Outline Journal of Education

Journal homepage: http://outlinepublisher.com/index.php/OJE/index

Research Article

A Phenomenological Study of Social Loneliness in Children Aged 5–6 Years and Its Implications for Self-Confidence at Sartika Mandiri Kindergarten, Batu Bara Regency

(Studi Fenomenologi Kesepian Sosial Anak Usia 5–6 Tahun dan Implikasinya terhadap Kepercayaan Diri di TK Sartika Mandiri Kabupaten Batu Bara)

Niken Surya Putri[1], Kharida Shaleha[2], Putri S. Ulfa Sembiring[3]

[1,2,3] Universitas Battuta, Sumatera Utara, Indonesia

*Correspondence: putrinikensurya@gmail.com

Keyword:

Social Loneliness; Self-Confidence; Early Childhood; Phenomenology

Article history:

Received:
11 November 2026

Revised:
15 November 2026

Accepted:
17 November 2026

Available Online:
17 November 2026

Abstract

Social loneliness in early childhood is often overlooked because it does not always manifest through observable problematic behaviors, despite its potential to undermine children's self-confidence. This study aimed to explore the manifestations of social loneliness among children aged 5–6 years, identify its contributing factors, and examine its implications for their self-confidence at TK Sartika Mandiri, Batu Bara Regency, Indonesia. A qualitative phenomenological approach was employed, involving three children as primary participants, supported by interviews with the school principal, classroom teacher, and parents or guardians. Data were analyzed using Moustakas's (1994) modified phenomenological procedure, consisting of horizonalization, reduction and elimination, clustering and thematizing, and textural description. The findings revealed five major themes: social withdrawal and limited social initiation; emotional suppression and affective vulnerability; ambivalent peer acceptance and children's potential to respond socially; fragile self-confidence in public and social situations; and insufficient protective support from school and family. The findings indicate that social loneliness is associated with children's reluctance to perform, express themselves, and take initiative in group settings, although opportunities for peer acceptance remain available. In conclusion, social loneliness among the three children was primarily situational and individual rather than the result of persistent peer rejection. Consistent support from families and schools is therefore essential to strengthen children's self-confidence and prevent the reciprocal reinforcement of social loneliness and low self-confidence.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

PENDAHULUAN

Rentang usia 5–6 tahun merupakan fase krusial dalam perkembangan anak, sebab pada masa inilah anak mulai memasuki lingkungan sosial yang lebih luas melalui lembaga pendidikan formal seperti Taman Kanak-Kanak (TK). Kemampuan membangun hubungan dengan teman sebaya menjadi salah satu capaian perkembangan yang paling menentukan di lingkungan tersebut. Meskipun demikian, tidak setiap anak berhasil menyesuaikan diri dengan baik. Sebagian anak merasa terasing dan tidak diterima, sebuah pengalaman yang dalam literatur psikologi dikenal sebagai loneliness atau kesepian sosial.

Kesepian sosial pada anak ternyata lebih kompleks daripada yang selama ini dibayangkan. Tinjauan sistematis atas 105 studi longitudinal oleh Buecker et al. (2024) menunjukkan bahwa rendahnya peer acceptance dan viktimisasi oleh teman sebaya merupakan prediktor kesepian yang paling konsisten pada anak dan remaja. Geukens et al. (2021) menambahkan bahwa kesepian anak usia sekolah dapat dideteksi secara andal, baik melalui laporan diri maupun nominasi guru, dan keduanya saling berkorelasi signifikan. Dari sisi perkembangan, Evans et al. (2023) melaporkan bahwa kemampuan pengendalian diri pada usia empat tahun memprediksi tingkat kesepian anak pada usia enam tahun, sehingga identifikasi dini menjadi sangat penting.

