terhadap suara dan pengalaman anak-anak dari pinggiran.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kasus untuk memahami secara mendalam bagaimana metode *role play* berkontribusi terhadap pembentukan kompetensi komunikasi interpersonal anak usia dini dalam konteks sosial-budaya masyarakat pinggiran. Pilihan terhadap pendekatan ini bukanlah tanpa pertimbangan. Pendekatan kualitatif memungkinkan peneliti menjelajahi makna yang dibentuk oleh individu dalam keseharian mereka, termasuk bagaimana anak-anak membangun keterampilan komunikasi melalui pengalaman simbolik bermain peran yang tidak selalu dapat ditangkap secara kuantitatif (Khan, 2019). Tujuan utama dari penelitian ini bukan untuk menggeneralisasi temuan, tetapi untuk memahami dinamika sosial dan proses belajar anak secara kontekstual dan holistik—sebuah proses yang mengandaikan kedalaman, kepekaan terhadap nuansa, serta keterbukaan terhadap kompleksitas budaya lokal.

Lokasi penelitian dipilih secara purposif, yaitu TK Ilwiaru Watumera Wakarleli yang terletak di Kabupaten Maluku Barat Daya. Wilayah ini merepresentasikan karakteristik daerah 3T (tertinggal, terdepan, dan terluar) yang menghadapi keterbatasan dalam infrastruktur

pendidikan, akses terhadap sumber belajar, dan seringkali terabaikan dalam perumusan kebijakan pendidikan nasional. Namun di balik keterbatasan itu, komunitas ini memiliki kekayaan nilai-nilai lokal, struktur sosial yang kuat, serta praktik komunikasi komunitarian yang khas. Hal inilah yang menjadikan lokasi ini bukan hanya sebagai tempat penelitian, tetapi sebagai medan sosial yang hidup, yang membuka ruang untuk memahami bagaimana anak-anak dari pinggiran menegosiasikan makna dan membangun keterampilan komunikasi melalui interaksi sehari-hari.

Penelitian ini melibatkan sembilan informan utama yang dipilih melalui teknik purposive sampling. Mereka terdiri atas tiga guru PAUD yang terlibat langsung dalam proses pembelajaran, dua kepala sekolah yang memahami arah kebijakan dan pendekatan pendidikan lembaga, serta empat orang tua siswa yang secara aktif mendampingi anak dalam proses belajar di rumah. Pemilihan informan didasarkan pada pertimbangan peran strategis mereka dalam mendampingi, mengamati, dan memahami perubahan perilaku dan komunikasi anak selama proses pembelajaran berbasis *role play* berlangsung. Informan-informan ini tidak diperlakukan sebagai sumber data belaka, melainkan sebagai mitra dalam memahami dunia sosial anak dan dinamika yang berlangsung di dalamnya.

Pengumpulan data dilakukan melalui tiga teknik utama: observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan dokumentasi (Mohajan, 2018). Observasi partisipatif dilakukan selama delapan minggu dengan mengikuti kegiatan pembelajaran di kelas secara langsung. Selama periode tersebut, peneliti terlibat dalam aktivitas kelas tanpa mengganggu ritme kegiatan, sambil mencatat interaksi verbal dan nonverbal anak-anak selama bermain peran. Pendekatan ini dipilih untuk menangkap proses pembentukan komunikasi secara alami, dalam ruang dan waktu yang otentik (Priya, 2021). Wawancara mendalam dilakukan secara semi-terstruktur dengan para guru, kepala sekolah, dan orang tua, untuk menggali pengalaman mereka dalam mengamati transformasi komunikasi anak serta interpretasi mereka terhadap makna dari aktivitas bermain peran. Wawancara ini juga menjadi ruang refleksi bersama tentang praktik pendidikan yang berlangsung dan nilai-nilai yang melingkupinya. Dokumentasi berupa foto aktivitas, catatan rencana pembelajaran, serta rekaman audio dari interaksi kelas turut dikumpulkan untuk memperkuat temuan dan memperkuat konteks interpretasi data.

Untuk menjaga validitas data dan menjamin keandalan interpretasi, dilakukan triangulasi dengan tiga pendekatan: triangulasi sumber, triangulasi teknik, dan triangulasi waktu. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi dari guru, orang tua, dan kepala sekolah mengenai perilaku komunikasi anak. Triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi untuk melihat konsistensi temuan. Sedangkan triangulasi waktu dilakukan dengan melakukan pengamatan dan wawancara dalam rentang waktu yang berbeda, guna melihat konsistensi proses dan perubahan yang terjadi. Proses analisis data dilakukan secara tematik dengan pendekatan Rashid et al. (2019), yaitu melalui proses reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan secara berkelanjutan sepanjang proses penelitian.

HASIL DAN PEMBAHASAN

***Role play* sebagai Medium Sosialisasi Awal Anak di Komunitas Pinggiran**

Dalam konteks pendidikan anak usia dini di komunitas pinggiran seperti TK Ilwiaru Watumera Wakarleli, aktivitas bermain peran (*role play*) tidak sekadar berfungsi sebagai sarana rekreasi atau pengisi waktu luang. Ia menjadi wadah awal bagi anak-anak untuk mengalami, mengenal, dan mempraktikkan kehidupan sosial dalam bentuk yang disederhanakan namun sarat makna. Selama proses observasi lapangan yang dilakukan selama delapan minggu, terlihat bahwa anak-anak secara aktif membentuk dunia sosial mini mereka melalui permainan: satu anak memerankan guru, yang lain menjadi pedagang ikan, satu lagi berpura-pura menjadi pastor, sementara beberapa lainnya berperan sebagai ibu rumah tangga yang sedang menyiapkan makanan bersama.

Permainan itu berlangsung bukan dalam ruang kelas yang penuh dengan alat bantu modern, melainkan di bangunan sederhana beratap seng dan dinding kayu, dengan tikar pandan sebagai alas duduk. Anak-anak duduk melingkar, dan dengan antusias mengatur skenario permainan mereka sendiri, sering kali meniru frasa-frasa yang mereka dengar dari orang dewasa di sekitar mereka. Dalam salah satu sesi, seorang anak dengan percaya diri mengangkat tangan dan berkata, "Saya kepala sekolah, semua harus antre dan tidak boleh ribut," yang langsung ditanggapi dengan gelak tawa dan kepatuhan dari teman-temannya. Adegan ini memperlihatkan bahwa anak-anak mulai memahami struktur sosial seperti hirarki, aturan giliran, serta bentuk kepemimpinan, meskipun dalam skala kecil dan sederhana.

