

The Implementation of Play-Based Learning in English Vocabulary Learning at Kindergarten Learners Level

[Penerapan Pembelajaran Berbasis Bermain dalam Pembelajaran Kosakata Bahasa Inggris pada Tingkat Anak Taman Kanak-Kanak]

M. Sukron Hamdi¹⁾, Yuli Astutik^{*,2)}

¹⁾Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo, Indonesia

²⁾Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris, Universitas Muhammadiyah Sidoarjo, Indonesia

*Email Penulis Korespondensi: yuliasutik@umsida.ac.id

Abstract. *Early childhood is a pivotal stage for language development and social interaction. While Play-Based Learning (PBL) has long been recognized for fostering creativity and emotional growth, its specific potential in supporting second language vocabulary acquisition remains underexplored. Despite the long-standing implementation of English instruction at RA Anak Emas, RA Anak Emas has implemented Play-Based Learning (PBL) in its English instruction, and this study aims to explore how such an approach supports vocabulary learning among kindergarten students instruction into various types of classroom games enhances both linguistic mastery and social interaction in kindergarten learners. Employing a descriptive qualitative approach, the study observed 18 students aged 4–6 over eight weeks through structured non-participant observation. Using Edwards' play typology; open-ended, modelled, and purposefully-framed play, the research focused on indicators of vocabulary use and social engagement, such as turn-taking, cooperation, and spontaneous language production. Findings revealed that all three types of play fostered active involvement, contextualized vocabulary use, and peer collaboration. Notably, the study uncovered recurring behaviors related to empathy and cognitive initiative that extended beyond Edwards' framework. As a result, the researchers proposed a new category Interpersonal Constructive Play which captures the emotionally rich and idea-driven interactions often overlooked in traditional play taxonomies. This conceptual contribution expands the theoretical landscape of PBL and emphasizes the need for play environments that balance structure with space for spontaneous, empathetic, and cognitively active expression. The findings offer practical implications for early childhood educators and curriculum designers aiming to create holistic and inclusive English language learning experiences.*

Keywords - *Play-Based Learning, Interaction, English Vocabulary Acquisition, Early Childhood Education, Interpersonal-Constructive Play*

Abstrak. *Tahap awal masa kanak-kanak merupakan fase krusial bagi perkembangan bahasa dan interaksi sosial. Meskipun Pembelajaran Berbasis Bermain (PBL) telah lama diakui sebagai metode yang mendukung kreativitas dan pertumbuhan emosional, potensi spesifiknya dalam mendukung penguasaan kosakata bahasa kedua masih kurang dieksplorasi. Meskipun pengajaran bahasa Inggris telah diterapkan secara lama di RA Anak Emas, RA Anak Emas telah mengimplementasikan Pembelajaran Berbasis Bermain (PBL) dalam pengajaran bahasa Inggrisnya, dan studi ini bertujuan untuk mengeksplorasi bagaimana pendekatan tersebut mendukung pembelajaran kosakata di kalangan siswa taman kanak-kanak. Pengintegrasian pengajaran bahasa Inggris ke dalam berbagai jenis permainan kelas meningkatkan baik penguasaan linguistik maupun interaksi sosial pada siswa taman kanak-kanak. Menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif, studi ini mengamati 18 siswa berusia 4–6 tahun selama delapan minggu melalui pengamatan non-partisipan yang terstruktur. Menggunakan tipologi permainan Edwards; permainan terbuka, permainan yang dicontohkan, dan permainan yang dirancang secara sengaja, penelitian ini berfokus pada indikator penggunaan kosakata dan keterlibatan sosial, seperti bergantian giliran, kerja sama, dan produksi bahasa spontan. Temuan menunjukkan bahwa ketiga jenis permainan tersebut mendorong keterlibatan aktif, penggunaan kosakata yang kontekstual, dan kolaborasi antar teman sebaya. Secara menonjol, penelitian ini mengungkap perilaku berulang terkait empati dan inisiatif kognitif yang melampaui kerangka kerja Edwards. Akibatnya, para peneliti mengusulkan kategori baru, Interpersonal Constructive Play, yang menangkap interaksi yang kaya emosi dan didorong oleh ide, yang sering diabaikan dalam taksonomi permainan tradisional. Kontribusi konseptual ini memperluas lanskap teoretis PBL dan menekankan pentingnya lingkungan bermain yang seimbang antara struktur dengan ruang untuk ekspresi spontan, empati, dan kognitif yang aktif. Temuan ini menawarkan implikasi praktis bagi pendidik anak usia*

dini dan perancang kurikulum yang bertujuan menciptakan pengalaman belajar bahasa Inggris yang holistik dan inklusif.

