

# METAKOMUNIKASI ANAK USIA DINI: ANALISIS DARI PERMAINAN SOSIAL BERPURA-PURA

Akhmad Mukhlis  
[akhmadmukhlis27@gmail.com](mailto:akhmadmukhlis27@gmail.com)

Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan  
Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang

**Abstract** -This article is an overview of research on early childhood metacommunication. The analysis conducted on several journal articles and books to find identification and explain the inconsistencies in the results of research. First, the overview of the conceptual, developmental and functional aspects of metacommunication in early childhood social pretend play. This section describes the definition, theory and the development of metacommunication during social pretend play may make an important contribution to the early development of metacognition and self-regulation. Second, reviews about the importance of the involvement of adults in social pretend play While this review highlights some important conceptual, developmental and pedagogical issues in relation to metacommunication in social pretend play, these aspects clearly require elaboration. Suggestions are made for further research on metacommunication development, and the conditions which support its emergence and development.

**Keywords:** social pretend play; metacommunication; metacognition; self-regulation; and pedagogy

**PSIKOISLAMIKA.** Jurnal Psikologi Islam (JPI) copyright © 2017 Pusat Penelitian dan Layanan Psikologi. Volume 14. Nomor 1, Tahun 2017

## PENDAHULUAN

Beberapa negara di Eropa seperti Inggris dan Irlandia mendukung bermain sebagai kerangka dasar kurikulum pada pendidikan anak usia dini (Whitebread, 2010). Meskipun kerangka kerja kurikuler pendidikan anak usia dini (AUD) secara langsung mengakui nilai bermain pada tataran teoritis, namun penerapan pedagogi yang efektif melalui bermain dapat menjadi masalah pada tataran praktek di kelas. Salah satu permainan anak usia dini yang melegenda dan terus menghasilkan banyak penelitian di seluruh disiplin ilmu adalah permainan dengan pura-pura (pretend play). Istilah pretend play umumnya digunakan untuk jenis permainan di mana anak-anak mulai mampu berkomunikasi secara transformatif dan secara kolektif mengubah objek, orang dan situasi dalam rangka menciptakan situasi non-literal atau 'seakan-akan'. Telah banyak

penelitian dilaksanakan dalam rangka menyelidiki peran permainan pura-pura untuk AUD. Penelitian-penelitian tersebut berkisar mulai dari studi etnografi tentang bagaimana jenis permainan ini berkembang, bagaimana fungsi permainan ini secara spesifik dan bagaimana faktor-faktor kontekstual secara langsung ataupun tidak langsung memberikan hambatan dan dukungan terhadap perkembangan jenis permainan ini.

Sebagian besar penelitian tentang bermain pura-pura AUD cenderung untuk fokus pada fitur representasional dan bagaimana awal kemampuan transformasional mendukung pengembangan berbagai kemampuan termasuk kemampuan membaca (Pellegrini, 2009). Penelitian-penelitian lain bergerak lebih maju dengan menempatkan bermain pura-pura pada AUD sebagai hal yang

juga berfungsi lebih khusus untuk pengembangan keterampilan metakognitif dan pengaturan diri (self-regulation). Jika penelitian metakognisi pada masa awal meremehkan pengetahuan anak-anak tentang pemahaman proses kognitif, perkembangan metodologi penelitian saat ini telah mampu mengidentifikasi kemampuan AUD dalam menggunakan berbagai strategi untuk mengendalikan kognisi dan mengatur perilaku mereka (Whitebread & Pino Pasternak, 2010). Bila metakognisi dianggap terlibat dalam kontrol kognisi, pengaturan diri dianggap memiliki kegunaan lebih luas untuk mengontrol semua aspek perilaku termasuk aspek sosial, motivasi dan kognitif.

Proses-proses pembelajaran metakognisi lebih lanjut memiliki peran penting dalam mempromosikan pembelajaran di tahun-tahun awal masa sekolah. Selama periode perkembangan tersebut, anak mulai melakukan transisi dari pengaturan oleh orang lain (other-regulation) menuju pengaturan diri sendiri (self-regulation) dan mulai menggunakan berbagai strategi untuk mengontrol aspek-aspek sosial, motivasi, kognitif dan emosional dari pembelajaran mereka sendiri. Schweinhart & Weikart (1998) menegaskan hal tersebut dengan membeberkan temuan penelitian longitudinal dari The High/Scope Perry Preschool yang mempromosikan berbagai keuntungan jangka panjang dalam pembelajaran anak berupa kemandirian anak-anak sebagai seorang pembelajar. Temuan lanjutan menunjukkan bahwa anak-anak yang mendapatkan kesempatan untuk bermain secara kolektif memiliki kinerja metakognitif dan pengaturan diri lebih baik dibandingkan anak-anak yang bermain secara mandiri (Berk, Mann, & Ogan, 2006; Whitebread, 2010).

Seperti yang telah kami sampaikan di awal, bahwa permainan pura-pura memiliki banyak dimensi yang dapat dikembangkan lebih lanjut. Salah satu hal menarik adalah bagaimana kemampuan metakomunikasi yang terbangun melalui jenis permainan ini ketika dilaksanakan secara bersama-sama atau dalam konteks sosial. Lahirnya anggapan tersebut berdasarkan asumsi bahwa metakomunikasi dalam bermain sosial pura-pura memiliki kemungkinan dalam perspektif yang berbeda dalam hal mendukung kemampuan anak berkembang untuk mengendalikan kognisi dan perilaku mereka sendiri, serta strategi pengembangan yang mendukung mereka untuk mengendalikan aturan-aturan yang ada di sekitar mereka.

Metakomunikasi yang biasa didefinisikan sebagai 'komunikasi tentang komunikasi', telah

diterapkan untuk pembangunan proses komunikasi manusia dalam berbagai konteks. Meskipun pada akhirnya konsep metakomunikasi terkenal sebagai salah satu bagian dalam psikologi perkembangan, namun sejatinya konsep ini pertamakali muncul dalam dunia antropologi dan sosio-linguistik. Konsep metakomunikasi pertama kali muncul pada tahun 1976 oleh seorang antropolog bernama Bateson. Sebelumnya konsep metakomunikasi juga muncul dalam dunia klinis (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967). Tulisan ini berusaha untuk memberikan sumbangan analisis konseptual tentang metakomunikasi berdasarkan pandangan terbaru dalam psikologi perkembangan. Tulisan ini akan mengidentifikasi metakomunikasi dari proses interaksional yang terlibat secara tepat, menyepakati konsep operasional dan juga teorisasi yang berhubungan secara signifikan dalam area psikologi perkembangan. Kami juga akan menyajikan problematika peran orang dewasa dalam permainan sosial pura-pura. Menjadi problematis mengingat campur tangan orang dewasa (biasanya orangtua) dalam wilayah anak-anak dapat berdampak negatif, sekaligus juga sebaliknya dapat berdampak positif.