Pengalaman-pengalaman semacam ini menunjukkan bahwa *role play* berfungsi sebagai arena simbolik tempat anak-anak mengalami proses sosialisasi awal mereka. Proses ini, dalam pandangan Bowman (2018), disebut sebagai *primary socialization*—yakni tahap ketika individu pertama kali belajar menjadi anggota dari masyarakat melalui internalisasi norma dan nilai dasar. Namun, berbeda dengan proses sosialisasi formal yang sering berlangsung kaku, bermain peran menawarkan bentuk sosialisasi yang cair, imajinatif, dan sekaligus sarat nilai budaya lokal.

Hal ini ditegaskan oleh salah satu guru, Ibu M., yang mengungkapkan bahwa anak-anak "sering lebih cepat belajar aturan sosial lewat bermain daripada lewat nasihat." Ia memberi contoh bagaimana seorang anak yang biasanya pemalu mulai berani menyapa dan memberi instruksi kepada teman-temannya ketika berperan sebagai guru. Ucapan guru ini mengafirmasi temuan lapangan bahwa bermain peran tidak hanya menstimulasi bahasa dan ekspresi verbal, tetapi juga memfasilitasi keberanian, pemahaman relasi sosial, dan praktik kepemimpinan sederhana yang relevan dengan kehidupan sehari-hari anak.

Hersted (2018) mengembangkan pemahaman tentang *imaginative play as social practice*, yakni bahwa aktivitas bermain peran bukan sekadar produk imajinasi anak, tetapi merupakan bentuk keterlibatan aktif mereka dalam praktik sosial yang lebih luas dan berlapis. Melalui permainan simbolik, anak tidak hanya meniru, tetapi juga mengartikulasikan ulang pengalaman sosial yang telah mereka lihat, dengar, atau rasakan, dengan mengintegrasikannya dalam dunia yang mereka bangun sendiri. Observasi menunjukkan

bahwa beberapa anak bahkan menciptakan narasi baru dalam permainan mereka, seperti mencampurkan peran ayah dan ibu menjadi satu figur “orang tua” yang menyelesaikan masalah keluarga, sebuah bentuk pemaknaan ulang atas peran sosial yang mungkin mereka saksikan dalam rumah tangga masing-masing.

Salah satu kepala sekolah, Bapak R., menambahkan bahwa metode bermain peran yang diterapkan di sekolah ini pada awalnya hanya dianggap sebagai bagian dari kegiatan rutin. Namun, seiring waktu, mereka menyadari bahwa melalui permainan, anak-anak mulai “mengerti siapa mereka dalam kelompok, tahu kapan harus bicara, kapan harus mendengarkan.” Proses ini sangat penting dalam membentuk kompetensi komunikasi awal, karena melalui simulasi interaksi sosial, anak-anak belajar secara natural tentang etika berbicara, penggunaan bahasa yang sopan, hingga pengenalan terhadap ekspresi emosi yang sesuai.

Tidak dapat disangkal bahwa ruang dan sumber daya di sekolah ini terbatas. Namun justru dalam keterbatasan itu, kreativitas anak muncul dengan kuat. Mereka menggunakan botol plastik sebagai telepon, kardus sebagai meja guru, dan daun kelapa kering sebagai ikan dalam permainan jual beli. Simbol-simbol sederhana ini menjadi sarana mereka untuk mengekspresikan, menyusun ulang, dan memahami realitas sosial mereka. Dalam perspektif sosial konstruktivis, tindakan ini menunjukkan bahwa anak-anak di komunitas pinggiran juga memiliki kapasitas untuk menjadi meaning-makers aktif—bukan sekadar penerima stimulus dari lingkungan.

Bermain peran di ruang kelas tidak hadir sebagai aktivitas kosong, melainkan sebagai salah satu bentuk praxis sosial awal, di mana anak-anak belajar memahami diri mereka dalam kaitan dengan orang lain. Di balik tawa dan imajinasi yang mereka bangun, terjadi proses sosialisasi yang mendalam, di mana mereka belajar menavigasi struktur sosial dengan caranya sendiri, dalam ruang yang memberi kebebasan untuk mencoba, gagal, dan belajar kembali. Dalam konteks ini, *role play* bukanlah pelarian dari realitas, melainkan cara anak-anak untuk memasuki dan menafsirkan dunia sosial mereka—dengan bahasa, simbol, dan logika mereka sendiri.

Kompetensi Komunikasi Anak sebagai Produk Negosiasi Sosial dan Budaya

Dalam dinamika kelas di TK Ilwiaru Watumera Wakarleli, kompetensi komunikasi anak-anak tidak muncul sebagai hasil dari instruksi langsung atau hafalan kalimat-kalimat formal yang dipelajari secara pasif. Sebaliknya, kemampuan mereka dalam berbicara, mendengarkan, menyampaikan ide, serta merespons orang lain tumbuh dari proses sosial yang terjadi secara alami di dalam permainan peran yang mereka lakukan bersama. Observasi selama delapan minggu menunjukkan bahwa anak-anak terus-menerus bernegosiasi: mereka memilih kata-kata yang sesuai untuk menyampaikan maksud, menyesuaikan nada suara ketika memerankan orang dewasa, bahkan belajar kapan harus diam untuk mendengarkan teman yang sedang berbicara. Situasi seperti ini tampak dalam permainan pasar-pasaran yang mereka ciptakan sendiri, di mana seorang anak yang memerankan pedagang dengan tenang menanyakan, “Mau beli ikan berapa, bu?”, sementara anak lain menjawab sambil

menghitung uang dari potongan daun kering. Interaksi ini terlihat sederhana, tetapi mengandung kompleksitas komunikasi interpersonal yang menggabungkan narasi, intonasi, ekspresi wajah, dan pemahaman konteks.