Kata Kunci – Pembelajaran Berbasis Bermain, Interaksi, Akuisisi Kosakata Bahasa Inggris, Pendidikan Anak Usia Dini, Permainan Interpersonal-Konstruktif

I. PENDAHULUAN

Pendidikan usia dini merupakan periode kritis untuk perkembangan dasar, terutama dalam bidang penguasaan bahasa dan interaksi sosial. Anak-anak usia dini menunjukkan rasa ingin tahu dan antusiasme alami, sehingga mereka sangat responsif terhadap pendekatan pembelajaran yang imersif dan berbasis pengalaman. Salah satu metode yang paling sesuai dengan perkembangan dan efektif pada tahap ini adalah Pembelajaran Berbasis Bermain (PBL) [1], yang mendorong partisipasi aktif, motivasi intrinsik, dan keterlibatan yang bermakna melalui bermain [2]. Meskipun bermain sering dikaitkan dengan perkembangan sosial-emosional dan motorik, bermain juga memiliki potensi besar dalam pembelajaran bahasa, terutama dalam penguasaan kosakata bahasa kedua seperti Bahasa Inggris. Pada usia ini, anak-anak membangun kosakata bukan melalui hafalan mekanis, melainkan melalui paparan kontekstual, menarik, dan berulang terhadap kata-kata selama aktivitas bermain. Mengintegrasikan kosakata Bahasa Inggris ke dalam skenario bermain membantu anak-anak kecil membentuk hubungan antara kata-kata dan pengalaman nyata, yang mengarah pada retensi dan penggunaan yang lebih baik.

Penelitian oleh Edwards [3] mengklasifikasikan permainan menjadi tiga jenis utama: permainan terbuka, permainan yang dicontohkan, dan permainan yang dirancang secara sengaja. Masing-masing jenis ini mendukung interaksi sosial dan penguasaan bahasa dengan cara yang unik. Permainan terbuka, di mana anak-anak memimpin tanpa hasil yang tetap, mendorong penggunaan bahasa secara spontan dan negosiasi sosial. Hal ini memungkinkan anak-anak untuk menamai objek, mengekspresikan kebutuhan, dan menggambarkan skenario, sehingga memperluas kosakata melalui dialog antar teman sebaya. Permainan yang dicontohkan, di mana guru berpartisipasi dan mendemonstrasikan penggunaan bahasa, memperkenalkan kosakata baru dalam konteks yang bermakna. Hal ini mendukung proses *scaffolding*, di mana pembelajar secara bertahap menginternalisasi dan menggunakan kata-kata baru yang diamati selama interaksi yang dicontohkan. Permainan yang dirancang secara sengaja, yang dipandu oleh tujuan pembelajaran spesifik (seperti menamai warna atau mengidentifikasi tindakan dalam bahasa Inggris), memungkinkan instruksi kosakata yang terfokus sambil mempertahankan kegembiraan dan keterlibatan sosial dalam permainan. Permainan-permainan ini tidak hanya menyediakan masukan bahasa yang kaya tetapi juga menciptakan kesempatan untuk interaksi, bergantian giliran, dan pemecahan masalah secara kooperatif [4]. Ketika pengajaran kosakata diintegrasikan ke dalam permainan sosial interaktif, anak-anak lebih cenderung terlibat dalam komunikasi yang bermakna, berlatih menggunakan kata-kata baru, dan memperkuat pemahaman mereka melalui kolaborasi dengan teman sebaya [5].

Sekolah ini dipilih karena secara rutin menerapkan pengajaran bahasa Inggris sebagai bagian dari kurikulum pendidikan anak usia dini, menjadikannya lingkungan yang relevan untuk meneliti pembelajaran kosakata pada anak-anak usia dini. Mengintegrasikan pembelajaran kosakata ke dalam aktivitas berbasis permainan menawarkan alternatif yang lebih sesuai dengan perkembangan dan menarik bagi siswa muda [6]. PBL telah diakui secara luas karena mempromosikan kreativitas, regulasi emosi, dan perkembangan sosial [7], tetapi potensinya sebagai alat untuk penguasaan bahasa, terutama dalam konteks bahasa kedua, masih kurang dimanfaatkan dalam lingkungan pendidikan anak usia dini. Sebagian besar literatur yang ada menekankan hasil kognitif atau emosional tanpa menjelaskan bagaimana lingkungan yang terstruktur namun menyenangkan dapat meningkatkan perkembangan bahasa dan interpersonal [8]. Studi ini bertujuan untuk mengatasi kesenjangan ini dengan mengeksplorasi bagaimana integrasi pengajaran kosakata bahasa Inggris ke dalam berbagai bentuk permainan kelas memengaruhi baik penguasaan bahasa maupun interaksi sosial di antara siswa taman kanak-kanak. Penelitian ini tidak hanya berfokus pada perkembangan kosakata, tetapi juga pada sifat keterlibatan anak-anak, hubungan antar teman sebaya, dan kompetensi komunikatif dalam lingkungan belajar berbasis permainan. Dengan mengeksplorasi persimpangan antara perkembangan sosial dan linguistik melalui lensa PBL, penelitian ini bertujuan untuk memberikan wawasan praktis bagi pendidik PAUD dalam merancang pengalaman belajar yang efektif dan holistik. Secara spesifik, penelitian ini akan menjawab pertanyaan: Bagaimana Pembelajaran Berbasis Bermain mendukung pembelajaran kosakata bahasa Inggris di kalangan siswa taman kanak-kanak?