Melalui analisis metakomunikasi dalam bermain sosial berpura-pura pada AUD, tulisan ini berusaha untuk lebih mendalami potensi bermain sosial berpura-pura dalam konteks pendidikan anak usia dini. Ulasan dalam tulisan ini sebagian besar diambil dari karya-karya konseptual, eksperimental dan naturalistik dalam psikologi perkembangan dan pendidikan anak usia dini.

## HASIL DAN DISKUSI

### Permainan Pura-Pura (pretend play) dan Permainan Sosial Berpura-Pura (Social Pretend Play)

Sebagai konstruksi teoritis, tindakan berpura-pura (the act of pretence) didefinisikan sebagai non-literal, perilaku 'seakan-akan'. Berbagai budaya mengenal berbagai jenis permainan yang kemudian bermuara secara teoritis dalam jenis permainan berpura-pura (pretend play) seperti bermain simbolik (symbolic play), bermain peran (role-play), bermain imajinatif (imaginative play), bermain membuat-percaya (make-believe play), bermain fantasi (fantasy play), bermain dramatis (dramatic play) dan sosiodrama (sociodrama). Sejauh ini, istilah-istilah tersebut di atas masih digunakan secara bergantian, dan tidak memiliki perbedaan teoritis yang cukup jelas dan objektif,

tergantung pada konteks di mana permainan tersebut digunakan.

Smilansky (1990) menyebutkan bahwa kerangka kerja permainan jenis sosiodrama merupakan bentuk paling kompleks dari semua jenis permainan pura-pura, mengingat sosiodrama memprioritaskan kriteria sosial dalam kerangka bermainnya. Saltz dan Johnson (1974) menyebut alasan lain mengapa sosiodrama dianggap paling kompleks, yaitu terkait kepercayaan yang diberikan pada orang lain. Lebih lanjut mereka membedakan antara permainan sosiodrama yang melibatkan anak-anak memerankan kembali orang kehidupan nyata dan situasi yang mereka alami sendiri dengan sosiodrama yang anak-anak berperan dalam tema yang tidak berhubungan dengan pengalaman pribadi mereka.

Tulisan ini menggunakan istilah bermain pura-pura (*pretend play*) dalam konteks luas, yaitu setiap permainan yang merujuk pada hal-hal yang bersifat non-literal atau perilaku 'seakan-akan' yang membutuhkan kemampuan transformasi dalam konteks saat ini dan sekarang. Garvey (1990) menyebut permainan berpura-pura mewajibkan pemainnya untuk memiliki daya atribusi dari setiap properti yang digunakan. Jarrold, Carruthers, Smith, dan Boucher (1994) menambahkan bahwa *pretend play* baik itu dilakukan secara individu maupun secara sosial belum tentu mewakili karakter yang diinginkan, namun kesemuanya tetap membutuhkan kemampuan representasional untuk membuat sebuah permainan dianggap sebagai 'pura-pura'.

Pada dasarnya permainan berpura-pura merupakan bentuk interaksi sosial yang paling awal. Lillard (2006) menggambarkan hal ini dengan baik melalui studinya tentang mediasi ibu dengan balita mereka saat usia-usia awal. Bagi balita, mitra bermain lebih kompeten tampaknya memiliki fungsi tertentu untuk menstimulasi dan memelihara kemampuan representasi mereka serta pemahaman mereka tentang keadaan mental orang lain. Secara umum istilah bermain sosial berpura-pura telah digunakan untuk merujuk kepada permainan pura-pura bersama-sama orang lain (Howes & Matteson, 1992). Sementara Goldman (1998) menjelaskan bermain sosial pura-pura sebagai permainan yang terjadi ketika dua anak atau lebih bekerja sama atas dasar pengalaman mereka bersama budaya untuk mengubah objek, situasi atau tindakan. Lebih lanjut Goldman menyebut tingginya tingkat intersubjektivitas dalam permainan sosial berpura-pura sebagai sesuatu yang lebih kompleks dibandingkan dengan permainan pura-pura individual.

Dengan demikian, mendefinisikan bermain sosial berpura-pura sebagai sebuah integrasi kemampuan berpura-pura dengan interaksi sosial akan mendukung sebuah model transisi bertahap pembangunan permainan pura-pura sosial. Pendekatan tersebut digunakan untuk mengakui pentingnya bermain sebagai modal awal AUD terjun ke dalam dunia yang kompleks (Jarrold et al., 1994). Howes & Matheson (1992) telah menambah definisi bermain sosial berpura-pura dengan memasukkan berbagai tingkatan kepura-puraan dalam konteks sosial, mulai dari level berpura-pura sosial sederhana (*simple social pretend*), berpura-pura sosial asosiatif (*associative social pretend*), berpura-pura sosial kooperasi (*cooperative social pretend*) dan bermain sosial berpura-pura yang kompleks (*complex social pretend*). Semakin kompleks level bermain sosial berpura-pura memberikan tuntutan yang lebih besar pula pada anak-anak untuk mengkoordinasikan peran mereka dengan pemain lain dan juga memiliki kompleksitas dalam hal perencanaan, pengaturan dan menjaga memastikan hingga permainan berakhir. Kriteria kompleksitas permainan sosial berpura-pura Howes dan Matheson (1992) tersebut mirip dengan apa yang disampaikan Smilansky (1990) tentang sosiodrama, sekaligus juga memiliki kesamaan dengan kriteria level kontinum bermain sosial kooperatif milik Broadhead (2006).

Broadhead (2006) mengklasifikasi tingkat kemajuan bermain sosial anak dalam empat kontinum, yaitu bermain asosiatif (*associative play*), bermain sosial (*social play*), bermain sosial tingkat tinggi (*highly social play*) dan bermain kooperasi (*cooperative play*). Domain kooperasi (*cooperative play*) merupakan domain paling kompleks dalam empat kontinum tersebut. Domain kooperasi ditandai dengan dialog timbal balik yang berkelanjutan dan tindakan timbal balik antara anak dengan teman-teman bermainnya. Interaksi pada tingkat ini menempatkan tuntutan intelektual yang lebih besar pada anak-anak daripada interaksi yang terjadi di domain lainnya pada kontinum di atas (Broadhead, 2006).

### **Fungsi Dari Permainan Sosial Berpura-Pura Pada Pendidikan Anak Usia Dini**

Penelitian korelatif dalam berbagai disiplin telah berusaha untuk menjelaskan fungsi dari bermain untuk belajar dan perkembangan anak. Berbagai penelitian tentang bermain tersebut juga berusaha mendekati dengan berbagai variabel lain seperti kreativitas, literasi, bahasa, pemecahan masalah,

regulasi diri dan teori pikiran (Pellegrini, 2009). Sejauh ini tidak ada kesimpulan yang pasti, apakah bermain (terutama permainan sosial berpura-pura) merupakan hasil dari peningkatan kematangan sosial dan kognitif atau sebaliknya, memiliki pengaruh kausalitas pada pengembangan anak.

Bergen (2002) memiliki usulan yang menarik dengan pendekatan teori interaksional dinamis non-linear (non-linear dynamic interactional theory) yang menyiratkan hubungan timbal balik di mana aspek perkembangan otak dipengaruhi melalui bermain sementara kompleksitas perkembangan otak dapat dilihat dalam kompleksitas anak saat bermain seperti berpura-pura sosial. Pendekatan tersebut mungkin lebih tepat digunakan sebagai bantuan untuk melihat pola perkembangan anak daripada digunakan untuk melihat kausalitasnya.

