ISSN: 2549-8959 (Online - Elektronik)
Pages 2279-2289
Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini
journal homepage: https://obsesi.or.id/index.php/obsesi

Pemetaan Praktik Pedagogis Guru dalam Mendukung Perilaku Prososial dan Mengelola Agresivitas Anak Usia Dini

Ammi Osa Pakpahan [a]✉, **Lia Mawarsari Boediman** [b]
[a b] Psikologi, Universitas Indonesia, Indonesia
DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8519

Abstrak

Perilaku prososial dan agresif merupakan indikator penting dalam perkembangan sosial-emosional anak usia dini yang dipengaruhi oleh peran guru di kelas. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis praktik pedagogis guru dalam mendukung perilaku prososial dan mengelola agresivitas anak usia dini. Menggunakan metode *Systematic Literature Review* terhadap lima belas artikel empiris yang diterbitkan pada tahun 2016–2026. Artikel diperoleh melalui basis data *Scopus, ProQuest, ScienceDirect,* dan *Taylor & Francis*, kemudian dipilih berdasarkan kriteria inklusi yang mencakup anak usia dini, praktik pedagogis guru, serta perilaku prososial dan/atau perilaku agresif anak. Hasil kajian menunjukkan tiga tema utama yaitu kualitas relasi dan interaksi guru-anak, strategi pendekatan pedagogis, serta intervensi berbasis guru. Temuan ini menyimpulkan bahwa praktik pedagogis yang hangat, responsif, terstruktur dan berbasis pengalaman sosial efektif dalam mengoptimalkan perilaku sosial anak, serta berkontribusi dalam memetakan strategi pembelajaran sosial-emosional di pendidikan anak usia dini.

Kata Kunci: *agresivitas, anak usia dini, praktik pedagogis guru, perilaku prososial, sosial-emosional*

Abstract

Prosocial and aggressive behaviors are important indicators of socio-emotional development in early childhood that are influenced by teachers' classroom role. This study aims to analyze the pedagogical practices of teachers in supporting prosocial behavior and managing aggressiveness in early childhood. A systematic literature review was conducted on 15 empirical articles published between 2016 and 2026. The articles were obtained from Scopus, ProQuest, ScienceDirect, and Taylor & Francis databases and were selected based on the inclusion criteria of early childhood, teachers' pedagogical practices, and prosocial and/or aggressive behavior of children. This study identified three main themes: the quality of teacher-child relationships and interactions, pedagogical approach strategies, and teacher-based interventions. These findings indicate that pedagogical practices based on warm, responsive, structured, and social experience are effective in optimizing social behavior in children and contribute to the mapping of socio-emotional learning strategies in early childhood education.

Keywords: *aggressive, early childhood education, teacher pedagogical practices, prosocial behavior, social-emotional*

Copyright (c) 2026 Ammi Osa Pakpahan & Lia Mawarsari Boediman
✉ Corresponding author :
E-mail address : ammi.osa@ui.ac.id (Jakarta, Indonesia)
Received 27 May 2026, Accepted 22 July 2026, Published 22 July 2026

Pendahuluan

Pada anak usia dini, perilaku prososial dan perilaku agresif merupakan dua aspek penting dalam perkembangan sosial-emosional (Shavega, 2024). Kedua perilaku ini semakin tampak dalam dinamika kelas ketika anak mulai aktif berinteraksi dengan guru dan teman sebaya melalui berbagai kegiatan (Wang dkk., 2021). Melalui interaksi tersebut, anak belajar memahami aturan sosial, mengenali emosi diri dan orang lain,

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8519

berbagi, membantu, menghibur, bekerja sama, serta menghadapi situasi konflik seperti berebut mainan, menolak berbagi, mempertahankan keinginan, atau merespons emosi negatif (Luczynski & Fahmie, 2017). Menurut Hay dkk. (2021) perilaku prososial dan agresif telah tampak sejak masa kanak-kanak, tetapi keduanya berkembang seiring dengan kemampuan anak memahami emosi, mengatur dorongan diri, membaca kebutuhan orang lain, serta menyesuaikan perilaku dengan tuntuan sosial di kelas. Oleh karena itu, perilaku prososial dan perilaku agresif dapat dipahami sebagai bagian dari dinamika perkembangan sosial emosional anak dalam konteks relasi dengan teman sebaya dan bimbingan dari orang dewasa terutama guru.

Dalam konteks pendidikan anak usia dini, perilaku prososial mencerminkan kemampuan anak dalam merespon kebutuhan orang lain secara positif (Cigala dkk., 2015; Dunfield, 2014; Eggum dkk., 2011), seperti bergiliran dalam bermain, berbagi alat permainan, menghibur teman yang sedang bersedih, membantu teman yang kesulitan, atau bekerja sama saat aktivitas kelompok (Dunfield & Kuhlmeier, 2013). Sebaliknya, perilaku agresif dapat muncul ketika anak belum mampu meregulasi emosi, memahami perspektif teman, atau menyelesaikan konflik secara adaptif (Cigala dkk., 2015; Ostrov dkk., 2009). Perilaku ini tidak hanya berupa tindakan fisik, tetapi juga dapat muncul dalam bentuk verbal, ledakan emosi, dan agresi tidak langsung (Arriani, 2014). Kondisi ini perlu dipahami bukan hanya sebagai bentuk kegagalan sosial, tetapi juga sebagai sinyal bahwa anak masih membutuhkan bimbingan dalam mengelola emosi dan membangun keterampilan sosial (Belacchi & Farina, 2012; Cigala dkk., 2015; Ostrov dkk., 2009). Oleh karena itu, kedua perilaku ini penting untuk dikaji dan dikembangkan dalam lingkungan pendidikan anak usia dini.

Guru memiliki peran sentral dalam membimbing perkembangan perilaku sosial anak di kelas (NAEYC, 2019). Guru tidak hanya menyampaikan materi pembelajaran, tetapi juga sebagai figur dewasa yang membantu anak memahami aturan sosial, mengelola emosi, dan membangun hubungan positif dengan teman sebaya (Acar dkk., 2017). Keterampilan ini juga tertuang dalam peraturan KEMENDIKDASMEN (2025) yang menegaskan bahwa anak usia dini mampu menunjukkan kepedulian dan kerja sama dengan teman sebaya dalam interaksi sehari-hari di lingkungan sekolah. Melalui praktik pedagogis sehari-hari, guru memberikan contoh perilaku positif, dukungan emosional, menetapkan aturan sosial yang jelas, memfasilitasi interaksi teman sebaya, memberi penguatan terhadap perilaku prososial, serta membantu anak mengelola konflik (Lynch & Simpson, 2010). Respons guru yang tepat dapat membantu anak memahami tindakan berbagi, membantu, dan menghibur teman menjadi lebih bermakna yang akan mengarahkan pada perilaku yang diharapkan (Hyson & Taylor, 2011). Di sisi lain, guru juga dapat membantu anak mengekspresikan kemarahan atau frustasi secara lebih adaptif sehingga perilaku agresif tidak hanya dihentikan, tetapi juga dijadikan kesempatan belajar anak memahami emosi, kebutuhan orang lain, dan cara menyelesaikan masalah secara konstruktif (Denham & Basset, 2019).