II. METODE

Penelitian ini menggunakan desain penelitian kualitatif deskriptif untuk mengeksplorasi bagaimana aktivitas belajar berbasis bermain mendukung perkembangan kosakata bahasa Inggris dan interaksi sosial di kalangan siswa taman kanak-kanak. Pendekatan ini memungkinkan pengamatan mendetail terhadap perilaku alami yang terjadi di lingkungan kelas, dengan fokus pada bagaimana berbagai jenis permainan berkontribusi pada perkembangan

linguistik dan sosial siswa. Penelitian ini dilakukan di RA Anak Emas, melibatkan 18 siswa berusia 4–6 tahun dan 2 guru kelas. Sekolah ini dipilih karena implementasi yang konsisten dalam pengajaran bahasa Inggris dalam kerangka bermain. Meskipun bahasa Inggris telah diajarkan di institusi ini selama beberapa tahun, penelitian ini fokus secara khusus pada integrasi pembelajaran kosakata ke dalam aktivitas bermain, berdasarkan kerangka kerja Edwards [3]: Bermain terbuka: bermain spontan yang dipimpin oleh anak. Bermain yang dicontohkan: aktivitas bermain yang ditunjukkan atau dibimbing oleh guru. Bermain yang dirancang secara sengaja: bermain terstruktur dengan tujuan belajar yang jelas.

Data dikumpulkan secara eksklusif melalui pengamatan kelas tanpa partisipasi, menggunakan tabel pengamatan terstruktur yang diadaptasi dari tipologi bermain oleh Edwards [3]. Alat pengamatan ini dikembangkan untuk mendokumentasikan indikator spesifik di dua domain utama: Perkembangan kosakata – termasuk indikator seperti: Penggunaan kosakata bahasa Inggris secara spontan selama bermain, pengulangan dan retensi kata-kata baru yang diperkenalkan, serta penggunaan kata-kata dalam situasi yang sesuai secara kontekstual. Interaksi sosial – termasuk: Bergantian giliran dan kerja sama, negosiasi dan ekspresi verbal, penyelesaian konflik, dan bantuan antar teman. Pengamatan dilakukan tiga kali seminggu selama periode delapan minggu. Setiap sesi pengamatan berlangsung sekitar 30 menit dan dilakukan selama aktivitas kelas yang dirancang untuk mewakili satu atau lebih jenis permainan (terbuka, terstruktur, atau dirancang secara sengaja). Tabel pengamatan diverifikasi oleh ahli pendidikan anak usia dini untuk memastikan relevansi dan kejelasan indikator perilaku.

Analisis data dalam studi ini mengikuti empat langkah sistematis untuk memastikan kejelasan dan relevansi. Pertama, data dari daftar periksa observasi ditulis ulang menjadi narasi deskriptif untuk menangkap perilaku detail selama aktivitas bermain. Data ini kemudian dikategorikan berdasarkan tipologi Edwards [3] tentang bermain terbuka, bermain yang ditiru, dan bermain yang dirancang secara sengaja - berdasarkan sifat interaksi yang diamati dan penggunaan kosakata. Proses penyuntingan diterapkan untuk menyaring perilaku yang tidak relevan, dengan fokus hanya pada indikator penguasaan kosakata bahasa Inggris dan interaksi sosial. Data yang disaring kemudian dirangkum dan dianalisis untuk mengidentifikasi pola bagaimana jenis permainan yang berbeda memfasilitasi komunikasi, kerja sama, dan penggunaan bahasa.

III. HASIL DAN PEMBAHASAN

A. Hasil

Untuk memperoleh pemahaman yang lebih mendalam tentang bagaimana Pembelajaran Berbasis Bermain memengaruhi interaksi sosial anak-anak dan perkembangan kosakata bahasa Inggris mereka, serangkaian pengamatan di kelas dilakukan selama periode tiga minggu. Pengamatan ini didasarkan pada instrumen daftar periksa terstruktur, yang dikembangkan sesuai dengan tipologi bermain Edwards [3], yang mencakup bermain terbuka, bermain yang ditiru, dan bermain yang dirancang secara sengaja. Selain itu, dua aspek yang muncul, empati dan inisiatif kognitif, dimasukkan sebagai perpanjangan potensial dari kerangka kerja ini, yang dikonseptualisasikan dalam dimensi Bermain Interpersonal-Konstruktif yang diusulkan. Alat observasi tidak hanya mencatat adanya perilaku spesifik tetapi juga mendokumentasikan kekayaan tindakan, ekspresi, dan interaksi verbal anak-anak selama bermain. Pendekatan ini memungkinkan gambaran yang lebih luas tentang bagaimana bermain tidak hanya memfasilitasi keterlibatan dan kesenangan tetapi juga hubungan teman sebaya yang bermakna dan penggunaan bahasa dalam lingkungan kelas yang autentik. Tabel 1 merangkum aspek-aspek yang diamati dalam Pembelajaran Berbasis Bermain dan menggambarkan bagaimana berbagai bentuk bermain mendukung kemajuan perkembangan siswa selama periode tiga minggu.

Tabel 1. Aspek-aspek yang Diamati dalam Pembelajaran Berbasis Bermain yang Diadaptasi dari Kerangka Bermain Edwards [3].