Fokus utama tulisan ini adalah uraian lebih lanjut ide-ide konstruktivis sosial Vygotsky dan Neo-Vygotskian yang melanjutkan uraiannya. Secara umum konstruktivis sosial percaya bahwa perkembangan psikologis anak-anak tertanam dalam pengalaman sosial mereka. Vygotsky (1978) menyatakan bahwa anak-anak yang bermain sosial berpura-pura membuat zona perkembangan proksimal (zone of proximal development) mereka sendiri. Zona proksimal tersebut mendukung anak-anak untuk menguasai alat psikologis penting seperti bahasa dan tanda yang kemudian digunakan untuk berpikir dan mengatur perilaku mereka.

Leontiev (2005) dan Elkonin (2005) mengembangkan lebih lanjut ide-ide Vygotsky dalam kaitannya dalam bermain sebagai kegiatan utama mereka dengan menggunakan perspektif perilaku tertentu yang diprakarsai oleh motif. Menurut teori aktivitas terkemuka (leading activity theory), setiap tahap perkembangan ditandai dengan kegiatan terkemuka tertentu yang mendukung anak-anak menguasai alat psikologis yang diperlukan untuk berhasil transisi ke tahap perkembangan berikutnya. Pada tahun pertama bayi misalnya, seluruh aktivitas bayi diduga diarahkan untuk menjalin interaksi emosional dengan pengasuhnya. Sebaliknya, pengasuh (orang dewasa) secara bertahap memperkenalkan objek-objek ke dalam interaksi dengan bayi mereka. Hal tersebut merupakan cara untuk terfokusnya objek secara intens dalam tahun kedua dan ketiga kehidupan bayi. Pada masa anak usia dini (3-6 tahun), anak mengembangkan kemampuan penguasaan terkait obyek sifat dan fungsinya melalui permainan berpura-pura sosiodrama. Akhirnya, di masa anak-anak aktivitas mereka diarahkan menjadi pembelajaran di sekolah,

di mana anak-anak tertarik untuk memperoleh pengetahuan baru (Karpov, 2005; Vareska & van Oers, 2011). Asumsi utama dari Neo-Vygotskian dalam leading activity theory secara umum adalah bahwa anak-anak pada awalnya tidak dapat melakukan aktivitas yang mengarah secara independen, sehingga segala aktivitas mereka harus berkolaborasi dengan bimbingan orang dewasa. Inilah yang dinamakan sebagai periode dominasi (period of dominate) yang digunakan untuk mendukung setiap aktivitas terkemuka (leading activity theory) menuju aktivitas secara mandiri dan munculnya motif untuk terlibat dalam aktivitas terkemuka berikutnya.

Secara keseluruhan model pendekatan perkembangan anak dalam leading activity theory akan menghasilkan interpretasi yang keliru jika meremehkan kontribusi anak-anak dalam belajar dan pengembangan diri mereka sendiri. Hal tersebut merujuk pada temuan Elkonin (2005) dan Karpov (2005) pada beberapa penelitian pedagogik yang melibatkan orang dewasa secara dominan dalam bermain sosial berpura-pura. Tentu tidak demikian, teori aktivitas terkemuka digunakan untuk mendorong anak kepada proses pembelajaran, sehingga mediasi orang dewasa sifatnya lebih berfungsi untuk memelihara kegiatan pembelajaran dan internalisasi nilai-nilai psikologis. Pada gilirannya, nilai-nilai psikologis tersebut dapat mendukung proses perkembangan mental yang lebih tinggi.

Permainan sosial berpura-pura (social pretend play) merupakan 'zona perkembangan proksimal' alamiah yang dapat memberikan kesempatan kepada setiap anak untuk mendukung perkembangan melalui proses aturan dari luar diri mereka (other-regulation) dan juga kemampuan mengatur orang lain (co-regulation). Baik Karpov (2005) maupun Elkonin (2005) keduanya menekankan peran orang dewasa dalam permainan sosial berpura-pura sebagai mediator untuk mengenalkan pengetahuan-pengetahuan baru pada peran-peran yang sedang dimainkan dalam permainan dan bagaimana peran tersebut dalam hubungan sosial serta menanamkan motivasi pada anak-anak secara kolektif untuk bertindak sesuai dengan norma peran tersebut. Ini adalah proses pembentukan regulasi diri anak.

Meskipun kebanyakan AUD sangat menyukai aktivitas bermain pura-pura, namun bukan berarti AUD pasti akan mencapai level paling kompleks dalam permainan berpura-pura. Untuk melihat lebih jauh seberapa kompleks permainan pura-pura AUD, para ahli telah bersepakat membuat tolok ukur kompleksitas permainan berpura-pura

adalah pada permainan jenis sosiodrama (Elkonin, 2005; Bodrova dan Leong, 2011; Whitebread & O'Sullivan, 2012). Oleh karena itu, asumsi bahwa dengan bermain sosial pura-pura akan mengantarkan AUD mencapai keterampilan representasional, meta-representational dan metakomunikasi tidak sepenuhnya dapat dibenarkan.

Secara langsung berbagai pengalaman bermain memang mendukung pembelajaran dan perkembangan anak (Pellegrini, 2009). Namun yang perlu diingat adalah selain social pretend play terdapat banyak jenis permainan yang kesemuanya membuat rutinya tersendiri dalam proses psikologis anak. Belum lagi banyak faktor yang mempengaruhi gaya bermain setiap anak, seperti motivasi. Teori aktivitas terkemuka menawarkan kerangka yang berguna untuk memahami bagaimana permainan sosial berpura-pura mendukung aspek psikologis, sosial dan motivasi dalam perkembangan anak secara terpadu.

### **Peran Permainan Sosial Pura-Pura Untuk Mengembangkan Metakognisi (Metacognition) Dan Pengaturan Diri (Self-Regulation)**

Pengembangan keterampilan metakognitif dan pengaturan diri anak merupakan hal penting untuk mendukung mereka menjadi pembelajar mandiri. Pembelajar mandiri ditandai dengan proses yang saling berkaitan antara metakognisi dan pengaturan diri. Metakognisi umumnya mengacu pada pengetahuan anak tentang proses pemahaman mental mereka sendiri. Metakognisi secara langsung melibatkan tiga aspek spesifik yang belum berhubungan yaitu aspek pengalaman metakognitif, pengetahuan metakognitif dan kontrol metakognitif (Brown, 1987). Bila metakognisi terlibat dalam monitoring dan kontrol kognisi, pengaturan diri secara lebih umum digunakan untuk pemantauan dan pengendalian semua aspek fungsi manusia, termasuk aspek emosional, sosial dan motivasi. Bronson (2000) menyajikan tinjauan ekstensif sifat regulasi diri terintegrasi dari aspek-aspek sosial, motivasi, prososial dan kognitif. Apa yang tampaknya paling relevan dalam penerapan konsep-konsep ini adalah apresiasi bahwa motivasi dan perasaan positif terhadap tugas, selain kemampuan metakognitif, berdampak pada perilaku dan kinerja. Paris dan Paris (2000) menggambarkan keterkaitan pengaturan diri pada aspek motivasi dan metakognitif sebagai perpaduan dari keterampilan dan kemauan. Gabungan dari keterampilan dan kemauan terlihat jelas dalam permainan sosial

berpura-pura, dimana anak mengatur sendiri tingkat tantangan mereka. Artinya, anak membangun 'zona perkembangan proksimal' mereka sendiri. Dalam konteks ini anak-anak secara intrinsik termotivasi untuk mengatur perilaku mereka dalam rangka untuk mencapai tujuan mereka sendiri. Terdapat kemungkinan hal tersebut akan terbawa sampai tahapan perkembangan selanjutnya, oleh karena itu, konsep pembelajaran mandiri di tahun-tahun awal merupakan hal yang lebih dari penanaman kepatuhan kepada anak.