Dampak kesepian tidak dapat dipandang ringan. Heinrich dan Gullone (2006) menegaskan bahwa kesepian merupakan penanda defisit hubungan sosial yang berkaitan erat dengan depresi, kecemasan, dan rendahnya harga diri. Pada anak usia dini, konsekuensinya lebih serius karena masa ini adalah periode peletakan fondasi kepribadian. Salah satu dampak yang paling langsung terjadi pada kepercayaan diri. Harter (1999) menjelaskan bahwa konstruksi diri anak terbentuk melalui interaksi sosial yang bermakna; ketika penolakan dialami berulang kali, pembentukan konsep diri yang positif terhambat, dan anak cenderung menilai dirinya tidak kompeten secara sosial.

Di Indonesia, perhatian terhadap perkembangan sosial-emosional anak usia dini terus tumbuh, terutama melalui pengembangan kurikulum PAUD. Namun, sebagian besar penelitian masih bertumpu pada aspek kognitif, motorik, dan kemandirian, sedangkan pengalaman kesepian sosial pada anak prasekolah serta kaitannya dengan kepercayaan diri belum memperoleh porsi yang memadai. Nurmalitasari (2015) mengingatkan bahwa perkembangan sosial-emosional anak prasekolah mudah terganggu oleh faktor lingkungan, tetapi kajian mendalam tentang kesepian pada kelompok usia ini masih sangat jarang.

Observasi awal yang dilakukan pada Maret 2026 di TK Sartika Mandiri, Kabupaten Batu Bara, memperlihatkan sejumlah gejala yang patut dicermati. Beberapa anak tampak konsisten bermain sendiri, enggan bergabung dalam permainan kelompok, kerap menangis tanpa sebab yang jelas, dan gelisah ketika berada di tengah keramaian. Guru kelas juga melaporkan bahwa anak-anak tersebut segan tampil di depan kelas, kurang berani menyampaikan pendapat, dan sangat bergantung pada guru. Di sisi lain, sekolah belum memiliki program sistematis untuk menangani anak dengan indikasi kesepian sosial, dan kajian ilmiah mengenai topik ini di Kabupaten Batu Bara masih sangat terbatas.

Kesepian merupakan pengalaman yang sangat personal dan kontekstual sehingga sulit ditangkap secara memadai oleh pendekatan kuantitatif yang cenderung mereduksi. Oleh karena itu, penelitian ini menggunakan pendekatan fenomenologi dengan tujuan (1) memahami bentuk manifestasi kesepian sosial pada anak usia 5–6 tahun, (2) mengidentifikasi faktor yang melatarbelakangi kemunculannya, dan (3) menganalisis implikasinya terhadap pembentukan kepercayaan diri anak di TK Sartika Mandiri.

Kesepian dipahami sebagai pengalaman subjektif yang tidak menyenangkan akibat adanya kesenjangan antara hubungan sosial yang diinginkan dan hubungan sosial yang dimiliki (Perlman & Peplau, 1981). Konsekuensinya, anak yang dikelilingi banyak teman tetap dapat merasa kesepian apabila hubungan tersebut tidak memenuhi kebutuhan afiliasi dan penerimaan emosionalnya. Asher dan Paquette (2003) memandang kesepian pada anak sebagai pengalaman yang lazim, tetapi berubah menjadi persoalan serius ketika berlangsung kronis. Keduanya mengidentifikasi empat faktor yang memengaruhi kesepian anak di sekolah, yakni tingkat penerimaan teman sebaya, viktimisasi, kepemilikan sahabat dekat, dan kualitas persahabatan.

Qualter et al. (2015) membedakan tiga dimensi kesepian, yaitu kognitif (persepsi atas kualitas dan kuantitas hubungan), afektif (kesedihan, kecemasan, dan perasaan tidak berharga), serta motivasional (dorongan mencari koneksi sosial beserta kegagalan memenuhinya). Pada anak usia 5–6 tahun, indikator perilakunya mencakup perilaku asosial, perasaan terkucil, kecemasan sosial, dan penarikan diri (withdrawal) (Ladd &

Profilet, 1996). Rubin et al. (2009) membedakan tiga subtipe penarikan diri sosial: unsociability, yakni preferensi bermain sendiri tanpa kecemasan sosial; shyness, yakni hambatan perilaku yang disertai kecemasan pada situasi baru; dan social avoidance, yakni penghindaran aktif akibat pengalaman negatif sebelumnya. Pembedaan motif ini penting karena perilaku menyendiri tidak serta-merta menandakan kesepian (Coplan et al., 2004).