No	Aspek PBL	Pekan 1	Pekan 2	Pekan 3	Fungsi PBL	Contoh Kegiatan
		Jenis Permainan				
		Bermain Peran (Pasar, Penjahit-Pelanggan)	Bermain Balok, Teka-Teki	Ular Tangga, Membentuk Sesuatu dari Pasir		
Tema Kosakata						
		Pekan 1	Pekan 2	Pekan 3		
		Buah-buahan dan Warna	Mainan dan Umum	Bentuk dan Huruf		

[apel, pisang, merah, hijau, kemeja, celana]		[blok, boneka, teka-teki, krayon, tas, pena]			[lingkaran, persegi, segitiga, huruf A, huruf B]	
Open-Ended Play						
1	Keterlibatan siswa dalam kegiatan bermain	✓	✓	✓	Siswa tampak antusias, berenergi di setiap permainan, terutama saat bermain peran.	"I'm the seller, you buy it, ya"
2	Keterlibatan emosional siswa (ekspresi kebahagiaan, kepuasan, dll.)	✓	✓	✓	Anak-anak tampak bahagia, sering tertawa dan tertawa saat bermain.	Anak itu tertawa ketika melihat balok temannya jatuh.
3	Kerja sama dan kolaborasi dalam kelompok.	✓	✓	✓	Siswa berbagi tugas dalam permainan konstruksi dan bermain peran.	"Please, hold my blocks, ya"
4	Interaksi verbal dan nonverbal antar siswa.	✓	✓	✓	Interaksi meningkat saat permainan kelompok dimulai.	Anak itu menunjuk ke sebuah teka-teki dan mengundang temannya untuk menyusunya.
6	Komunikasi Nonverbal (gerak tubuh, ekspresi wajah)	✓	✓	✓	Gerakan antusias dan ekspresi bahagia sering terlihat saat bermain.	Anak mengukur pinggang untuk mengukur pakaian.
Modelled Play						
7	Keberanian untuk mengambil peran aktif.	✓	✓	✓	Anak-anak dengan percaya diri memilih peran dan tampil didepan teman-teman.	"Miss, I want to build a tower"
8	Kemampuan untuk mendengarkan instruksi guru.	✓	✓	✓	Anak-anak mendengarkan instruksi guru dengan fokus selama sesi bermain.	Guru berkata "Shape square from sand" anak-anak membuat tanpa pengulangan.
Purposefully-Framed Play						
9	Keterlibatan aktif dalam peran permainan.	✓	✓	✓	Anak-anak secara aktif memilih peran dan mengikuti aturan permainan.	"I'm a traders, jualan sayur ya, Miss?"
10	Fokus dan konsentrasi selama bermain	✓	✓	✓	Anak-anak dapat fokus selama 15-20 menit per sesi permainan	Anak-anak fokus membangun bangunan dari balok selama 15 menit
11	Kesediaan menunggu giliran untuk bermain	✓	✓	✓	Anak-anak dapat mengantri dan menunggu giliran dengan sabar.	Antrean untuk membayar saat dikasir.
Interpersonal-Constructive Play						
12	Kepedulian terhadap perasaan	✓	✓	✓	Anak-anak menunjukkan empati	"I'll help you to membangun the blocks, ya."

	atau kebutuhan teman.				ketika teman-teman sedang berjuang	
13	Keaktifan dalam mengajukan pertanyaan atau memberikan ide-ide baru	✓	✓	✓	Beberapa anak memberikan ide permainan baru selama sesi bermain kelompok	“Let’s play puzzle, Miss”

Tabel 1 menampilkan implementasi pengamatan selama tiga minggu, dan terlihat secara konsisten bahwa anak-anak menunjukkan keterlibatan aktif serta partisipasi sosial-emosional yang tinggi dalam berbagai aktivitas pembelajaran berbasis permainan. Ragam aktivitas meliputi peran imajinatif, seperti berpura-pura menjadi pedagang pasar atau penjahit, hingga permainan terstruktur seperti menyusun balok, memecahkan teka-teki, bermain ular tangga, dan membentuk pasir. Setiap aktivitas memberikan konteks unik untuk mengamati bagaimana siswa berinteraksi, berkomunikasi, dan merespons secara emosional dan kognitif terhadap tugas yang diberikan. Anak-anak secara aktif mengambil inisiatif dalam menetapkan peran, mengundang teman bermain, berbagi mainan, dan mengekspresikan kegembiraan serta empati sepanjang sesi. Misalnya, seorang anak dengan percaya diri berkata, “I am the seller, you buy it, ya” sementara yang lain membantu temannya membangun menara balok dengan berkata, “Please hold my blocks, ya” Ekspresi wajah, tawa, dan percakapan spontan mereka menunjukkan lingkungan sosial yang hidup dan mendukung perkembangan alami bahasa dan kompetensi sosial melalui bermain. Semua temuan ini didokumentasikan menggunakan lembar observasi terstruktur yang diadaptasi dari tipologi permainan Edwards [3] dan dilengkapi dengan catatan lapangan kontekstual. Dari serangkaian observasi ini, pola perilaku tertentu mulai muncul yang menunjukkan berbagai interaksi dan strategi belajar yang dipengaruhi oleh jenis dan struktur permainan yang dilakukan. Perilaku-perilaku ini kemudian diklasifikasikan berdasarkan tiga kategori permainan menurut Edwards [3]: permainan terbuka, permainan yang ditiru, dan permainan yang dirancang secara sengaja. Namun, terdapat dua pola perilaku tambahan yang secara konsisten muncul dalam setiap sesi, yaitu empati terhadap teman sebaya dan spontanitas dalam mengusulkan ide baru. Dua karakteristik ini tidak dapat sepenuhnya dimasukkan ke dalam kategori tipologis yang ada, sehingga menimbulkan kebutuhan akan refleksi teoretis lebih lanjut mengenai kontribusi unik bentuk keterlibatan ini terhadap proses belajar anak.