Bermain sosial pura-pura menjadi semakin kompleks selama periode anak-anak, di mana dengan cepat mengembangkan berbagai keterampilan pengaturan dirinya. Jenis bermain sudah dikaitkan dengan hasil positif dalam domain seperti pengembangan literasi awal, pemecahan masalah dan kompetensi sosial (Bergen, 2002). Penelitian Berk dkk. (2006) telah mendapatkan bukti yang menunjukkan peran untuk jenis bermain pura-pura dalam mempromosikan private speech serta dukungan atensi dan emosional dari pengaturan diri. Bukti substansial lainnya terkait kemampuan metakognitif dan pengaturan diri juga ditemukan dalam konteks yang menyenangkan bagi anak, yaitu saat mereka berpasangan dan berkelompok yang terlibat kolaborasi dan bicara. Robson (2010) juga menemukan bukti yang luas dari perilaku metakognitif dan pengaturan diri AUD saat mereka bermain sendiri ataupun saat mereka melakukan dialog reflektif. Jadi, jika penelitian sebelumnya meremehkan kemampuan metakognitif dan pengaturan diri AUD, beberapa penelitian terbaru dengan menggunakan metodologi yang sesuai dengan tahapan perkembangan AUD mampu menangkap kemampuan metakognitif dan pengaturan diri secara komprehensif.

Bermain sosial pura-pura secara langsung mampu mengarahkan AUD untuk memantau dan mengendalikan pikiran mereka sendiri, inilah yang disebut intentional learning (whitebread, 2010). Selain itu, AUD juga diharuskan untuk memahami dan mengatur pemikiran pemain lainnya dalam setting permainan tersebut untuk melanjutkan permainan. Proses ini disebut juga sebagai intersubjektivitas (intersubjectivity), yaitu pembentukan pemahaman bersama tentang tugas dan peran sebagai pemain serta sekaligus kemauan untuk bekerjasama menuju tujuan bersama (Goncu, 1993). Sejumlah penelitian telah menunjukkan hubungan antara metakomunikasi dan pemahaman cerita (Pellegrini, 2009), perkembangan bahasa (Andresen, 2005; Sawyer, 1997) dan, intersubjektivitas (Goncu, 1993;

Sawyer, 1997). Kemampuan-kemampuan tersebut akan mendukung perkembangan keterampilan metakognitif dan pengaturan diri.

### **Membangun Konsep Metakomunikasi**

Secara etimologis metakomunikasi (metacommunication) dapat didefinisikan sebagai komunikasi tentang komunikasi. Mitchell (1991) menyebut bahwa komunikasi dengan komunikasi tidak akan berjalan tanpa kemampuan abstraksi yang tinggi dari komunikasi tersebut. Dalam bermain sosial pura-pura, fungsi metakomunikasi sebenarnya untuk membangun kerangka (frame) bermain, untuk membangun pesan yang sedang berlangsung tentang bagaimana perilaku harus diinterpretasikan, dan untuk mengelola perubahan apapun dalam kerangka permainan. Bateson (1976) telah menggunakan metafora dari bingkai foto untuk menggambarkan konsep frame seperti yang diterapkan untuk bermain. Dalam permainan pura-pura, anak diminta untuk menafsirkan perilaku non-literal dalam bingkai berbeda dengan perilaku yang dianggap keluar dari bingkai bermain. Metakomunikasi baik di dalam ataupun di luar frame, digunakan untuk membangun, mengelola dan mengubah kerangka bermain. Beberapa penelitian metakomunikasi telah berfokus pada metakomunikasi yang terjadi di luar frame (Garvey & Berndt, 1977; Trawick-Smith, 1998a). Pendekatan ini memiliki keterbatasan terkait seberapa banyak metakomunikasi terjadi dalam kerangka bermain, baik secara implisit maupun eksplisit (Giffin, 1982; Sawyer, 1997).

Metakomunikasi eksplisit merupakan strategi metakomunikasi yang digunakan untuk menggambarkan metakomunikasi saat anak tidak menggunakan atribut komunikasi (seperti suara dan intonasi) karakter yang sedang diperankan, melainkan suara narator. Sedangkan metakomunikasi implisit adalah ketika anak menggunakan intonasi dan suara karakter yang mereka perankan saat sedang memberikan pesan metakomunikasi (Giffin, 1982; Sawyer, 1997). Kebanyakan anak menggunakan metakomunikasi implisit, karena dianggap paling efektif dan relevan tanpa mengganggu kerangka permainan.

Penelitian-penelitian awal tentang metakomunikasi lebih memfokuskan dirinya pada isyarat non-verbal (Watzlawick dkk., 1967), namun kemudian studi dalam psikologi perkembangan tentang permainan sosial berpura-pura mulai memfokuskan pada metakomunikasi yang bersifat verbal (Goncu, 1993; Sawyer, 1997, 2003). Temuan Branco, Pessina, Flores, dan Salomao (2004) dalam penelitian

eksperimental bermain bersama terstruktur menunjukkan anak-anak menggunakan berbagai macam strategi metakomunikasi non-verbal dan verbal seperti tatapan mata, tersenyum, imitasi, gerak tubuh, postur tubuh dan gerakan, sentuhan fisik, vokalisasi, verbalisasi, dan isyarat paralinguistik untuk mempertahankan permainan mereka. Penting untuk dicatat bahwa dalam kasus metakomunikasi implisit, anak dapat menggunakan strategi verbal maupun non-verbal, atau kombinasi keduanya. Dalam kerangka permainan 'pemadam kebakaran' misalnya, anak dapat menggunakan strategi verbal untuk metakomunikasi dengan teman-temannya dengan berteriak "ada api...ada api...kebakaran!". Anak yang berperan sebagai petugas pemadaman dapat bermetakomunikasi dengan menggunakan gerakan memadamkan api menggunakan selang dan peralatan imajiner lainnya. Saat memadamkan anak-anak juga mengeluarkan vokalisasi seperti "ssrrttt, ssssttrrr, shhhh" saat bermetakomunikasi menunjukkan api mulai padam saat terkena air. Giffin (1982) menggunakan istilah 'magicking' untuk menggambarkan suara yang digunakan untuk menekankan gerakan. Giffin (1982) menyajikan gambaran yang komprehensif tentang metakomunikasi bermain sosial berpura-pura baik menggunakan strategi kode verbal maupun non-verbal yang kedua kode tersebut dapat saja masih berada dalam kerangka permainan maupun dianggap melenceng atau keluar dari kerangka permainan.