Namun, kondisi ideal tersebut belum sepenuhnya sejalan dengan kenyataan di lapangan. Dalam konteks PAUD Indonesia, perilaku prososial dan perilaku agresif masih menjadi tantangan yang dihadapi guru dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Pada sisi perilaku prososial, Arifiyanti dkk. (2025) menemukan bahwa 91,8% dari 49 guru TK mengamati adanya anak usia 5-6 tahun yang menunjukkan perilaku prososial yang kurang memadai. Pada sisi perilaku agresif, Arifah & Muthmainah (2025) menemukan bahwa 47% pendidik PAUD menemui perilaku agresif fisik hampir setiap hari, dan 48% pendidik membutuhkan buku panduan yang memuat langkah-langkah praktis dalam menangani perilaku agresif anak usia dini. Temuan tersebut menunjukkan adanya kesenjangan antara peran ideal guru dalam mendukung perkembangan sosial-emosional anak dan kondisi nyata yang dihadapi guru dalam menjalankan praktik pedagogis di kelas.

Secara teoritis, praktik pedagogis dapat dipahami sebagai bagian dari aspek perkembangan sosial-emosional anak usia dini (NAEYC, 2019). Menurut perspektif perkembangan, sekolah merupakan mikrosistem tempat anak mengalami interaksi sosial secara langsung dengan guru dan teman sebaya (Domitrovich dkk., 2017). Sedangkan dalam konteks kelas, guru menjadi model perilaku sosial *(leaders of the social environment)* sekaligus fasilitator yang membantu anak memahami tuntutan sosial dan mengelola emosi dalam interaksi dengan teman sebaya (Acar dkk, 2017). Guru juga mengatur area bermain, memilih aktivitas yang mendorong interaksi, mengarahkan komunikasi anataranak, dukungan emosional, pengelolaan kelas, serta strategi pembelajaran sosial-emosional dapat menciptakan lingkungan yang memungkinkan anak untuk lebih sering mempraktikkan perilaku prososial dan mengurangi respons agresif (Girard, 2011).

Kerangka teoritis tersebut diperkuat oleh temuan empiris terkini yang menunjukkan bahwa praktik pedagogis guru PAUD berperan dalam membentuk perilaku sosial anak usia dini. Dalam sepuluh tahun terakhir, sejumlah penelitian menunjukkan bahwa kualitas relasi dan interaksi guru-anak, seperti kehangatan, kedekatan, sensivitas, responsivitas, serta memoderasi dinamika perilaku anak (Baardstu dkk.,2022; Coelho dkk., 2026; Pakarinen dkk., 2022). Beberapa studi lainnya membahas strategi pendekatan pedagogis guru yang mencakup dukungan instruksional (Coelho dkk., 2026; Diamond, dkk.,2019), praktik pengajaran yang

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8519

responsif dan simulatif (Tan & G, 2024; Siljebag & Allodi, 2023; Ozen-Uyar dkk., 2025) serta strategi pembelajaran berbasis intervensi guru berupa program *social-emotional learning* (Cavioni dkk., 2025), *classroom management training* (Major dkk., 2024), kegiatan berbasis bermain, cerita sosial, maupun drama yang mengandung nilai-nilai sosial positif (Martikainen dkk., 2024; Ozen-Uyar dkk., 2025; Tan & G, 2024).

Meskipun demikian, temuan mengenai praktik pedagogis guru dalam kaitannya dengan perilaku prososial dan/atau agresif anak usia dini masih tersebar dalam berbagai fokus, pendekatan, dan istilah konseptual. Praktik pedagogis guru masih dikaji dalam konstruk yang beragam seperti *teacher-child interaction*, *emotional support*, *classroom management*, *classroom climate*, *teacher responsiveness*, *peer interaction support*, atau intervensi berbasis guru. Keberagaman konstruk ini menjadi masalah karena setiap studi menggunakan penekanan dan indikator berbeda, sehingga temuan antar penelitian sulit dibandingkan dan belum memberikan gambaran utuh mengenai bentuk praktik guru yang berperan dalam perkembangan perilaku sosial anak. Akibatnya, pemahaman tentang praktik pedagogis guru masih terpecah antara dimensi relasional, instruksional, pengelolaan kelas, dan intervensi sosial-emosional

Selain itu, sasaran perilaku anak yang dikaji juga belum seragam. Sebagian studi menekankan perilaku prososial, sebagian studi lainnya membahas agresivitas, masalah perilaku, kompetensi sosial, atau perkembangan sosial-emosional secara umum. Perbedaan fokus sasaran perilaku pada anak membuat hubungan antara praktik pedagogis guru dan dua arah perilaku sosial anak, yaitu perilaku prososial dan perilaku agresif, belum dapat dipahami secara komprehensif. Kondisi ini menunjukkan perlunya pemetaan sistematis untuk mengintegrasikan berbagai bentuk praktik pedagogis guru dan menjelaskan keterkaitannya dengan perilaku prososial serta perilaku agresif anak usia dini.

Kebaruan *systematic literature review* ini terletak pada upaya mengkaji perilaku prososial dan perilaku agresif secara bersamaan sebagai dua arah perkembangan perilaku sosial anak usia dini yang berkaitan dengan praktik pedagogis guru. Berbeda dari penelitian sebelumnya yang cenderung memisahkan kedua luaran perilaku tersebut, review ini menawarkan sintesis yang lebih terpadu mengenai peran praktik guru dalam mendukung perilaku prososial dan mengelola perilaku agresif pada anak. Dengan demikian, review ini diharapkan dapat memberikan kontribusi konseptual bagi pengembangan kajian praktik pedagogis guru serta kontribusi praktis bagi perancangan strategi pembelajaran sosial-emosional di PAUD.

Berdasarkan kesenjangan dan kebaruan tersebut, *systematic literature review* ini diperlukan untuk mengidentifikasi penelitian empiris yang membahas praktik pedagogis guru yang berkaitan dengan perilaku prososial dan/atau perilaku agresif. Review ini bertujuan untuk 1) mengidentifikasi tren penelitian di tahun 2016-2026 mengenai praktik pedagogis guru yang berhubungan dengan perilaku prososial dan/atau perilaku agresif; 2) memetakan jenis praktik dan pendekatan pedagogis guru yang telah dikaji dalam literatur; 3) menganalisis hubungan antara praktik pedagogis guru dengan peningkatan perilaku prososial dan penurunan perilaku agresif anak; serta 4) merumuskan rekomendasi bagi pengembangan praktik pedagogis guru PAUD dalam mendukung perkembangan sosial-emosional anak.