Kepercayaan diri dipahami sebagai evaluasi positif individu terhadap kemampuan dan nilai dirinya. Berbeda dari harga diri yang bersifat global, kepercayaan diri lebih situasional dan kontekstual (Mruk, 2006). Bandura (1997) melalui konsep self-efficacy menyoroti keyakinan individu atas kemampuannya bertindak untuk mencapai hasil tertentu; pada anak usia dini, self-efficacy sosial, yakni keyakinan akan keberhasilan dalam situasi sosial, menjadi komponen yang paling relevan. Kamaruddin et al. (2022) menguraikan kepercayaan diri anak melalui dimensi kompetensi dan keberhargaan diri. Pembentukannya juga dipengaruhi umpan balik teman sebaya (Sitorus, 2023) dan pola asuh; pola asuh autoritatif yang memadukan kehangatan dengan kontrol terstruktur berkaitan dengan kepercayaan diri yang lebih tinggi (Anggraini et al., 2025). Karena pengalaman anak terbentuk di berbagai lingkungan yang saling terhubung, temuan penelitian ini dibaca melalui kerangka ekologi Bronfenbrenner (1979), yang membedakan mikrosistem (keluarga dan sekolah), mesosistem (hubungan antarmikrosistem), dan eksosistem (kebijakan serta sumber daya institusional).

METODE

Desain Penelitian

Penelitian ini bersifat kualitatif dengan pendekatan fenomenologi deskriptif mengikuti Moustakas (1994), yang berakar pada pemikiran Husserl. Tujuannya adalah menemukan esensi pengalaman, yaitu unsur yang senantiasa hadir dan tidak terpisahkan dari pengalaman tersebut (Creswell, 2013). Peneliti berupaya menangguhkan asumsi dan prasangkanya (epoché atau bracketing) agar fenomena dapat dilihat sebagaimana dialami partisipan.

Lokasi dan Waktu

Penelitian dilaksanakan di TK Sartika Mandiri, Desa Lubuk Cuik, Kecamatan Lima Puluh Pesisir, Kabupaten Batu Bara, Provinsi Sumatera Utara. Lokasi dipilih karena observasi awal (Maret 2026) mengindikasikan adanya kecenderungan menarik diri pada sebagian anak, lembaga ini belum pernah menjadi objek kajian serupa, dan pihak sekolah bersedia memberikan akses observasi serta wawancara. Wawancara dilakukan pada 4 dan 28 Agustus 2026.

Partisipan

Partisipan dipilih secara purposive dari 30 anak Kelompok B melalui penjaringan berdasarkan observasi awal dan keterangan guru kelas. Kriteria yang digunakan ialah (1) berusia 5–6 tahun dan terdaftar di Kelompok B, (2) menunjukkan indikasi kesepian sosial, seperti menyendiri, enggan bergabung dalam kegiatan kelompok, atau tampak tidak memiliki teman dekat, dan (3) memperoleh izin orang tua/wali. Penelitian melibatkan delapan orang: tiga anak sebagai subjek observasi utama (S1, S2, S3) serta lima informan dewasa, yaitu kepala sekolah, guru kelas, dan tiga orang tua/wali (Tabel 1). Identitas anak dan informan disamarkan dengan kode untuk melindungi kerahasiaan.