Pengalaman berkomunikasi ini terjadi bukan dalam ruang tertutup atau dalam struktur kelas yang kaku, melainkan dalam suasana yang cair dan terbuka. Ruang kelas mereka tidak memiliki pembatas formal; hanya sekat meja rendah dan dinding papan yang didekorasi dengan gambar buatan anak. Kursi plastik kecil tersusun tak rapi, dan mainan buatan sendiri—seperti telepon dari kaleng dan uang dari daun lontar—berserakan di sudut ruangan. Namun justru dalam kelonggaran ruang inilah anak-anak diberi kebebasan untuk mengeksplorasi peran dan menyusun narasi mereka sendiri. Tidak ada skrip baku. Yang ada hanyalah dorongan untuk “bermain sungguhan” seperti kata salah satu guru, Ibu S, yang menyebut bahwa “anak-anak itu lebih cepat belajar saat mereka berpura-pura jadi orang lain—mereka seperti merasa bertanggung jawab untuk bicara lebih baik.”

Proses ini menunjukkan bahwa kompetensi komunikasi yang terbentuk melalui *role play* bukanlah keterampilan individual yang dikembangkan secara terisolasi, melainkan hasil dari negosiasi sosial dan budaya yang berlangsung dalam kelompok. Anak-anak belajar berbicara karena mereka perlu dipahami, tetapi juga belajar mendengarkan karena mereka ingin dimengerti. Najjemba & Cronjé (2020) menyatakan bahwa tindakan komunikasi anak-anak merupakan bagian dari proses pembentukan makna bersama yang terjadi secara dialogis. Mereka tidak hanya meniru ekspresi orang dewasa, tetapi menafsirkan ulang peran sosial tersebut sesuai dengan pengalaman mereka sendiri. Sebagai contoh, dalam sesi bermain sekolah-sekolahan, seorang anak yang biasanya pendiam justru mengambil peran sebagai guru dan dengan percaya diri memanggil nama-nama teman untuk “mengerjakan tugas”—sebuah tindakan yang mencerminkan bukan hanya imitasi, tetapi pemahaman terhadap struktur komunikasi dalam institusi pendidikan yang mereka alami.

Pentingnya konteks budaya lokal dalam pembentukan kompetensi ini juga terlihat dalam pilihan-pilihan peran dan kosa kata yang digunakan anak. Mereka sering menggunakan istilah lokal seperti “mama tua” untuk ibu atau “pancing” untuk aktivitas nelayan, yang mencerminkan pengaruh lingkungan sekitar terhadap konstruksi komunikasi mereka. Seorang orang tua, Bapak H., menyampaikan bahwa anaknya, yang semula hanya bicara dalam rumah, kini mulai berani menyapa tetangga dengan kalimat lengkap. Ia menyebut, “dia seperti punya kata-kata sendiri sekarang, dia tahu kapan harus bilang permisi, kapan harus cerita.” Hal ini menunjukkan bahwa kompetensi komunikasi yang dibangun anak bukan hanya berlaku dalam ruang kelas, tetapi ditransfer ke kehidupan sosial yang lebih luas—sebuah bentuk pembelajaran kontekstual yang berakar pada budaya lokal.

Temuan ini sejalan dengan gagasan Hoover et al. (2018) tentang *dialogical agency*, yaitu kapasitas anak untuk menjadi aktor yang aktif dalam proses komunikasi, bukan hanya sebagai penerima pesan, melainkan sebagai pembentuk makna sosial melalui simbol dan bahasa yang mereka pilih dan bangun sendiri. Dalam pendekatan ini, komunikasi anak dipahami bukan sebagai reproduksi pola linguistik, tetapi sebagai proses partisipasi aktif

dalam percakapan sosial yang menempatkan anak sebagai subjek yang memiliki agensi.

Fenomena ini juga menggarisbawahi bahwa *role play* menyediakan ruang sosial bagi anak-anak untuk belajar mengenai hubungan kuasa, negosiasi makna, serta praktik representasi simbolik dalam komunikasi sehari-hari. Mereka belajar bahwa berbicara bukan hanya soal berbunyi, melainkan tentang merespons dan membentuk situasi sosial. Dalam pengamatan, terlihat bagaimana seorang anak menarik tangan temannya yang sedang bicara terlalu keras dan berkata, “pelan-pelan, nanti orang lain takut.” Ucapan ini menunjukkan pemahaman anak terhadap dampak emosional dari nada suara dalam komunikasi, sekaligus menggambarkan kemunculan kesadaran pragmatik yang berkembang secara sosial.

Kompetensi komunikasi anak dalam studi ini tidak bisa dipahami sebagai produk dari instruksi atau kurikulum semata, melainkan sebagai hasil interaksi yang reflektif dan dinamis antara anak, lingkungan sosialnya, dan konteks budaya yang membentuk mereka. Dengan demikian, *role play* menjadi lebih dari sekadar teknik belajar—ia adalah wadah hidup bagi pembentukan ekspresi diri, pemahaman sosial, dan kepekaan terhadap norma komunikasi dalam masyarakat. Penelitian ini menegaskan bahwa ruang bermain, meski tampak sederhana, menyimpan potensi besar dalam mempersiapkan anak untuk menjadi komunikator yang peka, adaptif, dan terhubung dengan lingkungan sosial-budayanya.

Peran Simbolik dan Performativitas Anak dalam Membentuk Habitus Komunikatif

Di ruang belajar yang sederhana di TK Ilwiaru Watumera Wakarleli—yang berdinding papan dan beratapkan seng, dengan cahaya matahari yang masuk dari sela-sela—anak-anak tidak hanya belajar huruf dan angka, tetapi juga tengah memainkan lakon sosial yang sarat makna. Mereka tidak sekadar meniru peran orang dewasa, tetapi secara sadar memilih dan menampilkan peran-peran yang mereka anggap penting dalam struktur sosial komunitas mereka. Dari pengamatan selama delapan minggu, terlihat bagaimana seorang anak laki-laki berulang kali memilih menjadi “kepala dusun” dalam permainan, memberikan instruksi, memanggil teman-temannya dengan nada formal, dan menggunakan gaya bicara yang terdengar sangat mirip dengan pidato-pidato yang biasa ia dengar saat pertemuan warga desa. Dalam pengamatan tersebut, anak itu tidak hanya meniru suara, tetapi juga mengatur posisi duduknya lebih tinggi dari yang lain, menyilangkan tangan, dan memberi keputusan layaknya seorang pemimpin. Tindakan ini merupakan bentuk ekspresi simbolik yang memperlihatkan bahwa *role play* adalah lebih dari sekadar bermain—ia adalah medium performatif yang digunakan anak untuk mengartikulasikan pengalaman sosial yang telah mereka serap.