Keterangan di atas secara langsung menunjukkan pada kita bahwa metakomunikasi dapat digambarkan sepanjang kontinum dari implisit ke eksplisit atau dari peran dalam kerangka permainan sampai di luar kerangka permainan. Tulisan ini melihat kedua strategi dalam kontinum tersebut bukanlah hal yang harus dilihat secara eksklusif, melainkan kedua konsep dapat dioperasionalkan secara bersamaan.

Penulis mengasumsikan bahwa istilah metakomunikasi implisit maupun eksplisit dapat berjalan efektif ketika keduanya menggunakan isyarat yang bersifat non-verbal maupun verbal. Oleh karena itu, istilah strategi implisit maupun eksplisit tidak akan digunakan secara bergantian baik dalam kerangka permainan maupun di luar kerangka permainan. Artinya, penulis menyimpulkan bahwa semakin implisit strategi yang diambil oleh anak, maka dia otomatis akan semakin dia berada dalam kerangka permainan, sebaliknya, jika semakin eksplisit strategi yang anak pilih, maka dia akan semakin berada pada luar kerangka permainan. Oleh karena itu, setiap upaya untuk menarik kesimpulan

empiris terkait metakomunikasi dalam permainan sosial berpura-pura perlu mengetahuinya banyak ekspresi dan modus yang digunakan anak dalam ber-metakomunikasi.

### **Perkembangan Kemampuan Metakomunikasi**

Beberapa penelitian sebelumnya menemukan bukti bahwa terdapat pola yang menyatakan bahwa pemain dengan kategori usia lebih tua memiliki kompetensi yang lebih baik dalam menggunakan strategi metakomunikasi eksplisit (Garvey & Kramer, 1989; Halliday-Scher et al, 1995; Mcloyd, Thomas, & Warren, 1984; Sachs, Goldman, & Chaille, 1985). Tidak adanya temuan strategi eksplisit yang dilakukan oleh AUD saat bermain pura-pura menunjukkan bahwa AUD mungkin belum sepenuhnya memahami komponen metarepresentasi (Jarrold et al., 1994). Metarepresentasi dalam bermain sosial pura-pura membutuhkan kemampuan berpikir tentang karakter yang diperankan oleh temannya atau co-players thinking (Goldman, 1998). Penggunaan strategi metakomunikasi eksplisit merupakan cerminan dari pemahaman anak tentang metarepresentasi, yaitu dengan memahami unsur-unsur non-literal dari kepura-puraan serta pengetahuan khusus dari teman bermain (Jarrold et al., 1994).

Temuan tentang penggunaan strategi metakomunikasi eksplisit dilakukan oleh anak-anak dengan usia yang lebih tua tidak disepakati bulat oleh peneliti, salah satunya adalah penelitian Sawyer (2003) yang tidak menemukan perbedaan dalam penggunaan strategi eksplisit antara AUD dengan anak-anak usia sekolah. Penelitian lain yang dilakukan Andresen (2005) menunjukkan bahwa metakomunikasi implisit memiliki intensitas yang lebih sering daripada metakomunikasi eksplisit pada masa akhir AUD.

Giffin (1982) memiliki pendapat lain tentang strategi metakomunikasi, menurutnya bukan masalah intensitas eksplisit dan implisit untuk mengukur kemahiran anak dalam bermain pura-pura, melainkan pilihan dalam konteks permainan. Artinya, intensitas penggunaan strategi eksplisit maupun implisit adalah ditentukan pilihan anak dalam mendefinisikan konteks atau tema permainan. Hal-hal lain yang menentukan penggunaan strategi selain usia dan tema permainan adalah profil individu dalam berinteraksi, keakraban dengan teman sebaya, ukuran kelompok, dan tingkat dukungan orang dewasa saat permainan.

### **Metakomunikasi, Metakognisi dan Pengaturan Diri**

Vygotsky (1978) menyatakan bahwa proses terbentuknya aturan dalam permainan berpura-pura adalah motivasi anak untuk bertindak sesuai dengan peran dan memainkan peran dengan lawan mainnya. Giffin (1982) menambahi pendapat tersebut dengan menambahkan pentingnya melihat pilihan strategi metakomunikasi anak juga dapat menentukan berjalannya permainan. Kesadaran antar pemain bahwa secara eksplisit dan implisit mereka memainkan peran pura-pura adalah kerangka awal permainan. Kerangka akan berjalan atau tidak sampai akhir membutuhkan aturan utama, yaitu bahwa perilaku saat bermain (non-literal) harus ditafsirkan secara berbeda dengan perilaku saat tidak bermain (literal). Setelah itu anak-anak akan membuat aturan main, mulai dari persyaratan mengikuti permainan sampai pada adopsi konteks permainan. Semua aturan tersebut secara langsung akan mendikte anak-anak untuk patuh agar permainan dapat berjalan. Kepatuhan anak-anak dapat dilihat dari transformasi mereka dalam peranan, menggunakan makna implisit saat berkomunikasi dan menghindari paparan-paparan yang dapat menjelaskan kerangka bermain.

Kita ambil contoh, sekelompok anak akan bermain dan kemudian mereka bersepakat untuk membuat kerangka bermain dengan tema jual-beli di pasar atau biasa disebut pasar-pasaran. Sampai pada tahap ini anak-anak telah melewati beberapa tahap, yaitu motivasi bermain dan kesadaran bahwa mereka akan memainkan peran (eksplisit dan implisit). Saat mereka mulai membagi peran yang harus dimainkan, seperti pedagang, pembeli, tukang angkutan dan juga tengkulak adalah saat mereka mulai menerapkan aturan formal permainan sosial berpura-pura dengan membuat persyaratan siapa yang akan ikut bermain. Selain itu, pada tahap ini mereka akan juga merencanakan alur permainan dan perlengkapan yang digunakan.

Tahap selanjutnya adalah saat mereka bermain. Pada tahap ini terdapat dua aturan utama yaitu penafsiran literal dan non-literal atau melakukan transformasi, serta tidak terlalu sering membuat paparan gamblang (eksplisit) sampai permainan selesai. Anak-anak biasanya juga menerapkan sanksi untuk temannya yang tidak menjalankan aturan saat bermain dan mengakibatkan gagal kerangka serta alur permainan (Giffin, 1982). Sanksi yang diterapkan bisa bermacam-macam, seperti sanksi

kemarahan verbal, kemarahan non-verbal sampai hukuman pengasingan. Namun sanksi biasanya tidak berlaku dalam konteks tertentu permainan, seperti belum disepakati kerangka secara penuh atau adanya pemain baru yang belum memiliki kesepahaman. Artinya belum penuhnya metarepresentasi antara pemain satu dengan pemain lain.

