

Perilaku Terkait Fungsi Eksekutif di Sentra Persiapan BCCT: Studi Kasus Kualitatif Enam Sesi

Author:

M. Ridwan Noor¹

Hapidin²

R. Sri Martini

Meilanie³

Afiliation:

Universitas Negeri

Jakarta^{1,2,3}

Corresponding email

morinogcr@gmail.com

Histori Naskah:

Submit: 2026-07-17

Accepted: 2026-08-06

Published: 2026-08-21



*This is an Creative Commons
License This work is licensed
under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License*

Abstrak:

Kesiapan sekolah kini mencakup tidak hanya literasi-numerasi awal, tetapi juga kemampuan anak berpartisipasi dalam rutinitas kelompok dan mempertahankan perilaku berorientasi tujuan. Fungsi eksekutif—kontrol inhibisi, memori kerja, dan fleksibilitas kognitif—menjadi landasan konseptual penting untuk memahami dimensi ini, meskipun perilaku di kelas tidak dapat dipetakan secara mekanis sebagai cerminan langsung konstruk kognitif tersebut. Sentra Persiapan dalam pendekatan BCCT berpotensi memunculkan perilaku terkait fungsi eksekutif, namun perhatian terhadap kemunculannya secara berulang lintas episode masih terbatas. Studi kasus kualitatif berbasis observasi naturalistik berulang. Enam observasi 90 menit dilaksanakan pada 4 Mei–15 Juni 2026 di Sentra Persiapan BCCT TK Babussalam, melibatkan delapan anak dan dua guru. Tiga anak fokus (S, R, F) dianalisis melalui kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan dengan kontrol inhibisi, memori kerja, dan fleksibilitas kognitif sebagai konsep pemeka. Perilaku terkait fungsi eksekutif muncul kontekstual dan tidak linier. Lembar kerja familiar mendukung pemeliharaan tujuan, terutama pada S; interaksi teman sebaya memicu tuntutan inhibisi lebih kuat dan konflik. Bantuan bertahap guru mendukung partisipasi F namun membatasi kesimpulan tentang kemandirian. Bukti fleksibilitas kognitif paling terbatas. Rutinitas Sentra Persiapan menampakkan perilaku fungsi eksekutif yang perlu ditafsirkan berdasarkan struktur tugas, dinamika teman sebaya, dan bantuan orang dewasa, bukan sebagai bukti perkembangan linier.

Kata kunci: BCCT; Fleksibilitas Kognitif; Fungsi Eksekutif; Kontrol Inhibisi; Memori Kerja; Observasi Naturalistik

Pendahuluan

Kesiapan sekolah tidak lagi dipahami hanya sebagai penguasaan awal membaca, menulis, dan berhitung. Anak juga perlu mampu berpartisipasi dalam rutinitas kelompok, mengikuti instruksi, mempertahankan perilaku yang berorientasi pada tujuan, berkoordinasi dengan teman sebaya, dan menyesuaikan diri terhadap harapan di kelas (Meilanie et al., 2022; Wenz-Gross et al., 2018). Dimensi perilaku tersebut sangat penting dalam masa transisi dari pendidikan anak usia dini ke sekolah dasar, ketika situasi belajar menjadi lebih terstruktur dan anak diharapkan mengelola perhatian serta tindakannya secara semakin mandiri.

Fungsi eksekutif menyediakan landasan konseptual untuk mengkaji proses tersebut. Fungsi eksekutif umumnya mencakup kontrol inhibisi, memori kerja, dan fleksibilitas kognitif (Diamond, 2013; Miyake et al., 2000). Kontrol inhibisi memungkinkan anak menahan respons langsung, mengabaikan distraksi, atau menunggu saat yang tepat untuk bertindak. Memori kerja memungkinkan anak mempertahankan dan menggunakan aturan, instruksi, atau urutan tugas. Fleksibilitas kognitif memungkinkan anak mengganti aturan, strategi, atau sudut pandang ketika situasi berubah. Ketiga komponen tersebut dapat dibedakan, tetapi saling berkaitan, dan satu episode pembelajaran di kelas dapat menuntut lebih dari satu komponen secara bersamaan (Best & Miller, 2010).

Meskipun demikian, perilaku di kelas tidak dapat dipetakan secara mekanis sebagai cerminan konstruk kognitif. Duduk tenang dapat mencerminkan ketertarikan, kepatuhan, kelelahan, atau rasa takut, bukan selalu kontrol inhibisi. Menyelesaikan lembar kerja dapat bergantung pada contoh visual yang familiar, bukan memori kerja. Berpindah dari satu kegiatan ke kegiatan lain dapat mencerminkan kepatuhan terhadap rutinitas, bukan fleksibilitas kognitif. Oleh karena itu, observasi naturalistik perlu mempertimbangkan tuntutan aktivitas, bantuan yang diberikan oleh orang dewasa atau teman sebaya, serta penjelasan alternatif yang masuk akal. Kehati-hatian kontekstual ini sangat penting pada anak usia dini karena performa mereka dapat berubah sesuai emosi, pemahaman bahasa, familiaritas, dan interaksi sosial (Zelazo & Carlson, 2012).

Pendekatan Beyond Centers and Circle Time (BCCT) mengorganisasikan pembelajaran melalui berbagai sentra bermain serta rangkaian pijakan lingkungan, sebelum bermain, saat bermain, dan setelah bermain (Nasional, 2006). Dalam pendekatan ini, Sentra Persiapan umumnya menyediakan pengalaman yang berkaitan dengan literasi awal, numerasi, simbol, koordinasi motorik halus, dan partisipasi yang terstruktur. Ketika diterapkan sebagai pembelajaran berbasis bermain, pengalaman tersebut juga dapat menuntut anak untuk menunggu, mengingat aturan, menyelesaikan urutan kegiatan, berbagi media, dan mencoba alternatif. Penelitian terdahulu menunjukkan bahwa program bermain yang dirancang secara sengaja dapat menyediakan kesempatan bagi anak prasekolah untuk menggunakan dan melatih keterampilan fungsi eksekutif, sedangkan dukungan orang dewasa selama bermain turut membentuk kualitas keterlibatan anak (Gibb et al., 2021; Veresov et al., 2021). Namun, Sentra Persiapan dapat didominasi oleh penyelesaian lembar kerja atau percepatan akademik sehingga mempersempit pengalaman bermain maupun kesempatan anak menggunakan kontrol yang fleksibel.