Permainan Terbuka ditandai dengan interaksi yang sepenuhnya diinisiasi oleh anak, dengan fleksibilitas dalam mengambil peran sosial. Anak-anak diberi kebebasan untuk menciptakan narasi, menentukan alur permainan, dan menetapkan aturan mereka sendiri tanpa campur tangan orang dewasa. Jenis permainan ini mendorong kemandirian, negosiasi antar teman sebaya, dan ekspresi emosional. Misalnya, ketika seorang anak tertawa melihat menara balok temannya runtuh atau mengajak temannya untuk memecahkan teka-teki bersama, mereka terlibat dalam pertukaran sosial yang spontan namun bermakna. Temuan ini sejalan dengan konsep permainan terbuka dari Edwards [3], yang menekankan pembelajaran eksploratif yang muncul secara alami dari minat dan interaksi anak-anak sendiri.

Sebaliknya, **Permainan yang Dicontohkan** mencerminkan bentuk interaksi yang difasilitasi oleh guru, di mana bimbingan diberikan melalui demonstrasi dan instruksi verbal. Hasil pengamatan menunjukkan bahwa siswa mampu memperhatikan instruksi guru dengan seksama dan menunjukkan kepercayaan diri yang meningkat saat mengambil peran aktif. Misalnya, ketika guru memberikan instruksi, “*Shape turtle from sand*” anak-anak melakukannya tanpa perlu pengulangan perintah yang berlebihan, menunjukkan kemampuan mereka untuk menerapkan tindakan yang ditunjukkan secara mandiri. Hal ini mendukung pandangan bahwa permainan yang ditunjukkan berfungsi sebagai alat bantu untuk perkembangan kognitif dan linguistik, terutama pada tahap awal penguasaan kosakata.

Di sisi lain, **Bermain yang Dirancang Secara Terencana** melibatkan aktivitas yang lebih terstruktur dengan aturan yang jelas dan tujuan pembelajaran yang spesifik. Aktivitas seperti permainan peran yang melibatkan giliran bergantian atau permainan papan dengan aturan mendorong anak-anak untuk fokus, mengikuti petunjuk, dan menggunakan bahasa secara sengaja. Misalnya, siswa belajar menunggu giliran dengan sabar saat berperan sebagai kasir dan pelanggan, menggunakan ungkapan sopan, dan mematuhi aturan permainan. Momen-momen ini mencerminkan deskripsi Edwards [3] tentang permainan terarah sebagai cara efektif untuk menggabungkan tujuan pembelajaran dengan keterlibatan yang menyenangkan.

Di luar ketiga kategori ini, studi mengidentifikasi pola perilaku yang berulang dan menonjol namun tidak terakomodasi dalam kerangka kerja Edwards [3], yaitu ekspresi empati dan inisiatif anak dalam menciptakan ide baru selama bermain. Anak-anak secara aktif memberikan dukungan kepada teman yang kesulitan dan mengusulkan aktivitas baru, seperti “*I’ll help you membangun the blocks, ya*” dan “*Let’s play puzzle, Miss.*” Perilaku ini tidak sepenuhnya spontan atau terstruktur, melainkan mencerminkan bentuk permainan yang berakar pada sensitivitas relasional dan kepemimpinan kognitif. Untuk menggambarkan fenomena ini, kami mengusulkan kategori tambahan bernama **Permainan Interpersonal-Konstruktif**, yang merupakan bentuk permainan yang menekankan interaksi empati, penciptaan makna kolaboratif, dan kontribusi ide yang muncul secara alami dalam konteks sosial permainan.

Penambahan kategori ini memperluas tipologi Edwards [3] dengan memasukkan aspek perkembangan yang menggabungkan kecerdasan emosional dan inisiatif kognitif, dua elemen penting yang sangat relevan dalam konteks pendidikan anak usia dini, namun kurang terwakili dalam kerangka permainan yang ada. Dengan mengakui Interpersonal-Constructive Play, pendidik memperoleh perspektif yang lebih mendalam untuk mengidentifikasi serta memfasilitasi kompetensi sosial-kognitif tingkat tinggi yang berkembang melalui bermain. Secara pedagogis, hal ini menunjukkan bahwa lingkungan pembelajaran berbasis permainan tidak hanya harus mendukung otonomi, bimbingan, dan struktur, tetapi juga secara sengaja menumbuhkan empati, kepemimpinan, dan kolaborasi ide. Dalam konteks pembelajaran kosakata bahasa Inggris, lingkungan semacam ini menjadi semakin berharga karena memungkinkan bahasa berkembang melalui interaksi emosional yang bermakna, didukung oleh teman sebaya, dan diinisiasi oleh inisiatif anak sendiri. Oleh karena itu, Pembelajaran Berbasis Bermain, yang dirancang dan diinterpretasikan secara reflektif melalui kerangka kerja yang sudah ada dan baru, menyediakan jalur holistik untuk mendorong perkembangan bahasa, kompetensi sosial, dan pertumbuhan interpersonal pada masa kanak-kanak.