Keterangan diatas menunjukkan bahwa menetapkan motivasi untuk terlibat secara berkelanjutan dalam permainan, anak membutuhkan kemampuan metakomunikasi. Bermain pura-pura tidak memiliki ukuran waktu yang pasti kapan permainan akan berakhir, oleh karena itu kepatuhan pemain sangat dibutuhkan untuk tetap berlanjut. Mengingat kepatuhan disini sangat berkaitan dengan pilihan strategi pemain dalam metakomunikasi, anak diharuskan untuk mengatur aspek emosional, sosial dan motivasi dari perilaku mereka. Pemilihan strategi metakomunikasi juga memerlukan jenis perencanaan, monitoring dan evaluasi yang mendukung pengembangan metakognisi anak.

Mengingat sifat improvisasi dari bermain sosial pura-pura, anak memiliki tuntutan yang cukup besar dalam mengembangkan keterampilan metakognitif dan pengaturan diri mereka (Sawyer, 1997). Temuan dari Branco et al. (2004) dalam penelitian berkelanjutan menunjukkan bahwa kualitas interaksi antar pemain dalam permainan sosial berpura-pura dapat ditentukan oleh tingkat konvergensi (kompatibilitas orientasi tujuan), divergensi (ketidakcocokan), negosiasi (upaya dari divergensi konvergensi), dan ambivalensi yang ditetapkan selama interaksi. Tidak seperti interaksi dewasa-anak, jenis bermain sosial pura-pura secara alami menciptakan jenis konflik sosio-kognitif yang sangat penting untuk co-regulasi (Branco, 2005). Sementara berbagai faktor individu dan kontekstual dibahas sebelumnya semua kemungkinan untuk berkontribusi pada tingkat intersubjektivitas selama bermain, juga kemungkinan bahwa metakomunikasi menyajikan fungsi yang berbeda pada berbagai titik dalam perkembangan anak.

Seperti halnya bermain pura-pura yang berkembang dari waktu ke waktu dalam berbagai budaya, ada kemungkinan bahwa keterampilan metakomunikasi juga berkembang secara bertahap. Howes, dkk (1992) menyakini bahwa fungsi metakomunikasi dapat berbeda dalam setiap permainan sosial berpura-pura, sama halnya fungsi permainan tersebut dalam perkembangan anak. Misalnya private speech yang berkembang dalam bermain pura-pura menurut Kraft & Berk (1998) memiliki fungsi pengaturan

(regulation) yang mendukung anak-anak dalam membimbing perilaku dan pemikiran mereka sendiri. Selain memberikan informasi kepada teman bermain, fungsi metakomunikasi dalam permainan sosial pura-pura memiliki fungsi yang mirip private speech, yaitu menjelaskan tindakan anak kepada diri mereka sendiri.

Berikut adalah contoh metakomunikasi dari pengamatan di sebuah sekolah. S1 (48 bulan) sedang bermain bersama S2 (49 bulan) dan S3 (44 bulan), kerangka permainannya adalah menghindari buaya saat melintas di sungai. S1 berperan sebagai buaya sungai, S2 dan S3 berperan sebagai manusia dewasa yang menyeberang sungai. S2 menjelaskan kepada S3 bahwa mereka akan menyeberangi sungai yang ada buayanya. Penjelasan tersebut selain untuk S3 juga bermaksud untuk memberitahukan S1 untuk siap-siap pada tempatnya, selain itu penjelasan tersebut juga bermaksud untuk memberitahukan diri S2 sendiri bahwa ada bahaya yang mengancam. Jenis metakomunikasi disini berupa intonasi keras, kedipan mata dan hentakan kaki.

S2: "Sebentar lagi kita akan melewati sungai (dengan volume suara yang keras)"

S3: "Masih jauh kah?"

S2: "Tidak, lihat itu ada sungai dan jembatan. Kata orang-orang banyak buaya di sungai tersebut (sambil mengedipkan mata kepada S1 dan menghentakkan kaki)"

Saat S2 dan S3 mulai menapaki jembatan (tidak ada jembatan nyata, hanya ada garis keramik kelas) mereka berdua mulai pegangan tangan dan menghentakkan kaki sekali lagi).

Kemudian S1 muncul dengan suara erangan "aaaarrrrgggghhh"

Seperti bermain sosial berpura-pura menjadi apa Howes dan Matheson (1992) sebut sebagai asosiatif, anak-anak terlibat dalam tema umum (misalnya pemadam kebakaran) dan meskipun peran mungkin tidak saling melengkapi (misalnya pemadam kebakaran / orang dalam membakar bangunan) anak-anak mulai berkomunikasi transformasi secara implisit (misalnya menggunakan suara sst sst untuk menunjukkan selang kebakaran). Metacommunication, sementara sebagian besar masih implisit, sekarang digunakan untuk mengatur perilaku co-pemain (misalnya 'ini Anda traktor dan Anda harus mendorong itu ke bidang'), bukan semata-mata untuk tujuan berkomunikasi transformasi anak itu sendiri dan tindakan. Sementara metacommunication tersirat dalam kepura-puraan sosial dini sering berkaitan dengan tindakan tertentu di saat daripada rencana aksi keseluruhan (Giffin,

1982), selama lebih kooperatif anak berpura-pura sosial menjadi lebih peduli dengan rencana aksi secara keseluruhan. Dalam contoh lain dari data pengamatan kita sendiri, sekelompok anak-anak prasekolah (usia 39-53 bulan) yang memberlakukan naskah 'pernikahan'. Metacommunication selama episode sebagian besar peduli dengan memastikan semua orang bertindak sesuai dengan peran dan aturan terkait. Sedangkan frame bermain sedang didirikan hal metacommunication yang terlibat seperti memastikan pengantin, pengantin pria dan tamu mereka memiliki pakaian yang sesuai. Pada contoh berikut, karena menyadari bahwa mereka tidak memiliki 'imam' ketika pergi ke gereja untuk upacara, C12 (47 bulan) dan C14 (50 bulan) yang dibutuhkan untuk melangkah keluar-dari-frame sebentar untuk memecahkan masalah ini. Menetapkan peran untuk pendidik (A2) maka memungkinkan anak-anak untuk melanjutkan dengan naskah mereka.

Pada permainan sosial pura-pura yang lebih kompleks mungkin sangat penting untuk menyepakati kerangka bermain secara kolektif dan rencana-rencana menangani masalah tak terduga yang muncul selama alur permainan. Umumnya selama berperan pura-pura, anak yang memiliki umur lebih tua cenderung memiliki pemahaman yang lebih baik dari aspek representasional sehingga memungkinkan mereka untuk membahas lebih eksplisit situasi-situasi non-literal. Metakomunikasi, baik implisit ataupun eksplisit memainkan peran kunci dalam menjaga negosiasi dalam mengejar konvergensi selama bermain. Selain itu keterampilan dalam memilih strategi metakomunikasi yang tepat akan berdampak pada tingkat konvergensi yang dicapai.