Penelitian terdahulu di Indonesia telah mengaitkan pembelajaran berbasis sentra dengan perkembangan verbal-linguistik, kemandirian, dan kreativitas (Putri et al., 2020; Ruqoyah, 2016), sekaligus mengidentifikasi persoalan konseptual dalam standar mutu kurikulum bermain pada model sentra (Hapidin et al., 2020). Di luar konteks Indonesia, bimbingan, pemodelan, pengulangan instruksi, dan aktivitas yang memberi ruang kepemimpinan anak telah diidentifikasi sebagai strategi guru yang relevan untuk mendukung penggunaan fungsi eksekutif selama bermain terstruktur (Etokabeka, 2025). Kualitas interaksi guru-anak juga berkaitan dengan perkembangan fungsi eksekutif selama pengalaman prasekolah (Gavrilova et al., 2024). Meskipun demikian, perhatian terhadap kemunculan perilaku terkait fungsi eksekutif dari satu episode pembelajaran ke episode berikutnya masih terbatas, termasuk kemungkinan anak yang sama menunjukkan respons berbeda pada format kegiatan yang berlainan. Klaim umum bahwa Sentra Persiapan mengembangkan fungsi eksekutif belum memadai apabila observasi berulang tidak menunjukkan secara spesifik tuntutan aktivitas, perilaku anak, bentuk dukungan, dan fluktuasi yang terjadi.

Berdasarkan hal tersebut, penelitian ini mengajukan pertanyaan: Bagaimana perilaku terkait kontrol inhibisi, memori kerja, dan fleksibilitas kognitif muncul dalam enam sesi Sentra Persiapan, serta bagaimana pola tersebut dibentuk oleh struktur aktivitas, interaksi teman sebaya, dan dukungan guru? Penelitian ini tidak mengukur skor fungsi eksekutif ataupun menguji perkembangan kausal. Sebaliknya, penelitian mengkaji perilaku yang dapat diamati sebagai bukti kontekstual dan mempertimbangkan relevansinya terhadap dimensi perilaku dalam kesiapan sekolah.

Kebaruan penelitian ini terletak pada penempatan unit analisis pada tingkat episode-lintas-sesi, bukan pada skor tunggal atau observasi satu waktu sebagaimana lazim dalam studi terdahulu tentang sentra bermain di Indonesia (Putri et al., 2020; Ruqoyah, 2016). Berbeda dari penelitian tersebut, yang mengaitkan pembelajaran berbasis sentra dengan capaian perkembangan secara umum, penelitian ini secara spesifik menelusuri fluktuasi perilaku individual yang sama pada anak yang sama lintas enam sesi dan lintas format

kegiatan, sehingga memungkinkan identifikasi pola kontekstual yang selama ini tersembunyi di balik klaim generik bahwa "sentra mengembangkan fungsi eksekutif."

Studi Literatur

Fungsi Eksekutif sebagai Landasan Konseptual

Fungsi eksekutif merupakan konstruk multidimensional yang mencakup kontrol inhibisi, memori kerja, dan fleksibilitas kognitif (Diamond, 2013; Miyake et al., 2000). Ketiga komponen ini dapat dibedakan secara analitis, tetapi dalam praktiknya saling berkaitan, sehingga satu episode pembelajaran dapat menuntut lebih dari satu komponen secara bersamaan (Best & Miller, 2010; Garon et al., 2008). Kontrol inhibisi memungkinkan anak menahan respons impulsif dan mengabaikan distraksi; memori kerja memungkinkan anak mempertahankan dan menggunakan instruksi atau urutan tugas; sementara fleksibilitas kognitif memungkinkan anak mengganti aturan atau strategi saat situasi berubah. Performa anak usia dini pada ketiga komponen ini bersifat labil dan sangat dipengaruhi oleh emosi, pemahaman bahasa, familiaritas, dan interaksi sosial (Zelazo & Carlson, 2012), sehingga interpretasi perilaku memerlukan kehati-hatian kontekstual.

Pendekatan BCCT dan Sentra Persiapan sebagai Konteks Belajar

Pendekatan Beyond Centers and Circle Time (BCCT) mengorganisasikan pembelajaran melalui sentra bermain serta rangkaian pijakan sebelum, saat, dan setelah bermain. Sentra Persiapan, sebagai salah satu sentra dalam pendekatan ini, menuntut anak untuk menunggu, mengingat aturan, menyelesaikan urutan kegiatan, berbagi media, dan mencoba alternatif aktivitas yang secara konseptual berkaitan erat dengan komponen fungsi eksekutif. Kajian di Indonesia telah mengaitkan pembelajaran berbasis sentra dengan perkembangan verbal-linguistik, kemandirian, dan kreativitas (Putri et al., 2020; Ruqoyah, 2016), namun juga mengidentifikasi persoalan konseptual dalam standar mutu kurikulum bermain pada model sentra (Hapidin et al., 2020), yang menunjukkan bahwa penerapan sentra di lapangan tidak selalu konsisten dengan prinsip idealnya.

Peran Bermain Terstruktur dan Dukungan Orang Dewasa

Program bermain yang dirancang secara sengaja terbukti dapat menyediakan kesempatan bagi anak prasekolah untuk melatih keterampilan fungsi eksekutif (Gibb et al., 2021), dan bukti eksperimental menunjukkan bahwa dukungan orang dewasa selama bermain sosiodramatis turut membentuk kualitas keterlibatan anak dalam menggunakan fungsi eksekutif (Veresov et al., 2021). Konsisten dengan perspektif Vygotskian, bantuan bertahap (scaffolding) dari orang dewasa, berupa pemberian contoh, penyederhanaan langkah, dan pengulangan arahan, memungkinkan anak berpartisipasi pada tugas yang berada di luar kemampuan mandiri (Bodrova & Leong, 2007; Vygotsky, 1978). Di luar konteks Indonesia, strategi guru seperti membimbing, memodelkan, mengulang instruksi, dan memberi ruang kepemimpinan anak telah diidentifikasi sebagai cara mendukung penggunaan fungsi eksekutif selama bermain terstruktur, dan kualitas interaksi guru-anak juga dilaporkan berkaitan dengan perkembangan fungsi eksekutif selama pengalaman prasekolah (Gavrilova et al., 2024).

Fungsi Eksekutif, Interaksi Sosial, dan Kesiapan Sekolah

Permainan sosial dan kesempatan mengikuti aturan bersama teman sebaya berkaitan dengan kontrol inhibisi anak prasekolah, baik dalam konteks bermain soliter maupun sosial (Trawick-Smith et al., 2026). Sejumlah kajian juga menempatkan fungsi eksekutif sebagai salah satu prediktor kesiapan sekolah yang saling melengkapi dengan domain perkembangan lain, termasuk keterampilan motorik halus serta keterampilan

regulasi diri dan akademik prasekolah (Finders et al., 2021; Karimi et al., 2025; Wenz-Gross et al., 2018). Kesiapan sekolah sendiri kini dipahami tidak hanya sebagai penguasaan literasi dan numerasi awal, tetapi juga mencakup kemampuan berpartisipasi dalam rutinitas kelompok dan mengelola perhatian secara mandiri, sebagaimana ditegaskan dalam kajian mengenai persepsi kesiapan sekolah pada masa transisi PAUD ke sekolah dasar (Meilanie et al., 2022).