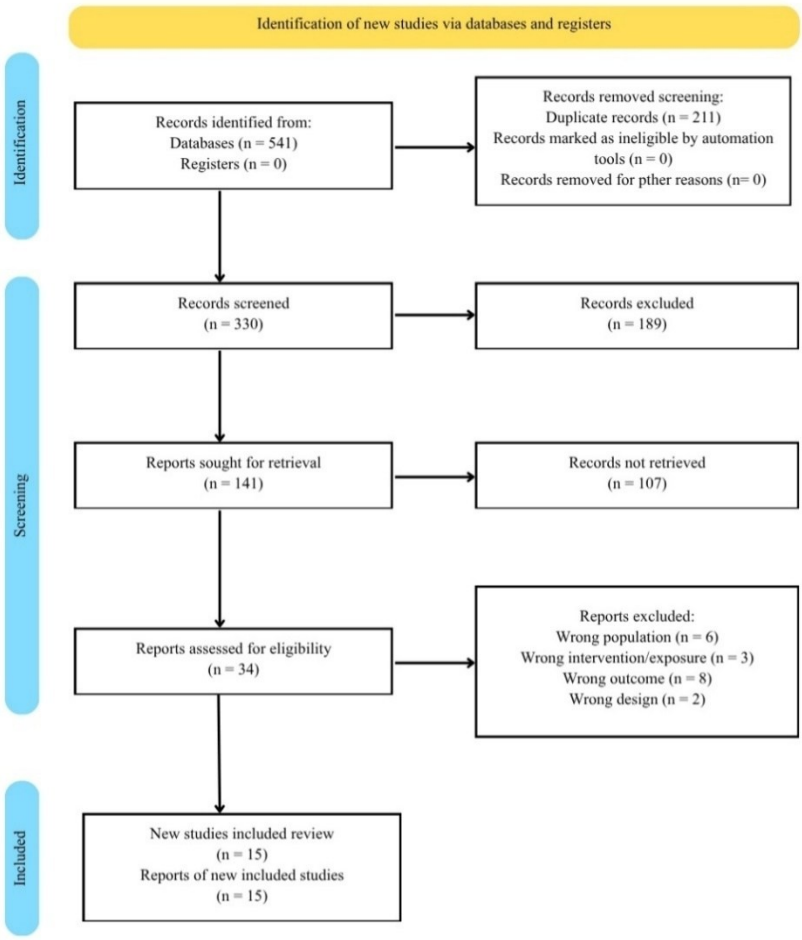
Metodologi

Penelitian ini dipilih menggunakan metode *Systematic Literature Review (SLR)* karena memungkinkan peneliti untuk mengidentifikasi, mengevaluasi, dan mengintegrasikan hasil temuan empiris mengenai praktik pedagogis guru yang berkaitan dengan perilaku prososial dan/atau perilaku agresif anak usia dini. Pendekatan ini membantu peneliti memperoleh gambaran yang lebih utuh mengenai bentuk praktik pedagogis guru, pola temuan, serta kesenjangan penelitian sebelumnya. Pencarian artikel ini dilakukan melalui empat basis data, yaitu *ProQuest, Scopus, ScienceDirect,* dan *Taylor & Francis.* Pencarian artikel dibatasi pada publikasi jurnal ilmiah *peer-reviewed,* berbahasa Inggris dan Indonesia, tersedia dalam bentuk *full-text,* dan diterbitkan dalam rentang tahun 2016-2026. Pencarian disusun berdasarkan komponen PICO, yaitu populasi anak usia dini, praktik pedagogis guru sebagai intervensi atau *exposure*, serta perilaku prososial dan agresif sebagai *outcome* dengan kata kunci: *"early childhood", "preschool OR kindergarten", "teacher-child interaction", "teacher support", "teaching strategies", "classroom management", "classroom climate", "teacher practices",* "*prosocial behavior"*, *"helping OR sharing OR cooperation OR aggression", "aggressive behavior.*

Kriteria inklusi dalam penelitian ini meliputi artikel yang membahas anak usia dini usia 0–8 tahun, dilakukan dalam konteks pendidikan seperti PAUD, terutama prasekolah atau taman kanak-kanak, membahas praktik pedagogis guru, serta menelaah perilaku prososial dan/atau agresif anak. Praktik pedagogis guru yang dimaksud mencakup interaksi anak-guru, dukungan guru, strategi pembelajaran, pengelolaan kelas, iklim kelas, serta intervensi berbasis guru seperti pembelajaran sosial-emosional atau manajemen kelas. Artikel yang tidak membahas praktik pedagogis yang dilakukan oleh guru, tidak berkaitan dengan *outcome* terkait perilaku anak usia dini, tidak tersedia *full text,* atau bukan artikel jurnal *peer-reviewed* dikeluarkan dari kajian. Proses

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8519

seleksi artikel dilakukan oleh peneliti utama dengan arahan dan peninjauan dari penulis kedua melalui tahap identifikasi, penghapusan artikel duplikat, penyaringan judul dan abstrak, penilaian kelayakan berdasarkan teks lengkap, serta penetapan artikel akhir sebagaimana ditampilkan dalam diagram PRISMA. Untuk menjaga konsistensi seleksi, peneliti menggunakan kriteria inklusi dan eksklusi yang telah ditetapkan sejak awal, mencatat alasan pengeluaran artikel pada setiap tahap, serta mendiskusikan artikel yang meragukan dengan penulis kedua sebelum menentukan artikel akhir yang dianalisis.



Gambar 1. Alur *literature review* berdasarkan diagram PRISMA

Berdasarkan Gambar 1, sebanyak 15 artikel telah memenuhi seluruh kriteria inklusi kemudian digunakan sebagai sampel akhir dalam kajian sistematis ini. Artikel-artikel tersebut diekstraksi berdasarkan beberapa informasi utama, seperti karakteristik partisipan yang utamanya adalah guru dan anak, desain penelitian, bentuk praktik pedagogis, instrumen pengukuran, *outcome* perilaku anak, dan temuan utama. Proses ekstraksi ini dilakukan untuk memastikan bahwa setiap artikel dianalisis secara konsisten dan sesuai dengan fokus penelitian. Selain itu, peneliti juga melakukan penilaian kualitas artikel dengan mempertimbangkan kejelasan tujuan penelitian, karakteristik partisipan, kejelasan instrumen atau prosedur pengumpulan data, serta relevansi temuan dengan sasaran perilaku anak yang dikaji. Hasil penilaian kualitas tersebut kemudian ditinjau bersama penulis kedua untuk memastikan bahwa artikel yang dianalisis sesuai dengan tujuan *review*.