### **Menuju Model Pedagogi Permainan Sosial Pura-Pura**

Terdapat kebingungan dalam bidang pendidikan anak usia dini tentang bagaimana orang dewasa harus terlibat dalam permainan anak. Sosio-konstruktivis memberikan pendapat terkait kebingungan tersebut dengan menyesuaikan keterlibatan dewasa pada kebutuhan spesifik dari situasi bermain (Trawick-Smith & Dziurgot, 2010). Banyak dari pendekatan pedagogis bermuara pada teori Vygotsky (1978) tentang zona perkembangan proksimal termasuk Wood, Bruner, dan Ross (1976) dengan scaffolding, Rogoff (1990) dengan partisipasi terarah (guided participation) dan Siraj-Blatchford dan Sylva (2004) dengan pemikiran berkelanjutan bersama (sustained shared thinking).

Whitebread (2010) berpendapat bahwa aspek-aspek tertentu dari pedagogi mungkin sangat penting dalam mendukung pembelajaran mandiri dan ketekunan anak, seperti (1) memberikan kehangatan emosional dan keamanan (mendukung ketekunan anak-anak); (2) dukungan kontrol perasaan anak (meningkatkan rasa kepemilikan pengalaman belajar dan lingkungan belajar anak); (3) memberikan tantangan kognitif (memberikan tantangan dapat dicapai dengan dukungan yang tepat melalui pengalaman seperti permainan yang diinisiasi anak sendiri) dan yang terakhir; (4) merangsang artikulasi belajar (terlibat dalam percakapan secara langsung dengan anak-anak tentang belajar). Jenis bimbingan pedagogi yang signifikan adalah untuk mendukung transisi bertahap anak-anak dari pengaturan oleh orang lain (other-regulation) menuju pengaturan yang diprakarsai diri sendiri (self-regulation). Artinya, pendekatan ini mengarahkan dan mendukung anak menjadi pembelajar yang tidak bergantung pada hal-hal di luar dirinya.

Jika interpretasi yang luas pedagogi diterima seperti konsep di atas, itu berarti pembelajaran dapat diartikan sebagai aktivitas sadar oleh satu orang yang dirancang untuk meningkatkan pembelajaran bagi orang lain (Watkins & Mortimore, 1999). Sehingga menjadi jelas bahwa orang dewasa memiliki peran ganda dalam mendukung bermain sosial berpura-pura anak. Menurut Kayu (2009), pedagogi bermain secara luas didefinisikan sebagai cara-cara profesional membuat ketentuan permainan AUD sebagai pendekatan yang menyenangkan untuk belajar dan mengajar. Dianggap menyenangkan karena anak dilibatkan dalam merancang permainan (lingkungan belajar) dan mengambil keputusan untuk teknik dan strategi yang mereka gunakan sendiri untuk mendukung atau meningkatkan pembelajaran dan pengajaran.

Siraj-Blatchford dan Sylva (2004) melalui data longitudinal dari The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) dan Researching Effective Pedagogy in the Early Years (REPEY) membedakan antara konsep interaksi pedagogis (pedagogical interaction) dengan kerangka pedagogis (pedagogical framing). Jika interaksi pedagogis merupakan perilaku tertentu orang dewasa selama pengalaman belajar, maka kerangka pedagogis adalah aspek pedagogis yang meliputi perencanaan, sumber daya dan pembentukan rutinitas. Kedua konsep tersebut membantu kita untuk melihat konteks bermain sosial pura-pura, karena banyak pekerjaan yang dibutuhkan di belakang layar dalam rangka

menciptakan lingkungan yang mendukung jenis bermain. Misalnya tentang transformasi objek, bahwa alat peraga realistis hanya akan berguna bagi AUD untuk kembali pada konteks alat tersebut, berbeda jika alat peraga lebih terbuka, maka dapat memfasilitasi transformasi yang lebih kompleks pada AUD (Elder & Pederson, 1978; Mcloyd, 1983; Trawick-Smith, 1990). Belum lagi kegiatan seperti menciptakan setting lingkungan bermain, akan mengasah kemampuan anak untuk membangun dan meningkatkan kemampuan metakognitif mereka (Broadhead, 2010).

Sebagian besar penelitian tentang keterlibatan orang dewasa dalam bermain sosial pura-pura dirancang untuk meningkatkan kualitas dan kuantitas bermain sosial berpura-pura melalui pelatihan (Trawick-Smith, 1998). Pelatihan tentang bermain anak telah mendapatkan banyak kritik karena mengabaikan konteks intervensi bermain, lingkungan dan sumber daya, pengaruh teman sebaya, dan tingkat keakraban mereka (Roskos & Neuman, 1993; Pellegrini, 2009; Trawick-Smith, 1998). Namun Karpov (2005) dan Elkonin (2005) membela dengan menyatakan bahwa kompleksitas bermain sosial pura-pura tidak akan berkembang dengan baik jika tidak ada mediasi orang dewasa, terutama untuk mengembangkan pemahaman anak tentang peran sosial dan hubungan yang diperlukan untuk kompleksitas bermain sosial pura-pura. Sawyer (2004) menunjukkan bahwa pengajaran dapat juga diartikan sebagai kinerja improvisasi (an improvisational performance). Artinya keterlibatan orang dewasa dalam bermain sosial pura-pura dapat dikatakan sebagai rangsangan untuk improvisasi permainan. Nielson & Christie's (2008) menemukan bahwa untuk anak-anak berusia 3 dan 4 tahun mengalami peningkatan kemampuan improvisasi setelah melihat demonstrasi orang dewasa dengan alat peraga bermain.

## KESIMPULAN

Bermain sosial pura-pura berkembang secara bertahap selama masa anak usia dini (3-6 tahun). Pada bentuk perkembangan paling kompleks tahapan bermain sosial pura-pura anak membutuhkan berbagai keterampilan representasional dan metakognitif. Metakomunikasi memungkinkan anak untuk membangun kerangka bermain, cara berkomunikasi untuk menafsirkan perilaku dalam kerangka permainan, dan mengelola setiap perubahan lanjutan ke dalam kerangka bermain. Dalam kasus metakomunikasi implisit, strategi yang digunakan lebih halus dan

menghindari penggunaan tanda terang-terangan/gamblang. Sedangkan metakomunikasi eksplisit melibatkan loncatan perilaku di luar kerangka bermain, sehingga mengakibatkan ekspos terang-terangan tanda-tanda perilaku dari konteks bermain.

Anak yang baru belajar bermain pura-pura mungkin masih dalam proses pengembangan keterampilan metarepresentasi yang diperlukan untuk menggunakan metakomunikasi eksplisit. Berbeda dengan anak-anak yang sudah memiliki keterampilan metakomunikasi mumpuni, mereka lebih mampu untuk memilih secara tepat dari berbagai strategi metakomunikasi eksplisit maupun implisit. Untuk AUD, ketergantungan mereka pada strategi metakomunikasi implisit dapat mencerminkan ketidakmampuan untuk menggunakan strategi yang eksplisit. Saat mulai bermain sosial pura-pura, AUD lebih sering melakukan improvisasi peran dan juga sekaligus lebih sering menjelaskan perubahan perilaku peran mereka dengan menggunakan metakomunikasi implisit.