Kesenjangan Penelitian

Berdasarkan kajian di atas, tampak bahwa hubungan antara aktivitas Sentra Persiapan dan fungsi eksekutif banyak diasumsikan secara konseptual, tetapi jarang ditelusuri melalui observasi naturalistik berulang yang memperlihatkan bagaimana perilaku yang sama dapat berfluktuasi antarsesi pada anak yang sama. Ketiga kelompok literatur yang diulas di atas—kajian fungsi eksekutif sebagai konstruk kognitif (Diamond, 2013; Miyake et al., 2000), kajian pendekatan BCCT dan sentra bermain di Indonesia (Hapidin et al., 2020; Putri et al., 2020), serta kajian peran scaffolding orang dewasa (Bodrova & Leong, 2007; Veresov et al., 2021)—cenderung berkembang secara paralel tanpa saling merujuk secara eksplisit. Ketegangan konseptual juga tampak antara temuan Veresov et al. (2021) yang menekankan pentingnya dukungan orang dewasa dan temuan Trawick-Smith et al. (2026) yang mengaitkan kontrol inhibisi dengan permainan sosial mandiri antarteman sebaya, dua penekanan yang belum didamaikan dalam satu kerangka observasional yang sama.

Penelitian ini diposisikan untuk mengisi kesenjangan tersebut dengan mengkaji kemunculan perilaku terkait fungsi eksekutif secara kontekstual, bukan sebagai skor atau bukti perkembangan linier.

Metode Penelitian

Desain, Lokasi, dan Batas Kasus

Penelitian ini menggunakan desain studi kasus kualitatif berbasis observasi naturalistik berulang (Creswell & Poth, 2018; Yin, 2018). Kasus yang dibatasi mencakup satu kelas Kelompok B di Sentra Persiapan BCCT TK Babussalam, Kwitang, Jakarta Pusat, yang diamati dalam enam sesi hari Senin pada 4 Mei–15 Juni 2026. TK Babussalam merupakan lembaga PAUD berciri Islam yang menerapkan pembelajaran berbasis sentra melalui Sentra Persiapan, Sentra Bahan Alam, dan Sentra Seni. Ruang Sentra Persiapan dilengkapi meja lipat, alat tulis, kertas, alas bermain, bahan kayu berukuran kecil, baskom, dan balok konstruksi. Rutinitas yang diamati meliputi kegiatan pembukaan, pengenalan tema, pengerjaan lembar kerja, dan bermain.

Kelas yang diamati melibatkan delapan anak usia 5–6 tahun, empat anak perempuan dan empat anak laki-laki, yang didampingi oleh satu guru utama dan satu guru pendamping. Tiga anak, S (perempuan), R (laki-laki), dan F (laki-laki), diperlakukan sebagai anak fokus dalam analisis karena pola perilakunya berulang, kontras, dan dapat ditelusuri dalam enam sesi serta berbagai format kegiatan. Kode partisipan digunakan di seluruh artikel untuk melindungi identitas. Unit analisis adalah episode yang menghubungkan tuntutan aktivitas, respons anak, serta bantuan orang dewasa atau konteks teman sebaya yang menyertai respons tersebut.

Pemilihan tiga anak fokus (S, R, dan F) dari delapan anak yang diamati menggunakan strategi purposive sampling dengan kriteria maximum variation, yaitu memilih kasus yang menampilkan pola perilaku paling kontras satu sama lain (dominan mandiri, dominan reaktif secara sosial, dan dominan bergantung pada bantuan) agar rentang variasi perilaku terkait fungsi eksekutif dapat tertangkap secara lebih kaya dibandingkan sampel yang homogen. Strategi ini konsisten dengan prinsip studi kasus kualitatif yang mengutamakan kedalaman informasi dibandingkan keterwakilan statistik (Creswell & Poth, 2018),

sekaligus memungkinkan perbandingan lintas kasus yang bermakna karena ketiga anak menghadapi tuntutan aktivitas yang sama pada setiap sesi.

Prosedur Observasi dan Data

Enam observasi dilaksanakan pada 4, 11, 18, dan 25 Mei serta 8 dan 15 Juni 2026. Setiap sesi berlangsung pukul 10.30–12.00 selama 90 menit, sehingga menghasilkan total sembilan jam observasi. Empat sesi pertama menggunakan tema kendaraan, sedangkan dua sesi terakhir menggunakan tema keluarga. Catatan lapangan merekam konteks kelas, urutan kegiatan, perilaku anak fokus, peristiwa dengan teman sebaya, dan respons guru. Catatan kemudian ditandai berdasarkan aktor, S, R, F, atau guru, serta perilaku atau tindakan yang ditampilkan. Data yang tersedia berupa catatan lapangan observasi; artikel ini tidak melaporkan temuan wawancara atau hasil asesmen terstandar. Kode observasi O1–O6 mengacu pada urutan sesi dalam Tabel 1 dan digunakan untuk menunjukkan sumber episode utama pada bagian Hasil.

Tabel 1. Ringkasan Enam Sesi Observasi

Sesi	Tanggal	Tema	Peristiwa Utama pada Anak Fokus
1	4 Mei	Kendaraan	S tidak terlibat selama pengenalan tema, tetapi menyelesaikan lembar kerja secara mandiri; R banyak bergerak, kemudian tenang saat mengerjakan lembar kerja; F memerlukan bantuan langsung dan tidak bergabung dalam permainan.
2	11 Mei	Kendaraan	F memperhatikan dan menunggu giliran saat pembahasan tema; R tidak sabar menunggu bantuan guru dan marah karena media bermain; S mengalami konflik teman sebaya yang dimediasi guru.
3	18 Mei	Kendaraan	S berlari keluar ketika guru menjelaskan lembar kerja; R menunggu media bersama dengan tenang; F bergabung dalam permainan dan mengikuti instruksi tanpa bantuan intensif.
4	25 Mei	Kendaraan	R menunggu arahan guru dan bermain dengan tenang; S memukul teman dalam konflik yang berulang; F tidak merespons guru dan meninggalkan kelas.
5	8 Juni	Keluarga	R memperhatikan instruksi berbasis papan, tetapi kemudian untuk sementara meninggalkan kelas untuk minum; S bekerja mandiri dan mengalami konflik fisik karena alat tulis; F selesai lebih awal dan bergabung dalam permainan.
6	15 Juni	Keluarga	S tidak mengulangi respons agresif yang familiar, tetapi meninggalkan kelas karena merasa tidak nyaman; R kembali untuk sementara meninggalkan kelas untuk minum; F berulang kali menanyakan kapan kegiatan berakhir dan masih memerlukan bantuan mengerjakan lembar kerja.