Tabel 1

Partisipan dan Informan Penelitian

Kode	Peran	Keterangan
S1, S2, S3	Anak, subjek observasi utama	Usia 5–6 tahun, Kelompok B
KS	Kepala sekolah	Menjabat selama 17 tahun; diwawancarai 4 Agustus 2026
GK	Guru kelas Kelompok B	Pengalaman mengajar 12 tahun; diwawancarai 4 Agustus 2026
OT1	Orang tua kandung S1	Diwawancarai 4 Agustus 2026
W2	Wali S2 (kakek/nenek)	Diwawancarai 28 Agustus 2026
OT3	Orang tua kandung S3	Diwawancarai 28 Agustus 2026

Teknik dan Instrumen Pengumpulan Data

Data dikumpulkan melalui tiga teknik. Pertama, observasi partisipan terhadap ketiga anak secara berulang dalam beberapa pertemuan menggunakan lembar observasi yang terdiri atas (a) ceklis perilaku dengan 20 butir pada lima aspek, yaitu interaksi dengan teman sebaya, respons emosional, perilaku menarik diri, kepercayaan diri dalam konteks sosial, dan penerimaan sosial teman sebaya; (b) skala frekuensi perilaku tujuh butir dengan rentang skor 1 (tidak pernah) sampai 5 (selalu); dan (c) catatan anekdot yang memuat deskripsi kejadian secara naratif objektif, interpretasi makna, dan rekomendasi tindak lanjut. Kedua, wawancara terstruktur dengan kepala sekolah, guru kelas, dan orang tua/wali. Anak tidak diwawancarai karena keterbatasan kemampuan verbal serta pertimbangan etis, sehingga data tentang anak diperoleh dari observasi langsung dan keterangan pihak yang berinteraksi intens dengannya. Ketiga, dokumentasi berupa rekaman, foto kegiatan, dan catatan anekdot guru. Instrumen disusun dengan mengadaptasi indikator dari Cassidy dan Asher (1992), Ladd dan Profilet (1996), Rubin et al. (2009), Qualter et al. (2015), serta Coplan et al. (2004).

Keabsahan Data dan Etika

Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber, yaitu membandingkan keterangan guru, orang tua/wali, dan kepala sekolah, serta triangulasi teknik, yaitu mencocokkan hasil wawancara dengan perilaku aktual anak yang tercatat dalam ceklis, skala frekuensi, dan catatan anekdot. Dari sisi etika, penelitian dijalankan dengan sepengetahuan dan izin sekolah, penjelasan maksud serta tujuan kepada seluruh informan, penjagaan kerahasiaan identitas anak, observasi yang tidak mengganggu proses belajar dan bermain, serta pengakuan atas hak informan untuk tidak menjawab atau mengundurkan diri.

Analisis Data

Analisis mengikuti prosedur fenomenologi termodifikasi Moustakas (1994) dalam empat tahap yang berlangsung iteratif. Pada tahap horizonalization, seluruh catatan observasi, catatan anekdot, dan transkrip wawancara dibaca berulang kali, lalu setiap pernyataan yang relevan didaftar dengan bobot setara. Tahap reduction and elimination menyaring pernyataan yang tumpang tindih atau kurang relevan hingga tersisa unit makna (meaning units). Tahap clustering and thematizing mengelompokkan unit makna yang sepadan menjadi tema. Terakhir, textural description disusun untuk setiap partisipan guna menggambarkan aspek konkret pengalamannya.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil Analisis Fenomenologis

Tahap horizonalization menghasilkan 31 pernyataan bermakna (horizon) dari seluruh sumber data. Setelah pernyataan yang berulang dan tumpang tindih dipadatkan pada tahap reduction and elimination, diperoleh 10 unit makna (MU-01 hingga MU-10) yang kemudian dikelompokkan menjadi lima tema utama, sebagaimana diringkas pada Tabel 2.

Tabel 2
Tema dan Unit Makna Hasil Analisis

Tema	Unit makna pembentuk
1. Kecenderungan menarik diri dan minimnya inisiasi sosial	MU-01 (minimnya inisiasi dan keberanian memulai interaksi); MU-02 (preferensi pada aktivitas soliter); MU-04 (kebutuhan waktu adaptasi dan ketergantungan pada figur aman)
2. Represi emosi dan kerentanan afektif	MU-03 (represi emosi dan ekspresi afektif negatif); MU-07 (ungkapan eksplisit merasa tidak diterima atau tidak memiliki teman)
3. Ambivalensi penerimaan sosial dan potensi responsif anak	MU-05 (penerimaan teman sebaya yang ambivalen); MU-06 (kapasitas responsif ketika memperoleh dukungan atau ajakan)
4. Kepercayaan diri yang rentan dalam konteks sosial-publik	MU-08 (kepercayaan diri rendah saat tampil atau berbicara di ranah publik/sosial)
5. Faktor protektif sekolah dan keluarga yang belum optimal	MU-09 (dukungan struktural dan kesadaran institusional sekolah); MU-10 (faktor keluarga sebagai konteks yang memengaruhi kondisi sosial-emosional anak)