Selanjutnya, hasil dari 15 artikel dianalisis secara tematik untuk menemukan pola temuan yang berulang. Analisis dilakukan melalui pembacaan menyeluruh terhadap setiap artikel, pemberian kode awal pada temuan yang berkaitan dengan praktik pedagogis guru dan perilaku sosial anak, serta pengelompokan kode-kode yang memiliki kesamaan makna ke dalam kategori awal. Kategori tersebut kemudian disintesis menjadi tema utama, seperti kualitas relasi dan interaksi guru-anak, strategi pendekatan pedagogis guru, serta intervensi berbasis guru. Tema yang terbentuk digunakan untuk menjelaskan keterkaitan antara praktik pedagogis guru dengan perilaku prososial dan/atau agresif anak usia dini. Hasil akhir analisis artikel ini kemudian disajikan dalam bentuk tabel tematik dan bentuk narasi agar hubungan praktik guru dan perilaku sosial anak dapat terlihat secara lebih sistematis.

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8519

Hasil dan Pembahasan

Berdasarkan proses seleksi artikel, diperoleh 15 artikel yang memenuhi kriteria inklusi dan dianalisis lebih lanjut. Artikel-artikel ini membahas keterkaitan berbagai praktik atau pendekatan pedagogis guru dengan kemampuan sosial-emosional anak, khususnya perilaku prososial dan/atau perilaku agresif. Hasil analisis diapat dilihat dalam bentuk Tabel 1.

Tabel 1. Hasil Analisis 15 Jurnal

No	Penulis & Tahun	Partisipan	Fokus Praktik Guru	Instrumen	*Outcome* Perilaku Anak
1	Baardstu dkk. (2022)	Anak : 7.472 (3,5,8 tahun) Guru: Guru PAUD dan Guru SD	Kualitas kedekatan guru-anak	*CBCL* (Eksternalisasi), *STRS* (Kedekatan), *SRQ* (Kesiapan Sekolah), *SSIS* (Kompetensi Sosial)	Masalah perilaku eksternalisasi, kesiapan sekolah, penyesuaian sosial, dan penyesuaian akademik
2	Cavioni dkk. (2025)	Anak: 99 (5-7 tahun) Guru: 9	Program SEE berbasis guru	TEC *(Pemahaman Emosi)*, *SDQ* (Masalah Perilaku & Prososial), *SCBE-30* (Kompetensi Sosial)	Perilaku prososial, masalah perilaku kompetensi sosial, dan pemahaman emosi
3	Coelho dkk. (2026)	Anak: 193 (r=46,60 bulan) Guru: 42	*Emotional support, classroom organization, instructional support*	CLASS *(Emotional, Classrooom, Instructional), HTKS (Self-regulatio),* SDQ *(prosocial, hyperactivity, conduct problems, emotional problems, peer problems)*	Perilaku prososial, hiperaktivitas, masalah teman sebaya, kesulitan emosi, dan masalah perilaku
4	Conceição dkk. (2025)	Anak: 345 (3-6 tahun) Guru: 16	Program SEL DROPI	*SSRS* (Keterampilan Sosial), ACES (Pengetahuan Emosi), *PPVT-4* (Kosakata)	Kontrol diri, kerja sama, asertivitas, tanggung jawab, dan pengetahuan emosi
5	Diamond dkk (2019)	Anak: 351 (r=5,2 tahun) Guru: Guru Kindergarten	*Tools of the Mind: play, self-regulation, cooperation*	(DRA2), survei guru online, dan laporan observasi perilaku	Perilaku membantu/kebaikan, perundungan, pengucilan teman sebaya, kontrol diri, dan regulasi perhatian
6	Lam & Wong (2017)	Anak: 106 (3-6 tahun) Guru: 106	Program *Wisconsin Pyramid Model*	SCBE-30 (kemampuan sosial dan evaluasi perilaku)	Peningkatan kompetensi sosial dan penurunan marah-agresif
7	Major dkk. (2024)	Anak: 403 (prasekolah) Guru: 28	*IY-TCM/classroom management training*	PKBS-2 *(Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition)*	Keterampilan sosial, masalah perilaku, dan masalah
8	Martikainen dkk (2024)	Anak: 150 (>4 tahun) Guru: 15	Intervensi SAGA dan Pikkuli	*SDQ (internalizing, eksternalisasi, prososial), EEF* (regulasi diri, orientasi sosial), dan *Verbal Fluency*	Perilaku prososial, orientasi sosial, masalah internalisasi, dan masalah eksternalisasi
9	Ozen-Uyar dkk. (2025)	Anak: 70 (4-6 tahun) Guru: Guru kelas	*Drama-based read-alouds*	*CSUS-SF* (Pemahaman Sosial), *WSPST* (Pemecahan Masalah), dan *TCPR* (Hubungan Teman Sebaya & Agresi)	Pemahaman sosial, kemampuan pemecahan masalah sosial, hubungan teman sebaya, keterampilan sosial, dan agresi
10	Pakarinen dkk (2020)	Anak: 441 (6 tahun) Guru: 47	*Teacher emotional support*	*CLASS Pre-K* (Dukungan Emosional) dan	Perilaku prososial, keterampilan bekerja sama, empati, impulsivitas, dan

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8519

No	Penulis & Tahun	Partisipan	Fokus Praktik Guru	Instrumen	*Outcome* Perilaku Anak
				MASCS (Kompetensi Sosial)	perilaku mengganggu/disruptive
11	Poulou dkk (2022)	Anak: 662 (TK dan SD 1) Guru: 832 Guru TK dan SD	*Emotional expressiveness* dan *classroom management*	*CEQ* (Ekspresi Emosi), *BIMS* (Manajemen Kelas), dan *SCBE-30* (Kompetensi Sosial & Perilaku)	Kompetensi sosial, kemarahan/agresi, kecemasan, dan penarikan diri sosial
12	Rahmawati dkk. (2026)	Anak: 566 (TK) Guru: 54	*Teacher-child closeness* dan *conflict*	*STRS-SF* (Hubungan Guru-Anak) dan *MASCS* (Kompetensi Sosial)	Perilaku prososial, perilaku antisosial, dan kompetensi sosial
13	Siljehag & Allodi (2023	Anak: 3 (usia prasekolah) Guru: 4	Program *Play Time/Social Time / PT/ST*	ICP, TIS-S, CEQ, fidelity checklist PT/ST, IRP, wawancara kelompok dan individu	Interaksi sosal, pendekatan bermain, interaksi teman sebaya, perilaku prososial (diantara teman sebaya)
14	Tan & G (2024)	Anak: 4 (4-5 tahun) Guru: 1	*Social stories* dan *teacher facilitation*	Observasi *(qualitative teacher inquiry)*	Perilaku berbagi yang berorientasi pada orang lain, perilaku berpusat pada diri, tantrum, dan merebut barang dalam konteks berbagi
15	Zhu dkk. (2023)	Anak: 484 (3-6 tahun) Guru: Guru dari 2 TK	*Teacher–child relationship/conflict*	*Inventory of Callous-Unemotional Traits (ICU)* untukCU, *Child Behavior Scale (CBS)* untuk penyesuaian sosial, *Student Teacher Relationship Scale (STRS)* untuk hubungan guru-anak	Perilaku prososial, perilaku agresif, perilaku asosial, dan penyesuaian sosial