Strategi Analisis

Analisis mengikuti proses interaktif kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan (Miles et al., 2020). Pertama, peristiwa disusun secara kronologis untuk setiap anak fokus dalam enam sesi. Kedua, perilaku dikodekan menggunakan tiga konsep pemeka (*sensitizing concepts*), yaitu: (a) perilaku terkait kontrol inhibisi, seperti menunggu, menahan, atau menghentikan respons impulsif; (b) perilaku terkait memori kerja dan pemeliharaan tujuan, seperti mempertahankan instruksi atau melanjutkan urutan kegiatan; serta (c) perilaku terkait fleksibilitas kognitif, seperti mengganti aturan, strategi, atau respons ketika tuntutan berubah. Ketiga, kode kontekstual ditambahkan untuk format kegiatan, konflik teman

sebagai, akses terhadap media, meninggalkan kelas, pemberian petunjuk oleh guru, mediasi konflik, dan keterlibatan kembali. Matriks lintas kasus selanjutnya digunakan untuk membandingkan pengulangan, perubahan, dan ketidaksesuaian pola.

Analisis secara sengaja memisahkan hasil observasi dari inferensi. Duduk tenang tidak secara otomatis dikodekan sebagai kontrol inhibisi kecuali terdapat respons lain yang harus ditahan. Penyelesaian lembar kerja ditafsirkan secara hati-hati karena bahan visual yang tetap tersedia, familiaritas terhadap rutinitas, dan bantuan guru dapat mengurangi tuntutan memori. Transisi rutin tidak diperlakukan sebagai fleksibilitas kognitif kecuali anak menyesuaikan aturan, strategi, atau respons. Perubahan yang tampak sebagai kemajuan juga diperiksa terhadap peristiwa berikutnya yang bertentangan karena data menunjukkan pembalikan dan fluktuasi, bukan lintasan peningkatan yang stabil.

Keabsahan Data dan Pertimbangan Etis

Kredibilitas diperkuat melalui observasi berulang, perbandingan kronologis dalam enam sesi, perbandingan kasus fokus, serta pemertahanan peristiwa yang menyimpang dari narasi perkembangan sederhana (Lincoln & Guba, 1985). Sistem penandaan aktor dan perilaku serta matriks sesi membentuk jejak audit antara catatan lapangan dan interpretasi tematik.

Dependability diperkuat melalui konsistensi prosedur pengumpulan data pada keenam sesi (durasi, waktu, dan format pencatatan yang seragam) serta melalui matriks kode yang memungkinkan penelusuran ulang setiap keputusan interpretatif ke catatan lapangan sumbernya. *Confirmability* diupayakan dengan memisahkan secara eksplisit deskripsi perilaku yang teramati dari inferensi konseptual pada setiap entri analisis, serta dengan sengaja mempertahankan episode yang bertentangan dengan narasi perkembangan yang sederhana, sebagaimana diuraikan pada bagian Strategi Analisis, sehingga interpretasi tidak semata mencerminkan harapan awal peneliti.

Pelaporan membedakan observasi langsung dari interpretasi konseptual serta tidak melakukan diagnosis maupun pemberian skor terhadap anak. Izin tertulis dari institusi untuk melakukan observasi kelas diperoleh dari TK Babussalam melalui komunikasi WhatsApp sebelum pengumpulan data. Observasi bersifat nonintervensi dan dicatat dalam bentuk catatan lapangan yang dianonimkan. Anak fokus hanya diidentifikasi dengan kode S, R, dan F; artikel ini tidak memuat foto maupun informasi yang dapat mengungkap identitas pribadi anak.

Hasil

Analisis tematik terhadap enam sesi observasi menghasilkan tiga pola lintas kasus yang saling melengkapi: kontrol inhibisi yang sangat bergantung pada konteks sosial dan tingkat familiaritas kegiatan, pemeliharaan tujuan yang paling stabil pada tugas individual terstruktur namun bervariasi kemandiriannya antaranak, serta bukti fleksibilitas kognitif yang secara konsisten paling terbatas pada ketiga anak fokus. Ketiga tema ini diuraikan berturut-turut di bawah, diikuti oleh pola mediasi guru yang melintasi ketiganya.

Kontrol Inhibisi Bersifat Kontekstual dan Tidak Linier

Pola kontrol inhibisi yang paling jelas tampak pada cara R menggunakan media bersama. Pada sesi kedua, R tidak bersedia menunggu bantuan guru dan berusaha memperoleh perhatian sebelum gilirannya. Ketika bermain, ia marah karena tidak memperoleh media yang diinginkan; guru pendamping menjelaskan bahwa media harus digunakan secara bergiliran, kemudian situasi berangsur mereda (O2, 11 Mei 2026). Satu minggu kemudian, catatan lapangan menunjukkan episode yang kontras: R duduk dengan tenang dan menunggu sampai temannya selesai menggunakan media bermain (O3, 18 Mei 2026). Pola tersebut

berlanjut pada sesi keempat ketika ia menunggu arahan guru dan bermain tanpa merebut media atau menunjukkan ledakan emosi (O4, 25 Mei 2026).

Urutan tersebut menunjukkan bahwa R dapat menampilkan kontrol dalam situasi bergiliran yang telah familiar, tetapi sesi berikutnya tidak mendukung penafsiran yang sederhana dan linier. Pada kedua sesi bulan Juni, R untuk sementara meninggalkan kelas dengan alasan ingin minum (O5, 8 Juni 2026; O6, 15 Juni 2026). Meskipun terdapat tindak lanjut guru, catatan lapangan tidak selalu memastikan apakah peristiwa tersebut merupakan rutinitas yang diizinkan, berapa lama R berada di luar, atau apakah ia kembali secara mandiri. Oleh karena itu, peristiwa keluar kelas diperlakukan sebagai gangguan yang bermakna ambigu, bukan bukti langsung disregulasi. Kesimpulan terkuat dibatasi pada episode yang diamati: R mampu menahan diri untuk tidak merebut dan dapat menunggu dalam situasi tertentu, sedangkan bukti regulasi sepanjang rutinitas kelas masih belum lengkap.

S memperlihatkan pola yang berbeda. Dalam lima sesi pertama, kedekatan teman dan kompetisi memperebutkan media berulang kali memicu konflik. Urutannya bergerak dari menolak sentuhan dan marah ketika diikuti hingga memukul ketika disentuh serta terlibat konflik fisik karena alat tulis (O2, 11 Mei 2026; O4, 25 Mei 2026; O5, 8 Juni 2026). Episode tersebut menunjukkan kesulitan menahan respons langsung dalam situasi sosial yang bermuatan kuat. Pada sesi keenam, S tidak mengulangi respons agresif yang familiar; ia meninggalkan kelas karena merasa tidak nyaman (O6, 15 Juni 2026). Perubahan ini dapat mencerminkan penghindaran, upaya menjauhkan diri, atau usaha memperoleh jarak dari konflik. Karena catatan lapangan tidak memastikan penjelasan yang paling sesuai, meninggalkan kelas tidak secara otomatis ditafsirkan sebagai keberhasilan kontrol inhibisi atau fleksibilitas adaptif.