Lima Tema Pengalaman Kesepian Sosial

Tema 1: Kecenderungan menarik diri dan minimnya inisiasi sosial. Pola ini muncul pada ketiga anak, baik dalam data observasi maupun wawancara guru dan orang tua. Mereka jarang memulai interaksi, lebih memilih menunggu ajakan, dan memerlukan waktu penyesuaian sebelum merasa nyaman bergabung dalam kegiatan kelompok. Pola tersebut sejalan dengan subtipe unsociability (Rubin et al., 2009) sekaligus menampakkan perilaku penarikan diri yang oleh Ladd dan Profilet (1996) dipandang sebagai penanda kesepian pada anak usia 5–6 tahun.

Tema 2: Represi emosi dan kerentanan afektif. Anak cenderung memendam ketidaknyamanan dan menampilkan ekspresi datar atau murung. Pada S2 dan S3, anak bahkan mengungkapkan secara langsung kepada orang tua/walinya bahwa tidak ada teman yang mau bermain dengannya. Temuan ini mencerminkan dimensi afektif kesepian (Qualter et al., 2015) dan persepsi kesenjangan antara hubungan yang dimiliki dan yang diharapkan (Perlman & Peplau, 1981).

Tema 3: Ambivalensi penerimaan sosial dan potensi responsif anak. Walaupun menarik diri, ketiga anak tidak sepenuhnya ditolak oleh teman sebaya, dan mereka tetap merespons secara positif ketika memperoleh ajakan atau dukungan yang tepat. Temuan ini mencegah generalisasi yang keliru, karena perilaku menyendiri perlu ditelaah motifnya sebelum disimpulkan sebagai kesepian (Coplan et al., 2004). Kondisi ketiganya lebih menyerupai social withdrawal yang situasional dan terbuka bagi intervensi daripada penolakan sosial (peer rejection) yang menetap.

Tema 4: Kepercayaan diri yang rentan dalam konteks sosial-publik. Guru dan orang tua secara konsisten melaporkan bahwa kepercayaan diri anak paling rendah ketika harus tampil, berbicara di depan kelompok, atau berada dalam situasi yang melibatkan banyak orang. Hal ini sesuai dengan konsep self-efficacy sosial (Bandura, 1997) serta dimensi kompetensi dan keberhargaan diri (Kamaruddin et al., 2022).

Tema 5: Faktor protektif sekolah dan keluarga yang belum optimal. Kepala sekolah menunjukkan adanya kesadaran dan kebijakan institusional terhadap kesepian sosial anak, tetapi pelaksanaannya terkendala keterbatasan sarana dan anggaran. Dari sisi keluarga, orang tua/wali memberikan pendampingan yang sabar dan bertahap serta menjalin komunikasi dengan guru, meskipun kondisi keluarga turut memengaruhi suasana emosional anak.

Deskripsi Tekstural Per Partisipan

S1. Di sekolah, S1 jarang memulai interaksi, lebih banyak diam, dan berada di tepi kelompok bermain. Guru kelas mencatat perkembangan positif, dari hampir tidak berinteraksi pada awal semester menjadi mau merespons ketika disapa. Di rumah, orang tua melaporkan pola serupa: S1 lebih sering bermain sendiri, jarang bercerita ketika menghadapi masalah, dan cenderung bersembunyi di belakang orang tuanya dalam situasi sosial baru. Orang tua juga menyebutkan bahwa kedua orang tua sama-sama sibuk bekerja sehingga waktu berkualitas di rumah terbatas. Pola lintas-konteks ini menguatkan gagasan mesosistem Bronfenbrenner (1979).