Seluruh artikel yang dianalisis menunjukkan bahwa praktik pedagogis guru memiliki keterlibatan langsung dalam membentuk perilaku sosial anak usia dini, baik melalui kualitas interaksi sehari-hari, pengelolaan kelas, dukungan instruksional, strategi pembelajaran, serta intervensi sosial-emosional yang diterapkan di kelas. Sedangkan *outcome* perilaku anak yang dikaji dalam artikel juga menunjukkan kompetensi yang beragam, tetapi secara umum dapat dikelompokkan ke dalam dua arah utama, yaitu perilaku prososial dan perilaku agresif. Perilaku prososial mencakup keterampilan anak untuk berbagi, , membantu, bekerja sama, bergiliran, menunjukkan empati, bergabung dengan kelompok teman sebaya, serta membangun hubungan sosial yang positif. Sebaliknya, perilaku agresif dalam tabel tampak melalui indikator seperti agresi, hiperaktivitas, impulsivitas, mengganggu teman, masalah eksternalisasi, masalah perilaku, penarikan diri, serta konflik atau kesulitan dengan teman sebaya. Hasil analisis artikel juga menunjukkan pola berulang yang dapat dikelompokkan ke dalam tiga tema utama. Penyajian pengelompokkan artikel dapat dilihat pada tabel 2.

Tabel 2. Analisis Tematik

Tema Utama	Subtema	Temuan Utama	Artikel Pendukung
Tema 1: Kualitas Relasi dan Interaksi Guru-Anak	Dukungan emosional	Dukungan emosional guru yang hangat, responsif, sensitif, dan suportif berkaitan dengan peningkatan perilaku prososial, kompetensi sosial, dan penurunan kualitas perilaku anak	Coelho dkk. (2026); Pakarinen dkk. (2020)
	Kedekatan dan konflik dalam hubungan guru-anak	Kedekatan guru-anak berperan sebagai faktor protektif bagi anak yang memiliki perilaku eksternalisasi, sedangkan konflik guru-anak berkaitan dengan perilaku antisosial, agresif, atau masalah penyesuaian sosial.	Rahmawati dkk. (2026); Baardstu dkk. (2022); Zhu dkk. (2023)

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8519

Tema Utama	Subtema	Temuan Utama	Artikel Pendukung
	Ekspresi emosional Guru	Guru yang menunjukkan ekspresi positif berkaitan dengan kompetensi sosial anak yang lebih baik. Sebaliknya, ekspresi emosi negatif guru dapat berkaitan dengan kemarahan atau agresi anak, terutama dalam konteks pengelolaan kelas yang terlalu mengontrol.	Poulou dkk. (2021)
Tema 2: Strategi Pendekatan Pedagogis Guru	Dukungan Instruksional	Dukungan instruksional berkualitas berkaitan dengan peningkatan perilaku prososial dan penurunan perilaku antisosial.	Coelho dkk. (2026); Diamond dkk. (2019)
	Pengajaran responsif	Praktik pengajaran yang responsif dan stimulatif dalam kualitas relasi anak dan teman sebaya.	Tan & G (2024); Siljehag & Allodi (2023); Ozen-Uyar dkk. (2025)
Tema 3: Intervensi Berbasis Guru	Program pembelajaran sosial-emosional	Program pembelajaran sosial-emosional yang meningkatkan pemahaman emosi, keterampilan sosial, kontrol diri, kerja sama, asertivitas, dan perilaku prososial anak.	Cavioni dkk. (2025); Conceição dkk. (2025); Martikainen dkk (2024)
	Pelatihan pengelolaan kelas untuk guru	Pelatihan pengelolaan kelas berbasis guru, seperti *Incredible Years Teacher Classroom Management*, dapat meningkatkan perilaku prososial dan kompetensi sosial anak, serta menurunkan disregulasi emosi dan masalah perilaku.	Major dkk. (2024); Lam & Wong (2017); Diamond dkk. (2019)
	Intervensi berbasis berman, cerita, dan drama	Kurikulum dan kegiatan berbasis bermain, cerita, dan drama meningkatkan kemampuan berbagi, membantu, kebaikan, pemahaman sosial, pemecahan masalah, agresif, dan konflik dalam interaksi teman sebaya.	Martikainen dkk. (2024) Ozen-Uyar dkk. (2025); Tan & G (2024); Siljehag & Allodi (2023);

Secara umum, hasil sintesis terhadap lima belas artikel menunjukkan bahwa praktik pedagogis guru berperan sebagai konteks utama yang membentuk arah perkembangan perilaku sosial anak usia dini. Temuan lintas studi memperlihatkan bahwa perilaku prososial dan perilaku agresif tidak dapat dipahami hanya sebagai karakteristik individual anak, tetapi juga sebagai respons yang berkembang melalui kualitas interaksi, struktur kelas, dan pengalaman sosial yang disediakan guru. Dengan demikian, praktik pedagogis guru tidak hanya berfungsi untuk menyampaikan pembelajaran, tetapi juga membangun kondisi sosial-emosional yang memungkinkan anak belajar memahami emosi, kebutuhan orang lain, aturan sosial, serta cara menyelesaikan konflik secara adaptif.

Pola temuan ini memperkuat literatur sebelumnya yang menjelaskan bahwa perkembangan perilaku sosial anak usia dini dipengaruhi oleh interaksi antara kemampuan internal anak, seperti regulasi emosi, pemahaman perspektif, dan kontrol diri, dengan dukungan lingkungan kelas yang diberikan oleh orang dewasa. Literatur Girard dkk. (2011) dan Luczynski & Fahmie (2017) mendukung pemahaman bahwa perilaku berbagi, membantu, menghibur, bekerja sama, maupun agresi dan konflik sosial perlu dipahami dalam konteks perkembangan sosial-emosional anak. Oleh karena itu, hasil review ini menegaskan bahwa praktik pedagogis guru perlu diarahkan bukan hanya untuk mengurangi perilaku agresif, tetapi juga untuk secara aktif membangun perilaku prososial melalui pengalaman kelas yang konsisten, responsif, dan bermakna.