F menunjukkan perilaku terkait kontrol inhibisi yang muncul secara tidak konsisten. Pada sesi kedua, ia memperhatikan pembahasan tema dan menunggu giliran untuk menyebutkan kendaraan, berbeda dari keterbatasan perhatiannya pada sesi pertama (O2, 11 Mei 2026). Namun, pada sesi terakhir ia berulang kali bertanya kapan kegiatan selesai dan membutuhkan pengingat yang tenang agar melanjutkan kegiatan (O6, 15 Juni 2026). Pada ketiga anak fokus, kontrol inhibisi dengan demikian tidak muncul sebagai karakteristik anak yang menetap ataupun perkembangan yang seragam. Perilaku tersebut berubah sesuai intensitas sosial peristiwa, akses terhadap media, durasi kegiatan, dan tingkat dukungan guru.

Rutinitas Lembar Kerja yang Familiar Mendukung Pemeliharaan Tujuan, tetapi Kemandirian Berbeda

Perbedaan antara pengenalan tema dan pengerjaan lembar kerja tampak sangat jelas pada S. Pada sesi pertama, ia merebahkan badan di atas meja dan tidak berpartisipasi dalam kegiatan mengeja maupun diskusi tema. Setelah lembar kerja dibagikan, ia duduk tegak, memusatkan perhatian, dan menyelesaikan tugas secara mandiri (O1, 4 Mei 2026). Pola kontras yang sama muncul pada sesi berikutnya: meskipun tidak memperhatikan penjelasan tema keluarga, ia dapat menyelesaikan lembar kerja tanpa bantuan orang dewasa (O5, 8 Juni 2026). Dalam seluruh enam sesi, penyelesaian lembar kerja secara mandiri merupakan perilakunya yang paling stabil.

Konsistensi tersebut memberikan bukti pemeliharaan tujuan dalam aktivitas yang familiar dan terstruktur secara visual. Namun, konsistensi itu tidak dengan sendirinya membuktikan memori kerja yang kuat. Lembar kerja tetap terlihat, format tugas berulang, dan tindakan yang diperlukan mungkin telah menjadi rutinitas. Meskipun demikian, S mampu mengorganisasikan perilakunya untuk menyelesaikan tugas walaupun keterlibatannya rendah dalam instruksi kelompok sebelumnya. Hal ini menunjukkan bahwa

konteks tugas konkret lebih mendukung tindakan berkelanjutan dibandingkan kegiatan lisan dalam kelompok besar.

R juga berubah dari banyak bergerak selama kegiatan pembukaan menjadi lebih tenang ketika mengerjakan lembar kerja. Pada sesi pertama, ia berpindah-pindah di dalam kelas sebelum akhirnya duduk di tempatnya untuk bekerja (O1, 4 Mei 2026). Pada sesi keempat sampai keenam, ia menyelesaikan lembar kerja dengan tenang, sedangkan perhatiannya terhadap bahan tertulis di papan pada sesi kelima merupakan peristiwa positif baru dibandingkan pola sebelumnya (O5, 8 Juni 2026). Namun, keberhasilan menyelesaikan satu tugas terstruktur tidak dengan sendirinya membuktikan bahwa regulasi dapat dipertahankan sepanjang sesi.

F paling konsisten bergantung pada bantuan bertahap (scaffolding) guru. Pada dua sesi pertama, guru membimbingnya melalui langkah lembar kerja satu per satu, dan bantuan langsung tetap diperlukan pada sebagian besar sesi berikutnya (O1, 4 Mei 2026; O2, 11 Mei 2026). Meskipun demikian, terdapat beberapa pengecualian bermakna. Pada sesi ketiga, F bergabung dalam permainan dan mengikuti instruksi tanpa bantuan intensif (O3, 18 Mei 2026), sedangkan pada sesi kelima ia menyelesaikan lembar kerja lebih awal dan segera bergabung dengan teman-temannya (O5, 8 Juni 2026). Pada sesi keempat, ia tidak merespons guru dan meninggalkan kelas, sedangkan pada sesi keenam ia kembali memerlukan bantuan dalam mengerjakan lembar kerja (O4, 25 Mei 2026; O6, 15 Juni 2026). Pola yang terlihat adalah kemandirian episodik, bukan transfer kemampuan terkait memori kerja yang stabil.

Temuan tersebut menonjolkan persoalan interpretatif: bantuan intensif dapat memungkinkan anak menyelesaikan tugas, tetapi pada saat yang sama mengurangi jumlah informasi yang harus dipertahankan anak secara mandiri. Dukungan guru bernilai pedagogis, tetapi data tidak selalu memungkinkan peneliti menentukan apakah F mempertahankan urutan kegiatan sendiri atau hanya mengikuti satu petunjuk pada satu waktu. Oleh karena itu, klaim yang paling kuat adalah bahwa bantuan bertahap guru membantunya mempertahankan partisipasi, bukan bahwa observasi membuktikan peningkatan memori kerja secara mandiri.

Bukti Fleksibilitas Kognitif Terbatas dan Ambigu

Catatan observasi memuat beberapa perubahan perilaku, tetapi hanya sedikit kegiatan yang menuntut pergantian aturan, kategori, atau strategi secara eksplisit. Oleh karena itu, bukti fleksibilitas kognitif lebih lemah dibandingkan bukti kontrol inhibisi dan kemampuan mempertahankan tujuan. F berubah dari tidak bergabung dalam permainan pada sesi pertama menjadi bergabung secara mandiri pada sesi ketiga dan kelima (O1, 4 Mei 2026; O3, 18 Mei 2026; O5, 8 Juni 2026). Pola ini menunjukkan penyesuaian terhadap tuntutan partisipasi, tetapi data tidak memperlihatkan apakah ia mengganti aturan atau strategi kognitif. Ketidakresponsifan dan peristiwa meninggalkan kelas pada sesi keempat serta kegelisahan pada sesi keenam juga menunjukkan bahwa penyesuaian tersebut tidak stabil.

S berubah dari respons agresif yang berulang menjadi meninggalkan kelas pada sesi keenam (O6, 15 Juni 2026). Perilaku tersebut merupakan perubahan respons terhadap ketidaknyamanan yang berkaitan dengan teman sebaya, tetapi tidak dapat diperlakukan sebagai fleksibilitas kognitif adaptif tanpa bukti bahwa ia mempertimbangkan alternatif, bernegosiasi, atau menggunakan strategi yang lebih efektif. R juga berganti antara berkeliaran, menunggu dengan tenang, memperhatikan papan, dan untuk sementara meninggalkan kelas. Pergeseran tersebut menunjukkan variabilitas perilaku, bukan serta-merta penggunaan aturan secara fleksibel.

Keterbatasan bukti tersebut merupakan hasil penting. Aktivitas Sentra Persiapan dalam sesi yang diamati sering menuntut penyelesaian tugas, kemampuan menunggu, dan kepatuhan terhadap rutinitas yang

familiar, tetapi hanya menyediakan sedikit kesempatan yang terlihat bagi anak untuk mengubah aturan, membandingkan strategi, atau memecahkan masalah terbuka. Landasan kelas yang lebih kuat untuk mengamati fleksibilitas kognitif dapat dikembangkan melalui permainan pergantian aturan yang dirancang secara sengaja, tugas dengan beberapa kemungkinan penyelesaian, perubahan kriteria klasifikasi, pertukaran peran, atau pertanyaan guru yang mengundang anak mencoba cara lain.