S2. S2 tampak sangat berhati-hati sebelum terlibat dalam situasi sosial. Wali mengaitkannya dengan kepercayaan diri yang belum terbentuk optimal, terutama pada situasi yang melibatkan banyak orang. S2 pernah menyampaikan bahwa tidak ada teman di sekolah yang mau bermain dengannya, suatu pernyataan langsung yang menegaskan pengalaman subjektif kesepian. Meski begitu, teman sebaya masih memberi kesempatan untuk bergabung, dan wali menanggapi dengan mendengarkan serta meyakinkan anak secara bertahap.

S3. S3 cenderung mengamati secara pasif sebelum memutuskan terlibat, dan menurut orang tuanya lebih suka bermain sendiri di rumah maupun di lingkungan sekitar. S3 juga pernah mengatakan tidak memiliki teman di sekolah, yang ditanggapi dengan konsultasi antara orang tua dan guru. Orang tua menyebutkan adanya perubahan kondisi keluarga akhir-akhir ini yang dinilai memengaruhi suasana emosional anak. Di sisi lain, S3 bersedia merespons positif ketika didukung teman atau guru, yang menandakan potensi self-efficacy sosial yang dapat dikembangkan melalui pendampingan bertahap.

Secara keseluruhan, pengalaman kesepian sosial ketiga anak bersifat multidimensional. Dimensi kognitif tampak pada persepsi terhadap kualitas hubungan sosial, dimensi afektif pada rasa malu, murung, dan pemendaman emosi, serta dimensi motivasional pada kebutuhan akan koneksi sosial yang belum terpenuhi (Qualter et al., 2015).

Makna kesepian sosial pada anak usia dini. Pola menunggu ajakan dan jarang memulai interaksi pada ketiga partisipan sejalan dengan konsep unsociability (Rubin et al., 2009) dan indikator penarikan diri (Ladd & Profilet, 1996). Intensitasnya, bagaimanapun, tidak seragam. S1 menunjukkan penarikan diri yang paling menonjol dan konsisten di sekolah maupun di rumah, sedangkan S2 dan S3 tampil lebih moderat dan lebih dipengaruhi oleh keakraban situasi. Variasi ini menegaskan perlunya pendekatan yang memperhatikan kekhasan setiap anak. Secara interpretatif, kecenderungan menarik diri pada ketiga anak lebih tepat dipahami sebagai penanda awal (early marker) dari lintasan kesepian sosial yang masih dapat diintervensi, bukan kondisi yang sudah menetap. Pandangan ini diperkuat oleh temuan Evans et al. (2023) bahwa karakteristik anak pada usia prasekolah dapat memprediksi kesepian di usia sekolah, sehingga deteksi dini bernilai penting.

Temuan tentang penerimaan teman sebaya perlu dicermati secara khusus. Buecker et al. (2024) menempatkan rendahnya penerimaan teman sebaya dan viktimisasi sebagai prediktor kesepian yang terkuat, tetapi pada ketiga partisipan penelitian ini penerimaan tersebut belum hilang. Hal itu mengisyaratkan bahwa kondisi mereka berakar pada faktor individual, seperti keraguan, kehati-hatian, dan kebutuhan waktu adaptasi, bukan pada penolakan aktif atau viktimisasi. Implikasinya, intervensi yang paling relevan bukanlah mengubah sikap kelompok sebaya, melainkan memperkuat keberanian dan keterampilan anak dalam menginisiasi interaksi, mengingat lingkungan sosialnya masih terbuka dan responsif.