Perilaku seperti ini menguatkan pandangan bahwa anak-anak tidak meniru secara pasif, melainkan terlibat dalam proses kreatif yang reflektif. Dalam setiap pilihan peran, terdapat proses seleksi simbolik yang menunjukkan siapa yang dianggap penting, dihormati, atau memiliki pengaruh dalam lingkungan sosial mereka. Seorang guru, Ibu S., mengisahkan bahwa salah satu muridnya, yang berasal dari keluarga nelayan, hampir selalu memilih peran sebagai “ayah yang pulang melaut” dalam permainan. Ia membawa daun sebagai perahu, dan ketika “pulang,” ia membawa “ikan” ke “rumah,” disambut oleh “ibu” dan “anak-anak.”

Dalam interaksi itu, ia berbicara dengan nada bangga, dan ketika teman yang memerankan anak meminta uang jajan, ia mengeluarkan potongan kertas yang telah ia kumpulkan sendiri sebelumnya dan membagikannya dengan gaya teatrikal. Menurut guru tersebut, tindakan itu adalah bentuk penyaluran pengalaman dan citra sosial yang ia pelajari di rumah—tentang tanggung jawab, maskulinitas, dan posisi sosial dalam keluarga. Di sinilah permainan menjadi ruang artikulasi simbolik atas identitas dan posisi sosial.

Melalui kacamata teori Bowman & Lieberoth (2018), kita dapat memahami bahwa anak-anak tengah membentuk pola pikir dan perilaku sosial yang akan terus terbawa dalam kehidupan mereka kelak. Habitus tidak terbentuk dalam ruang kosong, tetapi melalui pengulangan praktik sosial dalam konteks budaya yang spesifik. Ketika anak-anak memainkan peran-peran sosial yang akrab bagi mereka, mereka sebenarnya sedang menyusun kerangka komunikasi yang berbasis pada pengalaman, nilai, dan relasi kuasa yang hidup dalam komunitasnya. Namun, pendekatan ini perlu dibaca ulang dalam konteks pendidikan pinggiran, di mana simbol sosial lokal seperti tokoh adat, relasi patron-klien antar keluarga, atau posisi orang tua dalam komunitas, menjadi lebih dominan daripada simbol-simbol pendidikan formal yang umum ditemukan dalam studi urban. Seperti yang diungkapkan oleh kepala sekolah, Bapak M., anak-anak di sekolah ini “lebih mengerti struktur sosial dari kampung daripada dari buku pelajaran,” karena keseharian mereka lebih banyak dihabiskan dalam interaksi sosial dengan keluarga dan tetangga, dibanding dengan paparan institusi formal.

Pendekatan kontemporer dari Isenberg (2021) memperkaya pemahaman ini dengan konsep *social inscription*, yaitu gagasan bahwa praktik sosial seperti bermain menyalurkan jejak dalam bentuk pengalaman yang melekat pada tubuh, gerakan, dan memori anak. Jejak ini tidak netral, melainkan hasil dari interaksi antara anak dengan struktur sosial di sekelilingnya. Dalam hal ini, performativitas anak saat bermain bukan hanya tindakan spontan, tetapi sekaligus bentuk pelatihan tubuh dan bahasa yang selaras dengan ekspektasi sosial di komunitas mereka. Proses ini sangat tampak ketika seorang anak perempuan, dalam permainan keluarga, memerankan ibu yang “tidak boleh marah walau capek.” Ia memijat “suami” yang baru pulang, sambil menenangkan “anak-anak” yang sedang menangis. Gerak tubuhnya lembut, nada suaranya diturunkan, dan matanya sesekali melirik ke guru, seolah mencari persetujuan bahwa ia telah memerankan “ibu” dengan baik. Ini adalah bentuk performativitas yang memperlihatkan bagaimana representasi peran sosial juga menyimpan nilai-nilai gender, emosi, dan etika yang diasosiasikan dengan figur tersebut.

Habitus komunikasi, dalam konteks ini, terbentuk dari proses pengulangan simbolik yang dilekatkan pada identitas sosial. Permainan yang dilakukan anak-anak menjadi ruang performatif tempat nilai-nilai seperti kepemimpinan, kepatuhan, kelembutan, atau ketegasan dikonstruksi dan diuji secara sosial. Mereka menyusun gaya bicara, mengatur intonasi, memilih kosakata, dan memodifikasi sikap tubuh sesuai dengan peran yang mereka mainkan. Proses ini membuktikan bahwa pendidikan anak usia dini, terutama di komunitas-komunitas pinggiran yang kaya akan nilai simbolik lokal, tidak bisa dipisahkan dari struktur sosial yang

membentuk cara anak memahami dan menjalani interaksi sosial mereka.

Secara konseptual, temuan ini menantang pandangan dominan tentang pedagogi bermain yang selama ini lebih menekankan pada kognisi anak secara individual. Sebaliknya, melalui pendekatan sosiologis dan etnografis, terlihat bahwa performativitas bermain peran adalah cermin dari relasi sosial yang telah tertanam, sekaligus proses pembentukan kerangka komunikasi yang khas. Anak-anak tidak hanya mempelajari bagaimana berbicara, tetapi juga bagaimana “menjadi” dalam masyarakatnya—menjadi orang tua, pemimpin, pedagang, atau tetua adat—dengan segala simbol dan makna yang melekat pada peran itu. Peran simbolik dalam *role play* bukanlah ruang netral atau spontan, melainkan arena sosial yang memungkinkan anak membentuk habitus komunikatif yang relevan dengan pengalaman kolektif mereka. Performativitas mereka dalam bermain menyimpan jejak sosial yang akan terus terbawa, bahkan setelah masa kanak-kanak berlalu.

Transformasi Sosial Mikro melalui Pedagogi Partisipatif

Di tengah bangunan sekolah yang sederhana di pinggiran Pulau Buru—di mana papan dinding kerap bergemeretak ketika angin melintas dan halaman sekolah yang kerap tergenang saat hujan deras—terjadi perubahan yang mungkin tak kasat mata bagi kebijakan pendidikan nasional, namun sangat nyata dirasakan oleh mereka yang hidup dalam denyut harian ruang kelas ini. Transformasi itu tidak datang dari program pelatihan guru atau modul kurikulum baru yang dikirim pusat, melainkan dari hasil interaksi sehari-hari antara guru, anak, dan orang tua, yang terbangun lewat permainan peran (*role play*) sebagai bagian dari pendekatan belajar.