B. Pembahasan

Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa pendekatan Pembelajaran Berbasis Bermain (PBL) mampu secara bersamaan mendorong pengembangan kosakata bahasa Inggris dan meningkatkan keterampilan interaksi sosial pada anak usia dini. Selama proses pengamatan kelas selama tiga minggu, terlihat bahwa anak-anak aktif terlibat dalam berbagai bentuk permainan, baik yang diarahkan oleh guru maupun yang muncul secara spontan dari inisiatif siswa. Aktivitas seperti peran-peran, menyusun balok, bermain pasir, dan permainan papan seperti ular tangga, terbukti efektif sebagai media untuk menciptakan interaksi alami [9], menggunakan kosakata dalam konteks yang bermakna, dan menumbuhkan nilai kerja sama dan empati di antara anak-anak [10].

Temuan ini memperkuat hasil penelitian sebelumnya yang menyatakan bahwa belajar melalui bermain tidak hanya berkontribusi pada aspek kognitif, tetapi juga mendukung perkembangan sosial dan emosional secara integral [11][12][13]. Dalam konteks bermain, anak-anak mendapatkan kesempatan untuk memperluas kosakata mereka, berlatih mendengarkan secara aktif, merespons situasi sosial, berbagi, dan menyelesaikan konflik secara mandiri. Penelitian yang dilakukan oleh [14][15] juga menekankan bahwa rutinitas kelas yang mengintegrasikan bermain memberikan kesempatan alami bagi anak-anak untuk memperoleh bahasa baru melalui pengulangan dalam konteks yang bermakna. Hasil pengamatan dalam studi ini mendukung temuan tersebut, di mana siswa lebih antusias dan ekspresif dalam menggunakan bahasa Inggris saat bermain dibandingkan selama aktivitas instruksional formal. Analisis hasil studi menggunakan kerangka tipologi permainan yang diusulkan oleh [3], yang mencakup Permainan Terbuka, Permainan yang Dicontohkan, dan Permainan yang Diracik dengan Tujuan, menunjukkan bahwa setiap jenis permainan memainkan peran penting dalam proses belajar anak. Dalam permainan terbuka, tampak bahwa siswa menunjukkan kemampuan untuk memimpin permainan secara mandiri, bernegosiasi, dan berkomunikasi tanpa intervensi langsung dari guru. Hasil ini sejalan dengan pandangan [16], yang menyatakan bahwa permainan bebas mendorong ekspresi diri dan eksplorasi sosial secara luas. Dalam permainan yang dimodelkan, siswa menunjukkan respons positif terhadap stimulasi guru melalui peniruan ekspresi verbal dan tindakan, menunjukkan adanya scaffolding yang mendalam dalam proses penguasaan bahasa. Edwards [3] sendiri menekankan bahwa peran guru dalam memodelkan permainan dapat membentuk struktur pembelajaran yang lebih terarah. Sementara itu, dalam permainan yang dirancang secara sengaja, anak-anak terlihat aktif mengikuti aturan permainan pendidikan, seperti ular tangga yang digunakan untuk memperkenalkan angka dan instruksi dalam bahasa Inggris. Penelitian oleh [17] juga mendukung gagasan bahwa permainan terstruktur dapat mengembangkan kompetensi sosial dan akademik secara bersamaan.

Namun, penelitian ini juga menemukan dimensi pengalaman bermain yang tidak sepenuhnya tercakup dalam ketiga kategori bermain menurut Edwards [3], terutama dalam aspek empati dan kepemimpinan pemikiran yang ditunjukkan oleh anak-anak. Dalam konteks ini, siswa tidak hanya bermain, tetapi juga menunjukkan perhatian emosional terhadap teman-teman mereka serta kemampuan untuk mengusulkan ide permainan secara reflektif. Misalnya, mereka sering menawarkan bantuan atau mengusulkan permainan baru yang dapat dilakukan bersama. Oleh karena itu, peneliti mengusulkan dimensi tambahan yang disebut permainan interpersonal-konstruktif, yaitu bentuk permainan yang menekankan empati, kolaborasi, dan pemikiran inisiatif dari dalam diri anak. Konsep ini mencerminkan bahwa permainan bukan hanya aktivitas sosial, tetapi juga ruang untuk pembentukan hubungan afektif dan inisiatif kognitif yang menjadi landasan penting bagi pengembangan keterampilan abad ke-21 [18][19]. Kontribusi teoretis studi ini juga memperkaya pembahasan tentang pentingnya pengajaran yang disengaja dalam konteks pembelajaran berbasis permainan. Hal ini sejalan dengan pendapat [20][3], yang menekankan pentingnya keseimbangan antara permainan spontan dan tujuan belajar yang jelas. Dalam hal ini, permainan interpersonal-konstruktif dapat dilihat sebagai bentuk jembatan antara kebebasan ekspresi anak-anak dan struktur pedagogis yang dirancang oleh pendidik. Temuan ini diperkuat oleh studi [21][22], yang menyimpulkan bahwa efektivitas PBL sangat bergantung pada kualitas interaksi sosial dan keterlibatan emosional yang dialami anak-anak dalam aktivitas bermain. Dalam hal implementasi praktis, hasil penelitian ini memberikan arahan bagi pendidik anak usia dini untuk merancang