Mediasi Guru Menstabilkan Partisipasi, tetapi Tidak Menghasilkan Respons yang Seragam

Dalam seluruh enam sesi, guru pendamping secara konsisten memediasi konflik teman sebaya, memberikan bimbingan intensif kepada anak yang membutuhkan, dan menenangkan anak yang merasa tidak nyaman. Ketika S dan temannya berkonflik, guru mendekati kedua anak dan menjelaskan perilaku yang tepat, bukan langsung memberikan hukuman (O2, O4, dan O5). Ketika R marah karena media, guru menjelaskan aturan bergiliran (O2). Ketika seorang anak meninggalkan kelas, catatan menunjukkan tindak lanjut guru atau arahan untuk kembali ke kegiatan. F memperoleh bantuan individual paling berkelanjutan, khususnya selama pengerjaan lembar kerja.

Respons tersebut sering memulihkan partisipasi dalam jangka pendek atau meredakan konflik. Namun, masalah serupa dapat muncul kembali pada sesi berikutnya, yang menunjukkan bahwa regulasi langsung dengan bantuan orang dewasa tidak sama dengan regulasi mandiri. Observasi dengan demikian menggambarkan scaffolding sebagai dukungan kontekstual yang menjaga kegiatan tetap berlangsung dan memberi anak akses untuk berpartisipasi. Temuan tidak menunjukkan bahwa anak telah menginternalisasi perilaku yang didukung. Perbedaan tersebut sangat penting dalam menafsirkan perilaku terkait fungsi eksekutif di kelas naturalistik.

Tabel 2. Ringkasan Pola Lintas Kasus

Anak	Pola yang Relatif Stabil	Pola yang Berfluktuasi	Interpretasi Fungsi Eksekutif Secara Hati-Hati
S	Menyelesaikan lembar kerja yang familiar secara mandiri dalam enam sesi.	Konflik teman sebaya berulang dan meningkat selama lima sesi; kemudian berubah menjadi meninggalkan kelas.	Pemeliharaan tujuan paling kuat pada tugas individual terstruktur; kontrol inhibisi sosial masih sulit. Penghindaran tidak disamakan dengan fleksibilitas.
R	Mengerjakan lembar kerja dengan semakin tenang serta menunjukkan dua sesi kemampuan menunggu atau bermain tenang.	Ketidaksabaran dan konflik media pada awal sesi; untuk sementara meninggalkan kelas untuk minum pada dua sesi berikutnya, dengan makna peristiwa yang belum jelas.	Kontrol inhibisi muncul dalam episode bergiliran tertentu; generalisasi sepanjang sesi masih belum pasti.
F	Sesekali berpartisipasi dengan penuh perhatian dan bergabung dalam permainan secara mandiri.	Tetap bergantung pada bantuan saat mengerjakan lembar kerja, satu kali meninggalkan kelas, dan gelisah pada sesi terakhir.	Scaffolding mendukung keterlibatan; performa memori kerja mandiri dan fleksibilitas yang stabil belum dapat disimpulkan.

Pembahasan

Catatan enam sesi menunjukkan bahwa perilaku terkait fungsi eksekutif di Sentra Persiapan paling tepat dipahami sebagai perilaku yang bersifat situasional dan dinamis. Anak yang sama dapat tampak tidak

terlibat selama instruksi lisan, terorganisasi ketika mengerjakan lembar kerja, mengalami disregulasi dalam konflik teman sebaya, dan lebih mampu mengatur diri pada episode bergiliran berikutnya. Temuan ini mendukung pandangan perkembangan bahwa fungsi eksekutif digunakan sebagai respons terhadap tuntutan tertentu, bukan diekspresikan sebagai satu perilaku kelas yang seragam (Diamond, 2013; Garon et al., 2008). Temuan ini juga mengingatkan agar anak tidak diklasifikasikan secara menyeluruh sebagai memiliki atau tidak memiliki fungsi eksekutif hanya berdasarkan satu kali observasi.

Lintasan R menunjukkan pentingnya observasi berulang. Perilaku bergerak, tidak sabar, dan konflik pada sesi awal kemudian diikuti kemampuan menunggu serta bermain dengan tenang pada sesi ketiga dan keempat. Apabila observasi berakhir pada tahap tersebut, data dapat dinarasikan sebagai peningkatan yang langsung dan sederhana. Dua peristiwa keluar untuk minum pada sesi berikutnya memperumit, tetapi tidak dengan sendirinya membantah, penafsiran tersebut karena catatan tidak memastikan apakah perilaku itu merupakan rutinitas yang diizinkan atau penghindaran tugas. Kesimpulan yang dapat dipertanggungjawabkan dibatasi pada episode bergiliran yang diamati: R menampilkan kontrol pada situasi familiar tertentu, sedangkan bukti regulasi pada tuntutan yang lebih panjang atau berbeda strukturnya masih belum lengkap. Episode bergiliran tersebut relevan dengan temuan bahwa permainan sosial dan kesempatan mengikuti aturan bersama teman sebaya berkaitan dengan kontrol inhibisi anak prasekolah (Trawick-Smith et al., 2026). Data naturalistik dengan demikian menambahkan kompleksitas ekologis yang mungkin tidak tertangkap oleh tugas terstandar atau observasi satu kali.

Pola S juga menunjukkan kekhususan domain dan konteks. Ia mempertahankan kemampuan mandiri pada lembar kerja yang familiar selama enam sesi, tetapi interaksi dengan teman sebaya berulang kali memunculkan respons langsung yang semakin bersifat fisik. Komponen fungsi eksekutif beririsan dengan regulasi emosi dan sosial, terutama dalam situasi yang secara motivasional menonjol (Zelazo & Carlson, 2012). Kasus S menunjukkan bahwa tugas individual terstruktur dapat mengurangi tuntutan yang saling bersaing, sedangkan kedekatan teman dan keterbatasan media meningkatkan kebutuhan terhadap inhibisi, pengambilan perspektif, dan kontrol emosi. Perubahan terakhir dari agresif menjadi meninggalkan kelas mengubah bentuk respons, tetapi catatan yang tersedia tidak dapat memastikan apakah perilaku itu merupakan penghindaran, pengaturan diri, atau strategi lain; karena itu, peristiwa tersebut belum membuktikan fleksibilitas adaptif.