Pengamatan selama proses lapangan menunjukkan bahwa anak-anak tidak hanya menjadi subjek yang dibentuk oleh pembelajaran, melainkan juga aktor yang mulai memengaruhi cara berpikir para pendidik tentang makna pendidikan itu sendiri. Dalam satu sesi bermain, seorang guru, Ibu R., yang sebelumnya menggunakan pola instruksional yang sangat terpola dan terbatas, tampak mulai mengubah pendekatannya. Ia membiarkan anak-anak mendesain sendiri skenario permainan mereka. Ia tidak lagi mengarahkan, tetapi memilih mengamati dan sesekali bertanya kepada anak-anak tentang siapa yang mereka perankan dan mengapa mereka memilih peran itu. Dalam refleksinya, ia menyatakan bahwa dirinya mulai menyadari bahwa “anak-anak ternyata punya bahasa sendiri untuk memahami dunia,” dan bahwa peran guru mungkin bukan sebagai pengarah mutlak, tetapi sebagai penopang ruang ekspresi itu.

Hal serupa juga dirasakan oleh beberapa orang tua yang ditemui dalam wawancara informal selepas waktu antar-jemput sekolah. Seorang ayah, Tn. Y., mengisahkan bahwa anaknya yang baru berusia lima tahun mulai “berceramah” di rumah dengan gaya seperti kepala dusun saat bermain. Meski awalnya dianggap lucu, ia mulai melihat bahwa si anak tampak memiliki pola komunikasi yang lebih terstruktur dan mampu menjelaskan alasan tindakannya dengan lebih percaya diri. Dari situ, menurutnya, ada perubahan kecil dalam cara ia memperlakukan anak: ia mulai bertanya dan memberi ruang pada si anak untuk menjelaskan, alih-alih langsung menasihati. Ini bukan sekadar perubahan perilaku, tetapi

perubahan dalam cara berpikir tentang relasi kuasa dalam keluarga.

Transformasi mikro ini memperlihatkan bagaimana pedagogi partisipatif—yang menekankan pada keterlibatan aktif anak dalam proses pembelajaran—mulai membentuk praxis baru di ruang-ruang pendidikan pinggiran. Dalam pengertian Garcia (2020), praxis bukan sekadar tindakan, tetapi tindakan reflektif yang berakar pada kesadaran atas kondisi sosial yang membentuk subjek. Doberstein (2020) menegaskan bahwa pendidikan transformatif harus tumbuh dari partisipasi komunitas dan bukan sekadar dari instruksi institusional. Di sini, pendekatan bermain yang terbuka membuka ruang bagi anak untuk menjadi aktor sosial sejak dini, yang pada gilirannya menantang pola-pola dominan tentang siapa yang berhak bicara dan siapa yang hanya mendengar.

Temuan ini juga terkonfirmasi melalui data observasi di beberapa kelas. Dalam satu sesi bermain yang diamati selama lebih dari satu jam, anak-anak tidak hanya memainkan satu peran, tetapi berpindah-pindah peran secara fleksibel—menjadi ibu, kemudian pedagang, lalu kepala dusun. Guru tidak membatasi, hanya mencatat dinamika peran. Yang menarik, anak-anak mulai menyesuaikan bahasa tubuh dan gaya bicara mereka sesuai dengan peran yang diambil. Beberapa menggunakan dialek lokal dengan intonasi tertentu, menunjukkan adanya integrasi antara budaya lokal dan bentuk komunikasi yang mereka pelajari di rumah dan masyarakat. Proses ini secara sosiokultural memperlihatkan bagaimana praktik bermain menjadi arena transformatif yang melibatkan elemen afektif, simbolik, dan kolektif secara simultan.

Dari temuan ini, perubahan tidak hanya terjadi pada anak sebagai subjek pendidikan, tetapi juga pada para guru yang mulai mengembangkan fleksibilitas pedagogis, dan pada orang tua yang mulai membuka ruang partisipasi anak dalam pengambilan keputusan kecil dalam rumah tangga. Hal ini mengindikasikan bahwa pendidikan anak usia dini bisa menjadi titik masuk penting bagi perubahan sosial mikro yang bersifat partisipatif dan kontekstual. Dalam konteks pinggiran, transformasi ini menjadi semakin signifikan, karena muncul bukan dari intervensi struktural, melainkan dari bawah—dari pengalaman hidup, dari pengamatan sosial, dan dari relasi yang dibangun sehari-hari.

Tabel 1. Indikator Perubahan Sosial Mikro dalam Praktik *Role play*

Aktor	Perubahan yang Diamati	Keterangan Pendukung
Anak	Lebih percaya diri, lebih artikulatif dalam menyampaikan pendapat	Observasi permainan peran; wawancara guru dan orang tua
Guru	Mulai menerapkan pendekatan fleksibel dan observasional dalam pembelajaran	Wawancara Ibu R., catatan observasi kelas
Orang Tua	Mengalami perubahan persepsi terhadap anak dan mulai membuka ruang dialogis	Wawancara dengan Tn. Y. dan beberapa wali murid lainnya

Sumber: Hasil Analisis Penulis, 2022

Tabel di atas memperkuat argumen bahwa perubahan pendidikan tidak selalu harus datang dari sistem formal, tetapi bisa tumbuh dari praktik sehari-hari yang memberi ruang pada partisipasi, pemaknaan simbolik, dan pengalaman sosial yang hidup di tengah masyarakat. Transformasi yang terjadi di TK Ilwiaru adalah contoh bagaimana pedagogi partisipatif mampu membuka kemungkinan baru dalam membangun praksis pendidikan yang membumi, kontekstual, dan memberdayakan.

Pendidikan PAUD Kontekstual: Antara Reproduksi dan Emansipasi

Dalam narasi besar pembangunan pendidikan di Indonesia, wilayah 3T (terdepan, terluar, tertinggal) kerap dijadikan objek intervensi kebijakan yang bersifat top-down. PAUD di daerah-daerah seperti Pulau Buru, Maluku, sering kali diposisikan sebagai ruang “pengejar ketertinggalan”—mengikuti standar-standar pedagogis yang didesain jauh di pusat, tanpa mempertimbangkan konteks sosial, kultural, dan ekologis setempat. Kurikulum dikirim dari ibu kota, pelatihan guru diberikan secara seragam, dan tolok ukur perkembangan anak disamaratakan. Dalam situasi seperti ini, pendidikan anak usia dini berisiko menjadi alat reproduksi pengetahuan yang tidak relevan bagi kehidupan sehari-hari anak-anak dan komunitasnya. Ia menjadi sekadar instrumen formal yang memaksakan homogenisasi nilai-nilai, tanpa membuka ruang bagi ekspresi budaya dan pengalaman lokal (Robinson et al., 2021).

