

**STRATEGI KOMUNITAS SEKOLAH MARJINAL DALAM  
MENGEMBANGKAN KETERAMPILAN SOSIAL-EMOSIONAL ANAK  
MARGINAL DI KLEDOKAN BABARSARI SLEMAN**



**SKRIPSI**

Diajukan Kepada Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan  
Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta  
Untuk Memenuhi Sebagai Syarat Memenuhi Gelar  
Sarjana Pendidikan (S.Pd)

Disusun Oleh :

Endang Setyowati

NIM : 22104030054

**PROGRAM STUDI PENDIDIKAN ISLAM ANAK USIA DINI**

**FAKULTAS ILMU TARBIYAH DAN KEGURUAN**

**UNIVERSITAS ISLAM NEGERI SUNAN KALIJAGA**

**YOGYAKARTA**

**2026**

## SURAT PERNYATAAN KEASLIAN SKRIPSI

*Assalamu'alaikum Warahmatullahi Wabarakatuh*

Yang bertanda tangan di bawah ini:

Nama : Endang Setyowati  
NIM : 22104030054  
Program Studi : Pendidikan Islam Anak Usia Dini  
Fakultas : Ilmu Tarbiyah dan Keguruan

Menyatakan dengan sesungguhnya, bahwa skripsi saya yang berjudul: "Strategi Komunitas Sekolah Marginal Dalam Mengembangkan Keterampilan Sosial-Emosional Anak Marginal Di Kledokan Babarsari Sleman" adalah hasil karya pribadi atau penelitian saya sendiri dan bukan plagiasi dari penelitian sebelumnya kecuali bagian-bagian tertentu yang penyusun ambil sebagai acuan.

Atas perhatiannya saya ucapkan terima kasih

*Wassalamu'alaikum Warahmatullahi Wabarakatuh*

Yogyakarta, 14 Januari 2026

Yang menyatakan,



Endang Setvowati

NIM: 22104030054

## SURAT PERNYATAAN BERJILBAB

Saya yang bertanda tangan di bawah ini:

Nama : Endang Setyowati  
Tempat dan Tanggal Lahir : Magelang, 04 Mei 2004  
NIM : 22104030054  
Program Studi : Pendidikan Islam Anak Usia Dini  
Fakultas : Ilmu Tarbiyah dan Keguruan

Menyatakan bahwa saya menyerahkan diri dengan mengenakan jilbab untuk dipasang pada ijazah saya. Atas segala konsekuensi yang timbul di kemudian hari sehubungan dengan pemasangan pas foto berjilbab pada ijazah saya tersebut adalah menjadi tanggungjawab saya sepenuhnya. Demikian surat pernyataan ini saya buat dengan sebenar-benarnya.

Yogyakarta, 14 Januari 2026

Yang menyatakan,



**Endang Setyowati**

NIM: 22104030054

STATE ISLAMIC UNIVERSITY  
SUNAN KALIJAGA  
YOGYAKARTA

## **SURAT PERSETUJUAN SKRIPSI TUGAS AKHIR**

Hal :

Lamp :

Kepada :

Yth. Dekan Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan

UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta

*Assalamu'alaikum wr.wb*

Setelah membaca, meneliti, memberikan petunjuk, mengoreksi, dan memberikan petunjuk seperlunya, maka kami selaku pembimbing berpendapat bahwa skripsi saudara :

Nama : Endang Setyowati

NIM : 22104030054

Judul : "Strategi Komunitas Sekolah Marjinal Dalam Mengembangkan Keterampilan Sosial-Emosional Anak Marginal Di Kledokan Babarsari Sleman"

Sudah dapat diajukan sebagai salah satu syarat untuk memperoleh gelar Sarjana Pendidikan (S.Pd) dalam Program Studi Pendidikan Islam Anak Usia Dini pada Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta

Dengan ini kami mengharapkan agar skripsi/tugas akhir saudara tersebut di atas segera dimunaqsyahkan. Untuk itu kami ucapkan terimakasih.