Hubungan kesepian sosial dengan kepercayaan diri. Rendahnya kepercayaan diri yang paling menonjol pada situasi tampil dan berbicara di depan kelompok menguatkan konsep self-efficacy sosial (Bandura, 1997). Pola ini membentuk siklus yang saling memperkuat: minimnya pengalaman berhasil dalam berinteraksi melemahkan keyakinan anak akan kemampuannya, dan rendahnya keyakinan itu pada gilirannya menghambat keberanian anak memulai interaksi. Peran umpan balik teman sebaya dalam membentuk persepsi kompetensi sosial (Sitorus, 2023) tercermin dari pola penerimaan yang ambivalen pada tema ketiga.

Dari sisi keluarga, pendampingan orang tua/wali yang sabar dan bertahap memberi kehangatan emosional. Akan tetapi, unsur struktur dan kontrol yang menjadi ciri pola asuh autoritatif (Anggraini et al., 2025) belum tampak menonjol. Secara interpretatif, kehangatan tanpa penguatan struktural, misalnya latihan tampil di

depan umum secara bertahap, tampaknya belum cukup untuk mengatasi kerentanan kepercayaan diri pada ranah spesifik tersebut. Karena itu, peran sekolah menjadi penting untuk melengkapi apa yang belum

sepenuhnya diperoleh anak di rumah. Namun, keterbatasan anggaran dan sarana yang disampaikan kepala sekolah memperlihatkan kesenjangan antara kesadaran institusional dan kapasitas pelaksanaan. Dalam kerangka Bronfenbrenner (1979), hal ini menggambarkan bahwa hubungan keluarga-sekolah pada tataran mesosistem belum ditopang sumber daya yang memadai pada tataran eksosistem, sehingga potensi faktor protektif belum terwujud secara optimal dalam praktik pembelajaran sehari-hari.

Keterbatasan Penelitian

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan. Partisipan hanya tiga anak pada satu lembaga sehingga temuan bersifat kontekstual dan tidak dimaksudkan untuk digeneralisasi secara statistik. Peneliti bertindak sebagai instrumen utama, sehingga interpretasi tidak sepenuhnya lepas dari sudut pandangnya meskipun prinsip epoché telah diupayakan. Waktu pengumpulan data yang terbatas belum memungkinkan penangkapan dinamika longitudinal. Data wawancara bergantung pada persepsi dan ingatan informan sehingga rentan terhadap bias keinginan sosial (social desirability). Terakhir, keterbatasan sarana sekolah membatasi variasi konteks bermain yang dapat diamati

KESIMPULAN

Esensi pengalaman kesepian sosial pada ketiga anak adalah berada di antara dua dunia: dunia batin yang menyimpan keinginan untuk terhubung dengan teman sebaya, dan dunia luar yang dihadapi dengan keraguan, kehati-hatian, dan ketidakberanian melangkah lebih dahulu. Mereka bukan anak yang ditolak lingkungannya, melainkan anak yang belum menemukan keberanian untuk menjangkau lingkungan yang sebenarnya masih terbuka. Kesepian sosial tampak sebagai minimnya inisiasi interaksi, posisi di tepi kelompok bermain, komunikasi verbal yang terbatas, serta rasa malu, ekspresi murung, dan kecenderungan memendam perasaan. Faktor yang melatarinya merupakan kombinasi karakteristik individual anak (kehati-hatian dan kebutuhan adaptasi yang lebih lama), dinamika keluarga (waktu berkualitas yang terbatas, kepercayaan diri yang belum optimal, dan perubahan kondisi keluarga), serta dukungan sekolah yang terkendala sarana dan anggaran. Implikasinya terhadap kepercayaan diri paling nyata pada ranah sosial-publik, yaitu rendahnya keberanian tampil, berbicara, dan berinisiatif di hadapan kelompok, sementara pada relasi yang sudah akrab keberanian anak relatif lebih besar.

Secara teoretis, temuan ini menunjukkan bahwa dimensi kognitif, afektif, dan motivasional kesepian (Qualter et al., 2015) dapat teramati dengan intensitas dan pola yang berbeda antaranak, sehingga pendekatan idiografis penting, dan bahwa anak yang tampak menarik diri tidak selalu mengalami penolakan sosial. Secara praktis, deteksi dini tanda kesepian sosial diperlukan, dan penguatan kepercayaan diri sebaiknya dipadukan dengan penguatan relasi sosial anak, bukan ditangani secara terpisah.