Namun, studi ini justru menemukan bahwa di celah-celah pendekatan formal tersebut, muncul ruang-ruang mikro yang menampung bentuk pendidikan yang lebih membumi dan partisipatif. Aktivitas bermain simbolik, khususnya *role play*, yang awalnya hanya dimaksudkan sebagai bagian dari kurikulum rutin, ternyata membuka medan baru untuk relasi sosial, imajinasi, dan bahkan resistensi terhadap struktur pedagogis yang kaku. Dalam satu sesi observasi lapangan di TK Ilwiaru, anak-anak bermain sebagai “ibu kepala desa,” “dokter kampung,” dan “penjual ikan.” Mereka merancang sendiri skenario bermain, menentukan tokoh, dan menyusun alur percakapan yang seringkali mencerminkan pengalaman sosial yang mereka lihat di komunitas. Guru tidak menjadi sutradara, melainkan pengamat yang aktif mendengar dan sesekali mencatat, membiarkan dunia anak bergerak dalam logikanya sendiri.

Lingkungan tempat mereka bermain adalah aula kecil yang dindingnya dihias dengan gambar-gambar hasil karya anak. Alas bermain hanya terbuat dari tikar pandan, sementara peralatan bermain sebagian besar merupakan barang bekas yang disumbangkan orang tua: kaleng susu dijadikan “telepon”, potongan bambu menjadi “alat suntik”, dan kain sarung dijadikan “jas dokter”. Dalam kesederhanaan itu, terjadi pembentukan makna yang luar biasa kaya. Anak-anak tidak hanya meniru peran orang dewasa, mereka juga mulai mempertanyakan, menyesuaikan, dan bahkan mengubah struktur sosial yang mereka mainkan. Dalam satu pengamatan, seorang anak perempuan menolak ketika temannya menyuruhnya diam karena ia “cuma ibu rumah tangga”. Ia menjawab, “Saya juga bisa jadi kepala desa kalau mau,” lalu langsung mengambil tongkat kayu dan memerintahkan anak-anak lain berkumpul untuk “rapat.”

Pola ini mengindikasikan bahwa permainan simbolik bukan hanya wadah reproduksi nilai-nilai sosial yang sudah ada, melainkan juga menjadi medan resistensi dan emansipasi, terutama bagi anak-anak yang sehari-hari tidak memiliki banyak ruang untuk berbicara atau memilih. Sebagaimana dikemukakan oleh Alves (2018), pendidikan memiliki potensi sebagai *cultural politics*—ruang di mana dominasi bisa direproduksi, tetapi juga bisa ditantang. Dalam konteks ini, *role play* menjadi alat yang memungkinkan anak-anak membayangkan ulang peran-peran sosial, mengutak-atik relasi kuasa, dan menyusun struktur sosial alternatif—meskipun hanya dalam ruang bermain.

Beberapa guru pun mulai mengadopsi pemahaman baru ini. Ibu R., misalnya, dalam perbincangan setelah sesi belajar, mengakui bahwa ia mulai melihat anak-anak “tidak hanya meniru,” tetapi “seperti sedang menyampaikan sesuatu yang mereka ingin ubah atau ingin rasakan.” Pengalaman ini membuatnya tidak lagi tergesa menilai permainan anak dengan kategori “benar” atau “salah,” tetapi mulai memfokuskan perhatiannya pada narasi dan dinamika sosial yang muncul. Dalam praktiknya, ini membentuk pendekatan yang lebih reflektif, terbuka, dan peka konteks—pendekatan yang tidak menempatkan guru sebagai pusat pengetahuan, tetapi sebagai fasilitator tumbuhnya pemahaman kolektif.

Sementara itu, orang tua seperti Tn. S. juga mulai melihat adanya perubahan dalam relasi mereka dengan anak. Ia mengaku bahwa anaknya sering “berlatih bicara” di rumah, lalu menasihatinya dengan gaya yang meniru kepala dusun atau guru. Meskipun awalnya dianggap lucu, Tn. S. menyadari bahwa ada “pesan kecil” yang anaknya coba sampaikan, dan mulai lebih sering berdialog dengan si anak. Praktik kecil ini menunjukkan bahwa proses pendidikan di PAUD bukanlah proses linear yang berhenti di ruang kelas, melainkan beresonansi ke dalam dinamika keluarga dan komunitas.

Kontekstualitas dalam pendidikan semacam ini—yang mengakar pada pengalaman lokal dan memungkinkan agensi anak berkembang—menjadi krusial dalam kerangka dekolonisasi pendidikan. Jika selama ini pendidikan di wilayah pinggiran dibentuk oleh logika pusat, maka praktik seperti *role play* yang tumbuh dari bawah menunjukkan bahwa anak-anak di wilayah 3T tidak harus menjadi objek intervensi semata, tetapi juga bisa menjadi subjek yang aktif membentuk makna dan struktur sosial di sekelilingnya. Inilah yang disebut sebagai “*teaching to transgress*”—proses pedagogis yang membebaskan, bukan menundukkan.

Dalam kerangka itulah, pendidikan PAUD yang awalnya hanya berfungsi sebagai tempat reproduksi nilai-nilai dominan, kini menunjukkan wajah ganda: ia tetap mereproduksi norma dan peran sosial yang ada, tetapi pada saat yang sama juga membuka kemungkinan emansipasi—melalui imajinasi anak, melalui permainan, melalui suara-suara kecil yang sebelumnya tak terdengar. Transformasi ini mungkin tidak spektakuler dalam skala kebijakan, tetapi ia menandai potensi perubahan sosial dari ruang-ruang mikro. Dan dari ruang kecil seperti inilah, wacana pendidikan yang membebaskan, kontekstual, dan partisipatif di Indonesia dapat terus tumbuh.