lingkungan belajar yang tidak hanya kaya akan permainan, tetapi juga memberikan ruang bagi munculnya empati, kreativitas, dan inisiatif siswa. Pendekatan PBL perlu dipahami secara komprehensif sebagai strategi pedagogis yang mencakup aspek kognitif, sosial, emosional, dan linguistik secara seimbang [23][24][25]. Dalam kerangka yang lebih luas, kebijakan pendidikan nasional dan kurikulum juga perlu lebih memperhatikan pendekatan ini agar dapat diintegrasikan secara optimal ke dalam praktik pendidikan sehari-hari. Kesimpulannya, penelitian ini tidak hanya memperkuat teori yang ada, tetapi juga memperluasnya dengan memperkenalkan kategori baru dalam tipologi permainan. Dimensi permainan interpersonal-konstruktif diharapkan menjadi titik awal untuk penelitian lebih lanjut, serta memberikan inspirasi untuk pengembangan kurikulum, pelatihan guru, dan desain pembelajaran yang lebih kontekstual, inklusif, dan sesuai dengan kebutuhan anak-anak di era modern ini.

V. SIMPULAN

Studi ini menyimpulkan bahwa Pembelajaran Berbasis Bermain (PBL) merupakan pendekatan yang efektif dan sesuai dengan perkembangan untuk meningkatkan penguasaan kosakata bahasa Inggris dan interaksi sosial di kalangan anak-anak taman kanak-kanak. Melalui pengamatan sistematis di kelas di RA Anak Emas, ditemukan bahwa berbagai jenis bermain: bermain terbuka, bermain yang dicontohkan, dan bermain yang dirancang secara sengaja, menyediakan konteks alami dan bermakna untuk penggunaan bahasa, kerja sama antar teman sebaya, dan keterlibatan emosional. Secara mencolok, anak-anak menunjukkan tingkat inisiatif, empati, dan partisipasi kognitif yang tinggi selama aktivitas bermain, menunjukkan bahwa bermain tidak hanya berfungsi sebagai alat pedagogis tetapi juga sebagai katalisator untuk perkembangan interpersonal. Studi ini juga mengidentifikasi munculnya dimensi baru yang disebut Bermain Interpersonal-Konstruktif, yang menyoroti kemampuan anak-anak untuk mengekspresikan empati dan mengusulkan ide kreatif selama bermain—aspek yang belum sepenuhnya tercakup dalam tipologi bermain yang ada. Kategori yang diusulkan ini memperluas kerangka teoritis pembelajaran berbasis bermain dengan memasukkan kecerdasan emosional dan kepemimpinan ke dalam pedagogi pendidikan anak usia dini. Temuan ini menyarankan agar pendidik merancang lingkungan bermain yang menggabungkan tujuan pembelajaran terstruktur dengan kesempatan untuk interaksi sosial dan emosional yang spontan. Penelitian lebih lanjut disarankan untuk mengeksplorasi bagaimana Permainan Interpersonal-Konstruktif dapat diimplementasikan di berbagai konteks pendidikan dan bagaimana hal itu mempengaruhi hasil linguistik dan sosial jangka panjang. Dengan mengakui dan memupuk elemen-elemen ini, pendidikan anak usia dini dapat lebih holistik mendukung perkembangan anak-anak di abad ke-21.