Orang tua disarankan menyediakan waktu berkualitas secara konsisten, misalnya melalui obrolan singkat sebelum tidur, memfasilitasi kesempatan bermain dengan teman sebaya di sekitar rumah, serta memberi apresiasi tulus atas keberanian-keberanian kecil anak; bagi keluarga yang sedang mengalami perubahan kondisi, komunikasi terbuka dengan guru akan membantu penyelarasan pendampingan. Guru dan pihak sekolah disarankan mengintegrasikan penguatan sosial-emosional dalam pembelajaran harian, misalnya melalui permainan berpasangan (small-group pairing) yang memasangkan anak pemalu dengan satu atau dua teman responsif, memberi kesempatan tampil secara bertahap dari kelompok kecil ke kelompok besar, serta memantau perkembangan sosial-emosional anak dan berkomunikasi rutin dengan orang tua, langkah yang tidak memerlukan biaya besar. Dinas Pendidikan Kabupaten Batu Bara disarankan menyelenggarakan pelatihan deteksi dini kesepian sosial bagi guru PAUD/TK dan mempertimbangkan dukungan sarana bermain kelompok yang terjangkau. Peneliti selanjutnya disarankan menjangkau partisipan yang lebih luas, menggunakan desain longitudinal, dan menambahkan perspektif teman sebaya sebagai sumber data.

DAFTAR PUSTAKA

Anggraini, I. S., Sundari, N., & Mashudi, E. A. (2025). Trust beyond confident: Bagaimana pola asuh authoritative mempengaruhi kepercayaan diri anak usia dini. *Murhum: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 6*(2).

Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science, 12*(3), 75–78. https://doi.org/10.1111/1467-8721.01233

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Buecker, S., Petersen, K., Neuber, A., Zheng, Y., Hayes, D., & Qualter, P. (2024). A systematic review of longitudinal risk and protective factors for loneliness in youth. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1542*(1), 620–637. https://doi.org/10.1111/nyas.15266

Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development, 63*(2), 350–365. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01632.x

Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you "want" to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology, 40*(2), 244–258. https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.244

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

Evans, L. M., Hopkins, J., Lavigne, J. V., & Gouze, K. R. (2023). Preschool predictors of loneliness in school-age children. *Social Development, 32*(3), 905–921. https://doi.org/10.1111/sode.12676

Geukens, F., Maes, M., Cillessen, A. H. N., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Verschueren, K., & Goossens, L. (2021). Spotting loneliness at school: Associations between self-reports and teacher and peer nominations. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(3), 971. https://doi.org/10.3390/ijerph18030971

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.

Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review, 26*(6), 695–718. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.04.002

Kamaruddin, I., Tabroni, I., & Azizah, M. (2022). Konsep pengembangan self-esteem pada anak untuk membangun kepercayaan diri sejak dini. *Al-Madrasah: Jurnal Ilmiah Pendidikan Madrasah Ibtidaiyah, 6*(3), 496–503.

Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology, 32*(6), 1008–1024. https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.1008

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.

Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem* (3rd ed.). Springer Publishing Company.

Nurmalitasari, F. (2015). Perkembangan sosial emosi pada anak usia prasekolah. *Buletin Psikologi, 23*(2), 103–111. https://doi.org/10.22146/buletinpsikologi.10567

Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In S. Duck & R. Gilmour (Eds.), *Personal relationships: 3. Relationships in disorder* (pp. 31–56). Academic Press.

Qualter, P., Vanhalst, J., Harris, R., Van Roekel, E., Lodder, G., Bangee, M., Maes, M., & Verhagen, M. (2015). Loneliness across the life span. *Perspectives on Psychological Science, 10*(2), 250–264. https://doi.org/10.1177/1745691615568999

Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology, 60*, 141–171. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642

Sitorus, A. S. (2023). Kepercayaan diri, keterampilan sosial dan emosional anak: Studi korelasional dan stimulasi. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha, 11*(1).