SIMPULAN

Temuan dari penelitian ini menegaskan bahwa pembelajaran berbasis *role play* di wilayah pinggiran seperti TK Ilwiaru Watumera bukan sekadar strategi pedagogis yang menyenangkan, melainkan merupakan praktik sosial yang membentuk kompetensi komunikasi anak usia dini secara kontekstual dan reflektif. Melalui permainan simbolik, anak-anak tidak hanya belajar berbicara, mendengar, dan menanggapi secara interpersonal, tetapi juga mempraktikkan posisi-posisi sosial yang mengasah sensitivitas terhadap norma, relasi kuasa, dan nilai-nilai budaya lokal. Aktivitas *role play* membuka ruang bagi anak untuk menjadi aktor sosial yang tidak pasif, melainkan aktif menafsirkan dan bahkan menegosiasikan ulang struktur sosial di sekitarnya. Dalam konteks pendidikan anak usia dini di wilayah 3T yang selama ini kerap dikonstruksi sebagai penerima pasif kurikulum homogen, praktik ini menunjukkan bahwa pendidikan bisa menjadi medan transformasi—dimana anak-anak berlatih berkomunikasi bukan hanya demi kepatuhan linguistik, tetapi demi artikulasi makna sosial yang mereka pahami dan hayati. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya menjawab bahwa *role play* efektif dalam membentuk kompetensi komunikasi interpersonal anak, tetapi juga menunjukkan bahwa strategi ini mengandung potensi emansipatoris, yakni menggeser pendidikan dari sekadar alat reproduksi menuju praksis pembebasan yang tumbuh dari akar budaya dan pengalaman sosial lokal.

PERNYATAAN ETIKA PENELITIAN

Penelitian ini dilaksanakan sesuai dengan prinsip-prinsip etika yang berlaku, termasuk pemberian persetujuan yang diinformasikan (*informed consent*), perlindungan terhadap kerahasiaan informan, serta penghormatan terhadap nilai-nilai budaya lokal. Perhatian khusus diberikan kepada partisipan dari kelompok rentan guna memastikan keselamatan, kenyamanan, dan hak partisipasi yang setara. Penelitian ini tidak menerima pendanaan eksternal, dan penulis menyatakan tidak memiliki konflik kepentingan. Seluruh data dan informasi yang disajikan diperoleh melalui metode penelitian yang sah dan telah diverifikasi untuk memastikan akurasi dan keandalannya. Penggunaan kecerdasan buatan (AI) dibatasi hanya pada bantuan teknis penulisan dan penyuntingan bahasa, tanpa memengaruhi substansi ilmiah dari karya ini. Kami menyampaikan terima kasih kepada para informan atas wawasan berharga yang diberikan, serta kepada para penelaah anonim atas masukan konstruktif terhadap versi awal naskah ini. Penulis bertanggung jawab penuh atas isi dan kesimpulan artikel ini.

DAFTAR PUSTAKA

- Alves, S. (2018). Understanding Intangible Aspects of Cultural Heritage: The Role of Active Imagination. *The Historic Environment: Policy & Practice*, 9(3–4), 207–228. <https://doi.org/10.1080/17567505.2018.1517141>
- Anastasiadis, T., Lampropoulos, G., & Siakas, K. (2018). Digital Game-based Learning and Serious Games in Education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 4(12), 139–144. <https://doi.org/10.31695/IJASRE.2018.33016>

- Avineri, N., & Perren, J. (2020). Language Testing in Service-Learning: A Critical Approach to Socially Situated Language in Use. In *Sociopolitics of English Language Testing* (pp. 68–90). Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781350071377.0009>
- Ayumi, E., Zulkarnain, I., & Hendra, Y. (2019). The relationship of online games addiction with teaching social skills in the communication science students of State Islamic University of North Sumatera. *Jurnal Tarbiyah*, 26(2). <https://doi.org/10.30829/tar.v26i2.519>
- Bazaz, S. B., Hasankala, Q. Y., Shojaee, A. A., & Unesi, Z. (2018). The Effects of Traditional Games on Preschool Children’s Social Development and Emotional Intelligence: A Two - Group, Pretest - Posttest, Randomized, Controlled Trial. *Modern Care Journal*, 15(1), 1–5. <https://doi.org/10.5812/modernc.66605>
- Bowman, S. L. (2018). Immersion and Shared Imagination in Role-Playing Games. In *Role-Playing Game Studies* (pp. 379–394). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315637532-22>
- Bowman, S. L., & Lieberoth, A. (2018). Psychology and Role-Playing Games. In *Role-Playing Game Studies* (pp. 245–264). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315637532-13>
- Creaghe, N., & Kidd, E. (2022). Symbolic play as a zone of proximal development: An analysis of informational exchange. *Social Development*, 31(4), 1138–1156. <https://doi.org/10.1111/sode.12592>
- Doberstein, C. (2020). Role-playing in public engagement for housing for vulnerable populations: An experiment exploring its possibilities and limitations. *Land Use Policy*, 99(12), 105–132. <https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2020.105032>
- Douglas, A. H., Acharya, S. P., & Allery, L. A. (2021). Communication skills learning through role models in Nepal; what are medical students really learning? A qualitative study. *BMC Medical Education*, 21(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03049-0>
- Eun, B. (2019). The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky’s theories. *Educational Philosophy and Theory*, 51(1), 18–30. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1421941>
- Faisal, & Martin, S. N. (2022). Exploring Indonesian Biology Teachers’ Perceptions and Attitudes Towards Socio-Scientific Issues-Based Instruction. *Asia-Pacific Science Education*, 8(1), 256–291. <https://doi.org/10.1163/23641177-bja10042>
- Findyartini, A., & Sudarsono, N. C. (2018). Remediating lapses in professionalism among undergraduate pre-clinical medical students in an Asian Institution: a multimodal approach. *BMC Medical Education*, 18(1), 88. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1206-2>
- Garaigordobil, M., Berruoco, L., & Celume, M.-P. (2022). Developing Children’s Creativity and Social-Emotional Competencies through Play: Summary of Twenty Years of Findings of the Evidence-Based Interventions “Game Program.” *Journal of Intelligence*, 10(4), 77–87. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040077>
- Garcia, A. (2020). Gaming Literacies: Spatiality, Materiality, and Analog Learning in a Digital Age. *Reading Research Quarterly*, 55(1), 9–27. <https://doi.org/10.1002/rrq.260>
- Goldstein, T. R., & Lerner, M. D. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 21(4), 105–123. <https://doi.org/10.1111/desc.12603>
- Hemenover, S. H., & Bowman, N. D. (2018). Video games, emotion, and emotion regulation: expanding the scope. *Annals of the International Communication Association*, 42(2),