VI. REFERENSI

- [1] B. van Oers, "Developmental education for young children: Concept, practice and implementation," *Dev. Educ. Young Child. Concept, Pract. Implement.*, pp. 1–302, 2012, doi: 10.1007/978-94-007-4617-6.
- [2] B. Davis, X. Tu, C. Georgen, J. A. Danish, and N. Enyedy, "The impact of different play activity designs on students' embodied learning," *Inf. Learn. Sci.*, vol. 120, no. 9–10, pp. 611–639, 2019, doi: 10.1108/ILS-08-2019-0081.
- [3] S. Edwards, "Play-based learning and intentional teaching: Forever different?," *Australas. J. Early Child.*, vol. 42, no. 2, pp. 4–11, 2017, doi: 10.23965/AJEC.42.2.01.
- [4] A. Welding, "Social and Emotional Skills Develop Through Play-Based Learning," pp. 1–24, 2022, [Online]. Available: https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1463&context=education_masters
- [5] Y. Astutik, S. Setiawan, and S. Anam, "The Ambivalent Students' Cognition to Be English Teachers for Young Learners: A Longitudinal Study," *Front. Psychol.*, vol. 13, no. March, 2022, doi: 10.3389/fpsyg.2022.818883.
- [6] D. Eisert and S. Lamorey, "Play as a window on child development: The relationship between play and other developmental domains," *Early Educ. Dev.*, vol. 7, no. 3, pp. 221–235, 1996, doi: 10.1207/s15566935eed0703_2.
- [7] R. Hill, M., & McCoy, "The Impact of Play-Based Learning on Early Childhood Development.," *Early Child. Educ. J.*, pp. 46(4), 341–349, 2018, [Online]. Available: <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0897-5>.
- [8] P. Ayling, "Learning through Playing in Higher Education: Promoting Play as a Skill for Social Work Students," *Soc. Work Educ.*, vol. 31, no. 6, pp. 764–777, 2012, doi: 10.1080/02615479.2012.695185.
- [9] J. Downer, T. J. Sabol, and B. Hamre, "Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within and cross-domain links to children's developmental outcomes," *Early Educ. Dev.*, vol. 21, no. 5, pp. 699–723, 2010, doi: 10.1080/10409289.2010.497453.
- [10] M. Mpella, C. Evaggelidou, E. Koidou, and N. Tsigilis, "The effects of a theatrical play programme on social skills development for young children with autism spectrum disorders," *Int. J. Spec. Educ.*, vol. 33,

- no. 4, pp. 828–845, 2019.
- [11] B. Kroll, “Play as a social justice issue in early childhood education,” 2017, [Online]. Available: <https://educate.bankstreet.edu/independent-studies/193/%0Ahttps://educate.bankstreet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1194&context=independent-studies>
- [12] C. Hansmann, “The Value of Play-Based Learning in Early Childhood Classrooms,” pp. 1–23, 2022, [Online]. Available: https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters
- [13] E. Ali, C. Kaitlyn M, A. Hussain, and Z. Akhtar, “the Effects of Play-Based Learning on Early Childhood Education and Development,” *J. Evol. Med. Dent. Sci.*, vol. 7, no. 43, pp. 4682–4685, 2018, doi: 10.14260/jemds/2018/1044.
- [14] E. S. LaGamba, “An Investigation Of Read-alouds, Classroom Interactions, and guided Play as Supports for Vocabulary Learning in Preschool,” no. 21, pp. 1–9, 2018.
- [15] M. R. Jalongo and M. J. Sobolak, “Supporting Young Children’s Vocabulary Growth: The Challenges, the Benefits, and Evidence-Based Strategies,” *Early Child. Educ. J.*, vol. 38, no. 6, pp. 421–429, 2011, doi: 10.1007/s10643-010-0433-x.
- [16] D. Moore, S. Edwards, A. Cutter-Mackenzie, and W. Boyd, “Play-Based Learning in Early Childhood Education,” pp. 9–24, 2014, doi: 10.1007/978-3-319-03740-0_2.
- [17] Rachel Parker and Bo Stjerne Thomsen, *Learning through play at school: A study of playful integrated pedagogies that foster children’s holistic skills development in the primary school classroom*, vol. 57, no. 1. 2019. [Online]. Available: <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1400612>
- [18] J. Kesäläinen, E. Suhonen, A. Alijoki, and N. Sajaniemi, “Children’s play behaviour, cognitive skills and vocabulary in integrated early childhood special education groups,” *Int. J. Incl. Educ.*, vol. 26, no. 3, pp. 284–300, 2022, doi: 10.1080/13603116.2019.1651410.
- [19] N. A. Charles and T. Mumuni, “Unpacking activities-based learning in kindergarten classrooms: Insights from teachers perspectives,” *Educ. Res. Rev.*, vol. 13, no. 1, pp. 21–31, 2018, doi: 10.5897/err2017.3397.
- [20] N. Leggett and M. Ford, “A fine balance: Understanding the roles educators and children play as intentional teachers and intentional learners within the early years learning framework,” *Aust. J. Early Child.*, vol. 38, no. 4, pp. 42–50, 2013, doi: 10.1177/183693911303800406.
- [21] R. Lamrani and E. H. Abdelwahed, “Game-based learning and gamification to improve skills in early years education,” *Comput. Sci. Inf. Syst.*, vol. 17, no. 1, pp. 339–356, 2020, doi: 10.2298/CSIS190511043L.
- [22] N. Farida and H. Rasyid, “The Effectiveness of Project-based Learning Approach to Social Development of Early Childhood,” vol. 296, no. Icsie 2018, pp. 369–372, 2019, doi: 10.2991/icsie-18.2019.67.
- [23] N. R. King, “Play and community in the classroom,” *The School Community Journal*, vol. 7, no. 2. 1997.
- [24] A. M. Meckley, “Social learning in early childhood play communities,” *Early Years*, vol. 17, no. 2, pp. 11–15, 1997, doi: 10.1080/0957514970170203.
- [25] Z. O. Murundu, M. O. Okwara, and B. C. Odongo, “Role of Teachers in Integration of Play in Early Childhood Development and Education Curriculum,” *Int. J. Educ. Res.*, vol. 2, no. 11, pp. 503–514, 2014, [Online]. Available: www.ijern.com

Conflict of Interest Statement:

The author declares that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.