Ketergantungan F terhadap bantuan orang dewasa menonjolkan peran bantuan bertahap (scaffolding). Perspektif Vygotskian menekankan bahwa orang dewasa dapat memungkinkan partisipasi dengan memberikan contoh, menyederhanakan langkah, mengulang arahan, dan memberikan bantuan yang responsif terhadap kebutuhan anak (Bodrova & Leong, 2007). Strategi serupa, termasuk membimbing, memodelkan, memberi instruksi yang jelas, dan mengulang langkah, telah dilaporkan guru prasekolah sebagai cara mendukung fungsi eksekutif selama bermain terstruktur (Etokabeka, 2025). Bukti eksperimental juga menunjukkan bahwa dukungan orang dewasa selama bermain dapat berkontribusi terhadap penggunaan fungsi eksekutif anak, sedangkan kualitas interaksi guru-anak berkaitan dengan perkembangannya dalam konteks prasekolah. Guru dalam penelitian ini memberikan bentuk-bentuk bantuan tersebut secara konsisten, dan F pada beberapa kesempatan dapat berpartisipasi tanpa bantuan intensif. Pada saat yang sama, keberhasilan menyelesaikan tugas dengan bimbingan tidak boleh diperlakukan sebagai bukti memori kerja mandiri. Observasi berikutnya perlu mencatat jumlah dan jenis petunjuk, apakah isyarat visual tetap tersedia, serta apakah bantuan secara bertahap dikurangi. Rincian tersebut memungkinkan analisis yang lebih kuat mengenai pergerakan dari regulasi bersama menuju regulasi diri.

Ketiga pola pada S, R, dan F secara bersama-sama menunjukkan bahwa fungsi eksekutif dalam rutinitas Sentra Persiapan tidak berdiri sendiri, melainkan berinteraksi erat dengan struktur tugas dan tuntutan sosial yang berbeda-beda. Temuan ini memperlihatkan kontradiksi yang bermakna dengan asumsi implisit dalam sebagian literatur sentra di Indonesia (Putri et al., 2020; Ruqoyah, 2016) yang cenderung memperlakukan partisipasi dalam sentra sebagai indikator tunggal perkembangan anak: data enam sesi ini justru menunjukkan bahwa partisipasi yang tampak stabil pada satu jenis tugas (lembar kerja individual) dapat berdampingan dengan disregulasi yang berulang pada jenis tuntutan lain (interaksi sosial), sehingga generalisasi dari satu domain kegiatan ke kesimpulan menyeluruh tentang kesiapan anak berisiko keliru.

Lemahnya bukti fleksibilitas kognitif merupakan temuan substantif, bukan sekadar keterbatasan data. Sesi Sentra Persiapan yang diamati menekankan penjelasan lisan, penyelesaian lembar kerja, dan permainan menggunakan media bersama. Format tersebut memunculkan tuntutan perhatian, kemampuan menunggu, dan penyelesaian kegiatan, tetapi lebih sedikit menuntut pergantian aturan atau strategi secara eksplisit. Meskipun tugas pergantian aturan terstruktur seperti Dimensional Change Card Sort banyak digunakan untuk mengukur fleksibilitas (Zelazo, 2006), kelas naturalistik dapat menciptakan tuntutan yang sebanding melalui permainan dengan perubahan kriteria pengelompokan, menceritakan kembali cerita dari perspektif berbeda, pertukaran peran, atau mengajak anak menyelesaikan masalah yang sama dengan beberapa cara. Penyertaan kegiatan tersebut dapat membuat fleksibilitas kognitif lebih terlihat tanpa mengubah sentra menjadi lingkungan pengujian.

Temuan penelitian ini juga memperjelas hubungan antara aktivitas Sentra Persiapan dan kesiapan sekolah. Perilaku yang diamati, menunggu, mempertahankan keterlibatan, mengikuti urutan tugas, menggunakan media bersama, dan kembali terlibat setelah mendapat dukungan, relevan dengan partisipasi dalam pembelajaran di sekolah dasar (Finders et al., 2021; Wenz-Gross et al., 2018). Penelitian lain juga menempatkan fungsi eksekutif sebagai salah satu prediktor kesiapan sekolah yang berbeda, tetapi saling melengkapi, dengan domain perkembangan lain (Karimi et al., 2025). Namun, kesiapan sekolah tidak diukur secara langsung dan data tidak dapat menunjukkan bahwa anak telah siap atau belum siap memasuki sekolah. Kontribusi yang tepat bersifat pedagogis: Sentra Persiapan dapat mengungkap tuntutan regulasi yang dihadapi anak dan membantu guru mengidentifikasi bagian rutinitas, pengaturan teman sebaya, media, atau bantuan bertahap yang perlu disesuaikan.

Hasil tersebut mendukung pandangan yang lebih seimbang mengenai Sentra Persiapan. Lembar kerja menghasilkan beberapa perilaku berorientasi tujuan yang paling stabil, khususnya pada S, tetapi tidak memberikan bukti yang kaya mengenai seluruh komponen fungsi eksekutif. Bermain dan interaksi teman sebaya menghasilkan tuntutan inhibisi yang lebih kuat, tetapi juga memunculkan konflik dan pelepasan diri dari kegiatan. Program bermain yang dirancang dengan tujuan tertentu memang dapat mendukung keterampilan fungsi eksekutif anak prasekolah (Gibb et al., 2021), tetapi temuan penelitian ini menegaskan bahwa peluang tersebut bergantung pada tuntutan tugas, pengaturan media, dinamika sosial, dan kualitas bantuan. Oleh karena itu, persoalannya bukan menghapus tugas terstruktur atau mengidealkan bermain bebas. Sentra yang berkualitas perlu memadukan rutinitas yang jelas, permainan dengan media bersama, pemecahan masalah terbuka, kesempatan mengganti aturan, dan bantuan yang secara bertahap dikurangi sesuai respons anak.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Penelitian hanya melibatkan satu sentra, enam sesi, dan tiga anak fokus, serta mengandalkan catatan lapangan tanpa video, wawancara, atau asesmen terstandar. Anak fokus dipilih karena polanya menonjol sehingga kasus tersebut tidak mewakili seluruh delapan anak. Beberapa perilaku mungkin dipengaruhi oleh temperamen, pemahaman bahasa, kelelahan, minat,

familiaritas terhadap rutinitas sebelumnya, atau peristiwa di luar konteks yang diamati. Catatan lapangan tidak selalu menjelaskan apakah peristiwa meninggalkan kelas merupakan rutinitas yang diizinkan, upaya menjauhkan diri, atau penghindaran tugas; karena itu, peristiwa tersebut diperlakukan secara ambigu. Rentang observasi juga memiliki jeda antara 25 Mei dan 8 Juni, sedangkan observasi terakhir dilakukan menjelang libur sekolah. Penelitian selanjutnya perlu menggunakan observasi yang lebih panjang, mikroanalisis berbantuan video, pengodean petunjuk guru secara sistematis, perspektif guru dan orang tua, serta tugas fungsi eksekutif yang sesuai bagi anak untuk mengkaji kesesuaian antara perilaku naturalistik dan pengukuran formal.