- 125–143. <https://doi.org/10.1080/23808985.2018.1442239>
- Hersted, L. (2018). Doing Relational Research through Roleplaying. In *Relational Research and Organisation Studies* (pp. 117–141). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429507557-6>
- Hoover, S., Simkins, D. W., Deterding, S., Meldman, D., & Brown, A. (2018). Performance Studies and Role-Playing Games. In *Role-Playing Game Studies* (pp. 213–226). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315637532-11>
- Isenberg, J. P. (2021). Play among Education Professionals. In *Play from Birth to Twelve and Beyond* (pp. 493–498). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003249702-72>
- Khan, N. I. (2019). Case Study as a Method of Qualitative Research. In *Qualitative techniques for workplace data analysis* (pp. 170–196). <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5366-3.ch008>
- Kohler, M. (2020). An Intercultural Orientation to Languages Education: Expanding Identity Repertoires. *Proceedings of the 1st International Conference on Language, Literature, and Arts Education (ICLLAE 2019)*, 1–9. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200804.001>
- Kong-In, W., & Damnet, A. (2018). The Implementation of ISSECI Model for Enhancing Thai EFL Students' Intercultural Pragmatic Competence: Politeness Strategies. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(3), 34–52. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.3p.34>
- Malilang, C. S. (2019). A Multicultural Community of Practice in Creative Writing. *Educare*, 2019(2), 6–29. <https://doi.org/10.24834/educare.2019.2.2>
- Mohajan, H. K. (2018). Qualitative research methodology in social sciences and related subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 7(1), 23. <https://doi.org/10.26458/jedep.v7i1.571>
- Najjemba, J. L., & Cronjé, J. (2020). Engagement with and Participation in Online role play Collaborative Arguments: A Sociocultural Perspective. *Electronic Journal of E-Learning*, 18(5), 436–448. <https://doi.org/10.34190/JEL.18.5.006>
- Novanana, S. (2022). Empowering Digital Literacy for Underprivileged Youth in Jakarta. *Asian Journal of Community Services*, 1(2), 59–70. <https://doi.org/10.55927/ajcs.v1i2.1036>
- Pallavicini, F., Ferrari, A., & Mantovani, F. (2018). Video Games for Well-Being: A Systematic Review on the Application of Computer Games for Cognitive and Emotional Training in the Adult Population. *Frontiers in Psychology*, 9(1), 40–58. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02127>
- Papoutsis, C., Drigas, A., & Skianis, C. (2021). Virtual and Augmented Reality for Developing Emotional Intelligence Skills. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (IJES)*, 9(3), 35. <https://doi.org/10.3991/ijes.v9i3.23939>
- Papoutsis, C., Drigas, A., & Skianis, C. (2022). Serious Games for Emotional Intelligence's Skills Development for Inner Balance and Quality of Life-A Literature Review (Juegos serios para el desarrollo de habilidades de la inteligencia emocional para el equilibrio interior y la calidad de vida- Una rev. *Retos*, 46(46), 199–208. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.91866>
- Pitoyo, A. (2020). Differences in Students' Writing Skills through the Application of Group Investigative Learning and Role Play Model. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Scientific Research*, 3(5), 32–46. <https://doi.org/10.31426/ijamsr.2020.3.5.3314>
- Priya, A. (2021). Case Study Methodology of Qualitative Research: Key Attributes and

- Navigating the Conundrums in Its Application. *Sociological Bulletin*, 70(1), 94–110. <https://doi.org/10.1177/0038022920970318>
- Rahman, S. A., & Alwi, A. (2022). The Inclusion of Cultural Diversity in Higher Education Curriculum Design. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(2), 87–94. <https://doi.org/10.33200/ijcer.479054>
- Rashid, Y., Rashid, A., Warraich, M. A., Sabir, S. S., & Waseem, A. (2019). Case Study Method: A Step-by-Step Guide for Business Researchers. *International Journal of Qualitative Methods*, 18(1), 16–29. <https://doi.org/10.1177/1609406919862424>
- Rau, D. V. (2022). Social and Cultural Considerations in Curriculum Design. In *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Sociolinguistics* (pp. 97–110). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003017325-9>
- Robinson, G. M., Hardman, M., & Matley, R. J. (2021). Using games in geographical and planning-related teaching: Serious games, edutainment, board games and role-play. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), 100–128. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100208>
- Samaranayake, S. W. (2021). The Effects of Authentic Materials Using Role-playing Activities on Oral Proficiency: A Case Study of Thai Undergraduate Students. *SSRN Electronic Journal*, 13(4), 89–100. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3952986>
- Stankova, M., Tuparova, D., Mihova, P., Kamenski, T., Tuparov, G., & Mehandzhyska, K. (2022). Educational Computer Games and Social Skills Training. In *Handbook on Intelligent Techniques in the Educational Process: Vol 1 Recent Advances and Case Studies* (pp. 361–392). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04662-9_17
- Timpe-Laughlin, V. (2019). Pragmatics Learning in the Workplace. In *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics* (pp. 413–428). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351164085-27>
- Tsortanidou, X., Daradoumis, T., & Barberá, E. (2022). Developing social-emotional skills through imaginative teaching methods in elementary education. *Early Child Development and Care*, 192(8), 1201–1216. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1854241>
- Villani, D., Carissoli, C., Triberti, S., Marchetti, A., Gilli, G., & Riva, G. (2018). Videogames for Emotion Regulation: A Systematic Review. *Games for Health Journal*, 7(2), 85–99. <https://doi.org/10.1089/g4h.2017.0108>
- Wildan, M., & Muttaqin, A. (2022). Mainstreaming Moderation in Preventing/Countering Violent Extremism (P/CVE) in Pesantrens in Central Java. *QIJS (Qudus International Journal of Islamic Studies)*, 10(1), 37. <https://doi.org/10.21043/qijis.v10i1.8102>
- Wulandari, A. T., Pratolo, B. W., & Junianti, R. (2021). Students' perception on the use of role-play to improve students' communicative competence. *UAD TEFL International Conference*, 2, 137. <https://doi.org/10.12928/utic.v2.5748.2019>