Kualitas Relasi dan Interaksi Guru dan Anak

Tema pertama menunjukkan bahwa kualitas relasi dan interaksi guru-anak menjadi dasar penting dalam perkembangan perilaku sosial anak. Praktik guru dalam tema ini menekankan kedekatan, kehangatan, dukungan emosional, sensivitas, responsivitas, dan ekspresi emosi positif. Pada aspek dukungan emosional, penelitian Coelho dkk. (2026) mengamati suasana kelas yang positif, aman, dan responsif terhadap kebutuhan emosional anak dapat menurunkan kesulitan perilaku anak dengan membantu anak mengelola emosi perhatian, dan perilakunya dalam konteks kelas. Begitu juga dengan penelitian Pakarinen dkk.(2020) yang menekankan dukungan emosional dengan empat aspek utama, yaitu suasana positif, menghindari interaksi negatif, peka terhadap kebutuhan anak, serta memberi ruang bagi perspektif anak berkaitan dengan perilaku prososial anak, seperti kerja sama dan empati.

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8519

Pada aspek kedekatan guru dan anak, temuan penelitian Rahmawati dkk. (2026), Baardstu dkk. (2022), dan Zhu dkk. (2023) menunjukkan bahwa kualitas hubungan guru-anak memiliki peran penting dalam perkembangan perilaku sosial anak usia dini. Ketiga artikel ini menekankan pada hubungan yang dekat, hangat dan suportif dengan guru dapat mendorong anak menunjukkan perilaku sosial positif. Sebaliknya, konflik antara guru-anak semakin memperburuk perilaku agresif dan anti sosial. Kedekatan guru-anak yang dekat dan hangat menjadi faktor pelindung bagi perilaku-perilaku bermasalah seperti agresif dan kesulitan penyesuaian sosial anak.

Selain itu, aspek ekspresi emosional yang ditunjukkan oleh guru juga berkaitan dengan perilaku sosial anak usia dini. Temuan yang dilakukan oleh Poulou dkk. (2021) menunjukkan bahwa guru yang yang lebih sering lebih sering menampilkan ekspresi emosi positif cenderung memiliki anak dengan kompetensi sosial yang lebih baik, serta tingkat kemarahan/agresi dan kecemasan/penarikan diri yang lebih rendah. Dengan demikian, kualitas relasi dan interaksi guru-anak memengaruhi perilaku sosial anak melalui iklim emosional yang dibangun oleh guru di kelas. Sehingga, praktik pedagogis guru perlu menekankan pada kehangatan, sensitivitas, responsivitas, dan pengelolaan emosi yang positif dalam interaksi sehari-hari dengan anak.

Strategi Pendekatan Pedagogis Guru

Pada tema kedua, strategi pendekatan pedagogis guru berkaitan dengan perilaku sosial anak usia dini. Selain dukungan emosional, Coelho dkk. (2026) juga mengamati dukungan instruksional sebagai bagian dari kualitas kelas yang berhubungan dengan penyesuaian sosial-emosional anak. Namun, dukungan instruksional akan lebih bermakna apabila berjalan bersama dengan dukungan emosional yang hangat dan responsif, bukan diterapkan dalam bentuk instruksi yang terlalu mengontrol. Artinya, arahan guru tidak hanya berfungsi untuk mengatur anak agar menyelesaikan tugas, tetapi juga perlu diberikan dalam suasana kelas yang suportif sehingga anak merasa aman untuk terlibat, mencoba, dan berinteraksi dengan teman sebaya. Hal ini sejalan dengan penelitian Diamond dkk. (2019) yang merancang suasana pembelajaran yang tidak hanya hanya mengatur anak untuk menyelesaikan tugas, tetapi menciptakan aktivitas yang mendorong anak berinteraksi, menunggu giliran, bekerja sama, membantu teman, dan mengendalikan impuls.

Pengajaran responsif yang dilakukan oleh guru bekerja melalui kegiatan yang dekat dengan dunia anak, seperti bermain, cerita sosial, membaca nyaring, dan drama. Praktik ini menjadi stimulatif karena anak tidak hanya diarahkan pada perilaku apa yang benar, tetapi juga diberi kesempatan untuk mengalami, mempraktikkan, dan merefleksikan situasi sosial. Pada Siljehag & Allodi (2023), responsivitas guru diamati dengan menerapkan program *Play Time/Social Time* dalam konteks kelas inklusif untuk membantu anak yang mengalami hambatan sosial dapat berinteraksi dengan teman sebayanya. Sedangkan, Tan & G (2024), pengajaran responsif terjadi pada saat guru membantu anak memahami situasi berbagi, konflik penggunaan benda, dan perilaku prososial dalam konteks kelas sehari-hari melalui cerita-cerita sosial. Pada Ozen-Uyar dkk. (2025) menggunakan *drama-based read-alouds* secara interaktif untuk membantu anak memahami perasaan tokoh, mengambil perspektif orang lain, dan memikirkan solusi terhadap masalah sosial.

Intervensi berbasis Guru

Intervensi berbasis guru merupakan program yang diberikan kepada guru agar dapat diimplementasikan dalam kegiatan pembelajaran di kelas. Dalam konteks pendidikan anak usia dini, guru tidak hanya menjadi penerima pelatihan, tetapi juga menjadi pelaksana utama program yang menerjemahkan materi intervensi ke dalam aktivitas harian anak, seperti kegiatan bermain, cerita, diskusi emosi, latihan kerja sama, dan pembiasaan perilaku sosial. Tema ketiga mencakup program SEL/SEE, pelatihan pengelolaan kelas, dan berbasis media. Pada aspek intervensi program SEL menunjukkan beberapa mekanisme yang bertujuan meningkatkan pemahaman emosi, keterampilan sosial, kontrol diri, kerja sama, asertivitas, dan perilaku prososial anak (Cavioni dkk., 2025; Conceição dkk., 2025; Martikainen dkk., 2024). Program ini tidak hanya meningkatkan perilaku sosial positif, tetapi juga menurunkan perilaku marah-agresif dan perilaku bermasalah dalam konteks pendidikan anak usia dini.