Kesimpulan

Dalam enam sesi Sentra Persiapan, perilaku terkait fungsi eksekutif muncul sebagai respons yang berfluktuasi terhadap struktur aktivitas, dinamika teman sebaya, dan dukungan guru. R memperlihatkan kemampuan menunggu giliran dengan tenang setelah sebelumnya tidak sabar, meskipun peristiwa keluar kelas untuk minum pada sesi berikutnya tidak dapat ditafsirkan secara pasti. S secara konsisten menyelesaikan lembar kerja yang familiar secara mandiri, tetapi berulang kali mengalami kesulitan dalam konflik teman sebaya. F menunjukkan keterlibatan mandiri yang muncul sesekali, tetapi secara umum masih membutuhkan bantuan bertahap yang intensif. Bukti paling kuat berkaitan dengan kontrol inhibisi yang spesifik terhadap konteks dan kemampuan mempertahankan tujuan, sedangkan bukti fleksibilitas kognitif tetap terbatas karena hanya sedikit aktivitas yang diamati menuntut pergantian aturan atau strategi secara eksplisit.

Dengan demikian, penelitian ini tidak mendukung klaim sederhana bahwa aktivitas Sentra Persiapan menyebabkan perkembangan fungsi eksekutif secara linier. Sebaliknya, penelitian menunjukkan bahwa observasi naturalistik berulang dapat mengungkap situasi ketika anak berhasil mengatur diri, bagian yang masih membutuhkan dukungan, serta rutinitas kelas yang memberikan tuntutan terlalu terbatas untuk mengamati komponen tertentu. Dalam praktiknya, Sentra Persiapan perlu memadukan struktur yang familiar dengan kesempatan yang dirancang secara sengaja agar anak dapat menunggu, mengingat, merevisi, bernegosiasi, dan mencoba strategi alternatif. Guru juga perlu mendokumentasikan perbedaan antara perilaku yang dicapai anak secara mandiri dan perilaku yang dicapai melalui bantuan intensif.

Secara ilmiah, penelitian ini berkontribusi dengan menawarkan unit analisis episode-lintas-sesi sebagai alternatif terhadap pendekatan skor tunggal yang dominan dalam kajian fungsi eksekutif anak usia dini, sekaligus mendokumentasikan secara empiris bahwa scaffolding guru dapat menstabilkan partisipasi tanpa serta-merta membuktikan regulasi mandiri anak—sebuah perbedaan yang penting bagi penelitian fungsi eksekutif di lingkungan alami. Secara praktis, guru PAUD di Sentra Persiapan disarankan mendokumentasikan perbedaan antara perilaku yang dicapai anak secara mandiri dan yang dicapai melalui bantuan intensif, serta secara sengaja merancang kegiatan yang menuntut pergantian aturan atau strategi untuk memperkaya kesempatan anak melatih fleksibilitas kognitif. Penelitian lanjutan disarankan memperluas cakupan pada lebih banyak sentra dan anak fokus, menggunakan mikroanalisis berbantuan video, serta melibatkan triangulasi perspektif guru dan orang tua untuk menguji kesesuaian pola perilaku naturalistik ini dengan pengukuran fungsi eksekutif yang lebih formal.

Ucapan Terima Kasih

Penulis menyampaikan terima kasih kepada TK Babussalam, Jakarta Pusat, atas pemberian izin dan dukungan institusional selama pelaksanaan observasi. Penghargaan juga disampaikan kepada guru utama, guru pendamping, dan anak-anak yang terlibat dalam kegiatan kelas yang diamati.

Referensi

- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641–1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Merrill/Prentice Hall.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Etokabeka, E. (2025). Supporting the development of executive function skills through structured play: A qualitative study of South African preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 53(8), 2973–2982. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01827-1>
- Finders, J. K., Duncan, R. J., Korucu, I., Bryant, L. B., Purpura, D. J., & Schmitt, S. A. (2021). Examining additive and synergistic relations between preschool self-regulation and executive function skills: Predictions to academic outcomes. *Frontiers in Psychology*, 12, 721282. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721282>
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31–60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gavrilova, M., Karimova, A., Solopova, O., Veraksa, A., & Yakushina, A. (2024). Preschoolers' executive function: Effect of the duration of preschool attendance and quality of teacher-child interactions. *Frontiers in Education*, 9, 1421037. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1421037>
- Gibb, R., Coelho, L., Van Rootselaar, N. A., Halliwell, C., MacKinnon, M., Plomp, I., & Gonzalez, C. L. R. (2021). Promoting executive function skills in preschoolers using a play-based program. *Frontiers in Psychology*, 12, 720225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720225>
- Hapidin, Meilanie, R. S. M., & Syamsiatin, E. (2020). Multi perspectives on play based curriculum quality standards in the center learning model. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 14(1), 15–31. <https://doi.org/10.21009/JPUD.141.02>
- Karimi, A., Poznanski, B., Hart, K. C., & Nelson, E. L. (2025). Fine motor skills, executive function, and school readiness in preschoolers with externalizing behavior problems. *Behavioral Sciences*, 15(5), 708. <https://doi.org/10.3390/bs15050708>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Meilanie, R. S. M., Gunarti, W., & Hassan, A. Y. (2022). Parents' perceptions of children's school readiness during and after the COVID-19 pandemic. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 16(1), 162–171. <https://doi.org/10.21009/jpud.161.11>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). Sage Publications.

- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex 'frontal lobe' tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Nasional, D. P. (2006). *Pedoman penerapan pendekatan Beyond Centers and Circle Time (BCCT) (Pendekatan Sentra dan Lingkaran) dalam pendidikan anak usia dini*. Depdiknas.
- Putri, E. I. E., Dewi, R., & Wahyono, I. (2020). Implementasi metode sentra persiapan dalam mengembangkan kecerdasan verbal linguistik anak usia dini. *Tarbiyatuna: Kajian Pendidikan Islam*, 4(1), 95–110. <https://doi.org/10.29062/tarbiyatuna.v4i1.298>
- Ruqoyah, A. (2016). Pengaruh model pembelajaran Beyond Centers and Circle Times (BCCT) dan kemandirian terhadap kreativitas. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 10(1), 81–98. <https://doi.org/10.21009/JPUD.101.05>
- Trawick-Smith, J., DeLapp, J., McAuliffe, M., & Pike, D. (2026). Solitary and social pretend play: Associations with the inhibitory control of preschool children. *Early Childhood Education Journal*, 54(4), 2235–2241. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02027-1>
- Veresov, N., Veraksa, A., Gavrilova, M., & Sukhikh, V. (2021). Do children need adult support during sociodramatic play to develop executive functions? Experimental evidence. *Frontiers in Psychology*, 12, 779023. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.779023>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenz-Gross, M., Yoo, Y., Upshur, C. C., & Gambino, A. J. (2018). Pathways to kindergarten readiness: The roles of Second Step Early Learning curriculum and social emotional, executive functioning, preschool academic and task behavior skills. *Frontiers in Psychology*, 9, 1886. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01886>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Sage.
- Zelazo, P. D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1(1), 297–301. <https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46>
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354–360. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>