Dalam permainan sosial berpura-pura yang lebih kompleks, metakomunikasi sering berkaitan dengan rencana aksi keseluruhan di samping juga fokus terhadap tahapan setiap tindakan dalam improvisasi. Hal tersebut membuat relevansi perdebatan tentang usia pemain dan kompetensinya dalam menggunakan strategi metakomunikasi menjadi tidak relevan lagi. Meneliti bentuk metakomunikasi dan perubahan fungsinya pada level usia perkembangan anak akan sangat menarik dan relevan untuk tahun-tahun mendatang. Penelitian yang lebih mendalam tentunya dibutuhkan terkait peranan usia anak dan tanggung jawab yang mereka kembangkan saat bermain sosial pura-pura.

Data penelitian menyatakan bahwa metakomunikasi sangat penting untuk pengembangan keterampilan metakognitif dan pengaturan diri, dimana kedua keterampilan tersebut sangat berguna bagi keberhasilan anak-anak saat masuk pada pendidikan formal. Metakomunikasi implisit pada awal mungkin memiliki hampir sama dengan fungsi pengaturan diri aktivitas private speech pada AUD, tapi sekaligus juga memiliki fungsi lain yaitu sebagai tanda control terhadap perilaku pemain lain. Akan menjadi sangat mungkin jika metakomunikasi eksplisit yang dilakukan anak adalah sebagai bentuk keterampilan metakognitif dan pengaturan diri yang lebih canggih, ini karena anak dengans engaja merencanakan dan mengembangkan naskah bermain secara bersama-sama. Bermain sosial pura-pura jika diterapkan secara efektif merupakan sebuah

bentuk aktivitas yang menawarkan kendaraan yang memfasilitasi perkembangan metakognisi dan pengaturan diri baik saat dalam kerangka bermain maupun saat di luar kerangka bermain selama permainan masih dianggap berjalan.

Stimulasi bermain dan menyediakan kesempatan untuk merencanakan dan merenungkan peran berpura-pura pada anak dapat mendukung pembelajaran mandiri dengan cara yang berbeda. Jika bermain sosial berpura-pura menciptakan 'zona perkembangan proksimal' untuk pengaturan diri, keuntungan-keuntungan serupa harusnya juga digeneralisasikan dalam konteks di luar bermain. Tentunya keuntungan-keuntungan seperti pengembangan metakomunikasi, metakognisi dan pengaturan diri harus dijelaskan lebih lanjut baik dalam tataran konseptual maupun dalam tataran praktisnya oleh penelitian-penelitian yang akan datang. Temun lain bahwa tidak semua anak secara otomatis mampu mengembangkan

kemampuan-kemampuan yang letah disebutkan di atas secara kompleks dalam bermain sosial pura-pura menunjukkan bahwa terdapat ruang dan kesempatan kepada orang dewasa untuk melakukan fasilitasi dan mediasi. Namun temuan tersebut juga ditegaskan dengan temuan lain yang mengatakan factor kehadiran orang dewasa justru akan memberikan efek negative jika tidak mempertimbangkan hal-hal tertentu dalam masing-masing konteks. Hal tersebut harusnya menjadi pertimbangan pedagogis saat guru, fasilitator atau orang dewasa lainnya saat menerapkan permainan sosial berpura-pura agar tetap mampu mendukung perkembangan metakomunikasi, metakognisi dan pengaturan diri. Untuk itu penelitian lebih lanjut diharapkan menggali potensi-potensi pedagogis permainan sosial berpura-pura yang melibatkan orang dewasa di dalamnya.

## DAFTAR PUSTAKA

- Andresen, H. (2005). Role play and language development in the preschool years. *Culture Psychology*, 11(4), 387-414.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4, (15-31)
- Berk, L.E., Mann, T.D., & Ogan, A.T. (2006). Make-believe play: Wellspring for the development of selfregulation. In D. Singer, R. Michnick Golinkoff, & K. Hirsh Pasek (Eds.), *Play Learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 74-100). New York: Oxford University Press
- Branco, A.U. (2005). Peer interactions, language development and metacommunication. *Culture Psychology*, 11(4), 415-429.
- Branco, A.U., Pessina, L., Flores, A., & Salomao, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacommunication. In A.U. Branco & J. Valsiner (Eds.), *Communication and metacommunicaton in human development* (pp. 3-32). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Broadhead, P. (2006). Developing and understanding of young children's learning through play: The place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal*, 32(2), 191-207.
- Broadhead, P. (2010). Cooperative play and learning from nursery to year one. In P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years* (pp. 43-60). London, UK: Sage.
- Bronson, M.B. (2000). *Self-regulation in early childhood. Nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Giffin, H.L.N. (1982). *The metacommunicative processes in collective make-believe play*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Colorado.
- Goldman, L.R. (1998). *Child's play: Myth, mimesis and make-believe*. Oxford, UK: Berg.
- Goncu, A. (1993). Development of Intersubjectivity in the dyadic play of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 99-116.
- Howes, C., & Matheson, C.C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961-974.
- Jarrold, C., Carruthers, P., Smith, P.K., & Boucher, J. (1994). Pretend play: Is it metarepresentational? *Mind and Language*, 9(4), 445-467.
- Karpov, Y.V. (2005). *The Neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Leontiev, A.N. (2005). The genesis of activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(4), 58-71.
- Lillard, A.S. (2006). Guided participation: How mothers structure and children understand pretend play. In A. Goñcu & S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mitchell, R.W. (1991). Bateson's concept of 'metacommunication' in play. *New Ideas in Psychology*, 9(1), 73-87.
- Paris, S.G., & Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89-101.
- Pellegrini, A.D. (2009). *The role of play in human development*. New York: Oxford University Press.
- Robson, S. (2010). Self-regulation and metacognition in young children's self-initiated play and reflective dialogues. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 227-241.
- Saltz, E., & Johnson, J. (1974). Training for thematic-fantasy play in culturally disadvantaged children. *Journal of Educational Psychology*, 66(4), 623-630.
- Sawyer, R.K. (1997). *Pretend play as improvisation. Conversation in the preschool classroom*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schweinhart, L.G., & Weikart, D.P. (1998). Why curriculum matters in early childhood education. *Educational Leadership*, 55(6), 57-60.
- Smilansky, S. (1990). Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school. In E. Klugman & S. Smilansky (Eds.), *Children's play and learning. Perspectives and policy implications* (pp. 198-42). New York: Teachers College Press.
- Veraska, N., & van Oers, B. (2011). Early childhood education from a Russian perspective. *International Journal of Early Years Education*, 19(1), 5-17.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes* (Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watzlawick, P., Beavin, P., & Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York: Norton.
- Whitebread, D. (2010). Play, metacognition and self-regulation. In P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years* (pp. 161-176). London, UK: Sage.
- Whitebread, D., & Pino Pasternak, D. (2010). Metacognition, self-regulation & meta-knowing. In K. Littleton, C. Wood, & J. Kleine Staarman (Eds.), *International handbook of psychology in education*. Bingley, UK: Emerald.