Dalam aspek pengelolaan kelas, guru tidak hanya berupaya menjaga ketertiban kelas, tetapi sebagai praktik pedagogis yang membentuk iklim sosial-emosional kelas. Pada penelitian Major dkk. (2024) melalui program *IY-TCM,* pengelolaan kelas dilakukan secara proaktif melalui pembangunan relasi positif, pencegahan masalah perilaku, pemberian perhatian dan pujian, penggunaan insentif, pengurangan perilaku yang tidak sesuai, serta pengajaran regulasi emosi, keterampilan sosial, pemecahan masalah, dan pengelolaan marah. Pendekatan ini membantu anak belajar perilaku apa yang diharapkan, bagaimana mengelola emosi, dan bagaimana menyelesaikan masalah dengan teman. Sedangkan penelitian Lam & Wong (2017) melakukan pelatihan berbasis *Wisconsin Pyramid Model* dan desain kurikulum sosial-emosional untuk menempatkan guru

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8519

sebagai perancang iklim kelas sosial-emosional seperti menciptakan rutinitas, kegiatan, dan pengalaman yang membantu anak memahami emosi, berinteraksi positif, serta mengganti perilaku menantang dengan komunikasi yang lebih adaptif. Pengelolaan kelas Diamond dkk. (2019) melalui kurikulum *Tools of The Mind* yang menekankan pada *executive function* untuk mengintegrasikan regulasi diri ke dalam kegiatan belajar. Guru merancang kegiatan kelas yang membuat membuat anak perlu menunggu giliran, mengikuti aturan bermain, mempertahankan perhatian, bekerja sama, dan menyelesaikan tugas bersama.

Intervensi berbasis bermain, cerita, dan drama merupakan bentuk praktik pedagogis yang menggunakan aktivitas dekat dengan dunia anak untuk mengembangkan perilaku sosial. Berbeda dari pembelajaran yang hanya memberikan instruksi verbal, pendekatan ini memberi kesempatan kepada anak untuk mengalami, mempraktikkan, dan merefleksikan situasi sosial secara konkret. Dalam kaitannya dengan perilaku prososial, berbagai intervensi ini mendorong anak untuk belajar mengenali kebutuhan orang lain, berbagi, membantu, bekerja sama, dan menyelesaikan konflik yang lebih adaptif. Misalnya, *social stories* dalam Tan dan G (2024) menargetkan perilaku berbagi dengan membantu anak memahami situasi sosial yang sering terjadi di kelas, seperti penggunaan benda bersama dan konflik saat berbagi. Sementara itu, *drama-based read-alouds* dalam Ozen-Uyar dkk. (2025) mengembangkan pemahaman sosial dan pemecahan masalah sosial melalui kegiatan membaca cerita interaktif, bermain peran, diskusi emosi, dan pengambilan perspektif tokoh. Martikainen dkk. (2024) melalui intervensi SAGA dan Pikkuli juga menunjukkan bahwa kegiatan berbasis cerita, mentalisasi, dan pedagogi positif dapat meningkatkan perilaku prososial anak serta menurunkan masalah internalisasi. Selain itu, Siljehag dan Allodi (2023) melalui program *Play Time/Social Time* menekankan permainan sosial terstruktur untuk meningkatkan interaksi anak, khususnya anak dengan kebutuhan dukungan khusus, dengan teman sebaya dalam konteks kelas inklusif. Dengan demikian, intervensi berbasis cerita, drama, dan bermain memiliki sasaran yang berbeda-beda, tetapi sama-sama berfungsi sebagai media konkret bagi anak untuk memahami situasi sosial, mempraktikkan perilaku prososial, dan membangun interaksi yang lebih positif dengan teman sebaya.

Simpulan

Berdasarkan tinjauan sistematis terhadap 15 artikel, review ini telah menjawab tujuan kajian, yaitu mengidentifikasi tren penelitian, memetakan bentuk praktik pedagogis, serta menganalisis keterkaitannya dengan perilaku prososial dan agresif anak usia dini. Hasil sintesis menunjukkan bahwa praktik pedagogis guru dapat dikelompokkan ke dalam tiga tema utama, yaitu kualitas relasi dan interaksi guru-anak, strategi pendekatan pedagogis, serta intervensi berbasis guru. Ketiga tema tersebut menunjukkan bahwa guru memiliki peran penting dalam membangun pengalaman sosial-emosional anak melalui interaksi yang hangat, pengelolaan kelas yang suportif, dan kegiatan pembelajaran yang memberi kesempatan anak untuk memahami emosi, berinteraksi positif, serta menyelesaikan konflik secara adaptif.

Untuk penelitian selanjutnya, diperlukan studi longitudinal yang dapat menjelaskan hubungan jangka panjang antara praktik pedagogis guru dan perkembangan perilaku prososial maupun agresif anak usia dini. Hal ini penting karena sebagian besar studi yang dikaji masih berfokus pada hubungan sesaat atau perubahan jangka pendek setelah intervensi, sehingga belum sepenuhnya menggambarkan keberlanjutan pengaruh praktik guru terhadap perilaku prososial dan agresif anak. Penelitian longitudinal memungkinkan pemahaman yang lebih komprehensif mengenai bagaimana kualitas relasi guru-anak, dukungan emosional, pengelolaan kelas, serta intervensi sosial-emosional berkontribusi terhadap lintasan perkembangan sosial anak dari waktu ke waktu.

Selain itu, kajian literatur mendatang disarankan untuk memperluas cakupan penelitian mengenai praktik pedagogis guru PAUD dalam konteks Indonesia. Keterbatasan ini disebabkan artikel yang dianalisis masih didominasi oleh studi dari konteks luar negeri, sehingga temuan yang diperoleh belum sepenuhnya merepresentasikan karakteristik budaya, kebijakan pendidikan, serta praktik pembelajaran PAUD di Indonesia. Meskipun demikian, hasil review ini tetap dapat memberikan referensi bagi guru PAUD di Indonesia dalam merancang praktik pedagogis yang lebih responsif, suportif, dan terstruktur untuk mendukung perilaku prososial serta mengelola perilaku agresif anak di kelas.

Ucapan Terima Kasih

Penulis menyampaikan terima kasih kepada dosen pembimbing atas segala bimbingan serta semua pihak yang terlibat dalam penyusunan artikel literature review ini.

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8519

Daftar Pustaka

Acar, I. H., Hong, S. Y., & Wu, C. R. (2017). Examining the role of teacher presence and scaffolding in preschoolers' peer interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, *25*(6), 866–884. https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380884

Arriani, F. (2014). Perilaku agresif anak usia dini. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, *8*(2), 269-280. https://doi.org/10.21009/jpud.v8i2.3589

Arifah, F., & Muthmainah. (2025). Interpretasi dan Kebutuhan Pendidik PAUD dalam Intervensi Perilaku Agresif Anak Usia Dini: Studi Deskriptif Kuantitatif. *Aulad: Journal on Early Childhood*, *8*(3), 1556–1565. https://doi.org/10.31004/aulad.v9i1.1220

Arifiyanti, N., Dwiningrum, S. I. A., & Syamsudin, A. (2025). Strategies of Indonesian Kindergarten Teachers for Developing Children's Prosocial Behaviour. Journal of Education Culture and Society, 16(1), 57-75. https://doi.org/10.15503/jecs2025.2.57.75

Baardstu, S., Wang, M. V., & Brandlistuen, R. E. (2022). The role of ECEC teachers for the long-term social and academic adjustment of children with early externalizing difficulties: A prospective cohort study. *European Early Childhood Education Research Journal*. https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1981961

Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and Thinking of Others: Affective and Cognitive Empathy and Emotion Comprehension in Prosocial/Hostile Preschoolers. *Aggressive Behavior*, *38*(2), 150–165. https://doi.org/10.1002/ab.21415

Cavioni, V., Conte, E., Cefai, C., & Ornaghi, V. (2025). Timmy's Trip to Planet Earth: The Long-Term Effects of a Social and Emotional Education Program for Preschool Children. *Children*, *12*(8), 985. https://doi.org/10.3390/children12080985

Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2015). Learning others' point of view: perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, *185*(8), 1199–1215. https://doi.org/10.1080/03004430.2014.987272

Coelho, V., Azevedo, H., Teixeira, A., Soares, M., & Grande, C. (2026). Associations Between Classroom Quality, Child Self-Regulation, and Psychological Adjustment in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 1-12. https://doi.org/10.1007/s10643-026-02163-2

Conceição, C., Cadima, J., Camacho, A., & Alves, D. (2026). Testing the Effectiveness of a Social and Emotional Skill Program for Preschool Children. *Early Childhood Education Journal*, *54*(3), 1193–1207. https://doi.org/10.1007/s10643-025-01909-8

Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning*, *12*(2), 133–150. https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0007

Diamond, A., Lee, C., Senften, P., Lam, A., & Abbott, D. (2019). *Randomized control trial of Tools of the Mind : Marked benefits to kindergarten children and their teachers*. 1–27. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222447

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, *88*(2), 408-416. https://doi.org/10.1111/cdev.12739

Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, *5*(AUG), 1–13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958

Dunfield, K. A., & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: Children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, *84*(5), 1766–1776. https://doi.org/10.1111/cdev.12075

Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., Kupfer, A. S., & Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: Relations over time in early childhood. *Journal of Positive Psychology*, *6*(1), 4–16. https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536776

Girard, L. C., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2011). Training early childhood educators to promote peer interactions: Effects on children's aggressive and prosocial behaviors. *Early Education and Development*, *22*(2), 305–323. https://doi.org/10.1080/10409281003668060

Hay, D. F., Paine, A. L., Perra, O., Cook, K. V., Hashmi, S., Robinson, C., ... & Slade, R. (2021). Prosocial and aggressive behavior: A longitudinal study. *Monographs of the society for research in child development*, *86*(2), 7-103. https://doi.org/10.1111/mono.12427

DOI: 10.31004/obsesi.v10i4.8519

Hyson, M., & Taylor, J. L. (2011). Caring about caring: What adults can do to promote young children's prosocial skills. *YC Young Children*, *66*(4), 74–83.

Kementerian Pendidikan Dasar & Menengah Republik Indonesia. (2025). *Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia Nomor 12 Tahun 2025 tentang Standar Isi pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah*.

Lam, L. T., & Wong, E. M. Y. (2017). Enhancing social-emotional well-being in young children through improving teachers' social-emotional competence and curriculum design in Hong Kong. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *11*(1). https://doi.org/10.1186/s40723-017-0031-0

Luczynski, K. C., & Fahmie, T. A. (2017). Preschool Life Skills: Toward Teaching Prosocial Skills and Preventing Aggression in Young Children. *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*, 1–12. https://doi.org/10.1002/9781119057574.whbva059

Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social Skills: Laying the Foundation for Success. *Dimensions of Early Childhood*, *38*(2), 3–12. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ945679&site=ehost-live%5Cnhttp://www.southernearlychildhood.org/publications.php

Major, S. O., Gaspar, M. F., Palos, A. C., & Pereira, M. D. (2024). Journal of Applied Developmental Psychology Effectiveness of the Incredible Years ® Teacher Classroom Management program : Preschool children ' s outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *90*(December 2023), 101616. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101616

Martikainen, S., Kalland, M., Linnavalli, T., Kostilainen, K., Aittokoski, M., Reunamo, J., Vasileiou, Z., & Tervaniemi, M. (2024). *Supporting social-emotional development in early childhood education and care – a randomized parallel group trial evaluating the impact of two different interventions*. *3831*. https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2204119

NAEYC. (2019). *Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators*. (November), 68. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/standards_and_competencies_ps.pdf

Ostrov, J. M., Massetti, G. M., Stauffacher, K., Godleski, S. A., Hart, K. C., Karch, K. M., Mullins, A. D., & Ries, E. E. (2009). An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study. *Early Childhood Research Quarterly*, *24*(1), 15–28. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.08.002

Ozen-Uyar, R., Yigit-Gencten, V., & Ceylan, M. (2025). Drama-based read-alouds in preschool classroom: Promoting social understanding, social problem solving, and peer relationships. *Reading Research Quarterly*, *60*(3), e70014. https://doi.org/10.1002/rrq.70014

Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., & Von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research & Method in Education*, *43*(4), 444-460. https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791815

Poulou, M. S., & Garner, P. W. (2022). *Teachers ' emotional expressiveness and classroom management practices : Associations with young students ' social - emotional and behavioral competence*. (March 2021), 557–573. https://doi.org/10.1002/pits.22631

Rahmawati, D., Lerkkanen, M., Pöysä, S., & Pakarinen, E. (2026). Cross-Lagged Associations Between Teacher – Child Relationships and Children ' s Social Competence in Kindergarten : Achievement Strategies as a Moderator Cross-Lagged Associations Between Teacher – Child Relationships. *Early Education and Development*, *00*(00), 1–21. https://doi.org/10.1080/10409289.2026.2626287

Shavega, T. J. (2024). Prosocial Behaviour Development among Preschool Children: Effect of Peer Socialisation. *East African Journal of Education Studies*, *7*(1), 284–292. https://doi.org/10.37284/eajes.7.1.1772

Siljehag, E., & Westling Allodi, M. (2023). Introducing a program supporting social interactions and play in inclusive preschools in Sweden: reflections on a stepwise collaborative implementation process. *European Early Childhood Education Research Journal*, *31*(1), 124–142. https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2157460

Tan, E., & G, K. (2024). Building prosocial behaviours: Examining the possibilities of social stories in early childhood classroom settings. *Journal of Early Childhood Research*, *22*(3), 458–470. https://doi.org/10.1177/1476718X241227044

Wang, Y. L., Kajamies, A., Hurme, T. R., & Palonen, T. (2021). Together with my playmates: Preschoolers' peer relationships and interactions in small group settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, *30*(PA), 100531. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100531