*Wassalamu'alaikum wr.wb*

Yogyakarta, 14 Januari 2025

Yang Menyatakan



**Fahrunnisa M.Psi**

NIP. 1985112722020122003

# SURAT PENGESAHAN SKRIPSI



KEMENTERIAN AGAMA  
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI SUNAN KALIJAGA  
FAKULTAS ILMU TARBIYAH DAN KEGURUAN  
Jl. Marsda Adisucipto Telp. (0274) 513056 Fax. (0274) 586117 Yogyakarta 55281

## PENGESAHAN TUGAS AKHIR

Nomor : B-662/Un.02/DT/PP.00.9/02/2026

Tugas Akhir dengan judul : STRATEGI KOMUNITAS SEKOLAH MARGINAL DALAM MENGEMBANGKAN KETERAMPILAN SOSIAL-EMOSIONAL ANAK MARGINAL DI KLEDOKAN BABARSARI SLEMAN

yang dipersiapkan dan disusun oleh:

Nama : ENDANG SETYOWATI  
Nomor Induk Mahasiswa : 22104030054  
Telah diujikan pada : Rabu, 21 Januari 2026  
Nilai ujian Tugas Akhir : A-

dinyatakan telah diterima oleh Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta

### TIM UJIAN TUGAS AKHIR



Ketua Sidang  
Fahrumisa, M.Pd.  
SIGNED

Valid ID: 699427574967



Penguji I  
Dr. Kulsun Nur Hayati, M.Pd.  
SIGNED

Valid ID: 69963888726



Penguji II  
Bahtiar Arbi, S.Pd., M.Pd.  
SIGNED

Valid ID: 6990231247826



Yogyakarta, 21 Januari 2026  
UIN Sunan Kalijaga  
Dekan Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan  
Prof. Dr. Sigit Purnama, S.Pd.I., M.Pd.  
SIGNED

Valid ID: 69923088186

STATE ISLAM UNIVERSITY  
SUNAN KALIJAGA  
YOGYAKARTA

## MOTTO

وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ

“ Tidak Ada Keberhasilan Bagiku Kecuali Pertolongan Allah”

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world”

**(Nelson Mandela)**

“Barang siapa menempuh jalan untuk mencari ilmu, maka Allah akan mudahkan baginya jalan menuju surga.”

**(HR. Muslim)**

STATE ISLAMIC UNIVERSITY  
SUNAN KALIJAGA  
YOGYAKARTA

**HALAMAN PERSEMBAHAN**

Skripsi ini dipersembahkan untuk :

Almamater tercinta

Program Studi Pendidikan Islam Anak Usia Dini

Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan

UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta



## ABSTRAK

**ENDANG SETYOWATI**, *Strategi Komunitas Sekolah Marjinal dalam Mengembangkan Keterampilan Sosial-Emosional Anak Marginal di Kledokan Babarsari Sleman*. Skripsi. Program Studi Pendidikan Islam Anak Usia Dini, Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan, UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2026.

Keterampilan sosial-emosional merupakan kemampuan penting yang membantu anak dalam berinteraksi, mengelola emosi, serta menyesuaikan diri dengan lingkungan sosialnya. Anak marginal sering menghadapi keterbatasan dukungan keluarga, sosial, dan pendidikan yang berdampak pada perkembangan sosial-emosional mereka. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam mengembangkan keterampilan sosial-emosional anak marginal, mengidentifikasi faktor pendukung dan penghambat pelaksanaannya, serta menganalisis upaya yang dilakukan dalam mengatasi hambatan tersebut. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan teknik pengumpulan data melalui observasi, wawancara mendalam, dan dokumentasi. Analisis data dilakukan secara induktif melalui proses reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa strategi yang diterapkan KSM meliputi asesmen awal kebutuhan anak, perencanaan kegiatan pembelajaran yang fleksibel, penerapan pembelajaran humanis dan partisipatif, serta evaluasi berkelanjutan. Faktor pendukung terdiri atas dukungan orang tua dan masyarakat, keterlibatan relawan, koordinasi internal pengurus dan relawan, program kakak asuh, sistem leader harian, lingkungan belajar yang positif, serta partisipasi anak. Adapun faktor penghambat meliputi kondisi cuaca dan lingkungan fisik, dinamika emosi anak yang berubah-ubah, miskomunikasi, libur kegiatan, serta keterbatasan fasilitas. Upaya solutif yang dilakukan antara lain penyesuaian kegiatan sesuai kondisi lapangan, pendampingan individual melalui program teman anak, penguatan koordinasi dengan lingkungan sekitar, serta modifikasi program dan materi pembelajaran. Temuan penelitian menunjukkan adanya dampak positif berupa peningkatan kepercayaan diri, kemampuan kerjasama, pengelolaan emosi, sikap sosial yang lebih positif, serta terciptanya lingkungan belajar yang inklusif bagi anak marginal.

**Kata kunci:** strategi komunitas sekolah marjinal, keterampilan sosial-emosional, anak marginal, faktor pendukung dan penghambat, upaya solutif.

## **ABSTRACT**

**ENDANG SETYOWATI**, *The Strategy of the Marginal School Community in Developing the Social-Emotional Skills of Marginalized Children in Kledokan, Babarsari, Sleman*. Thesis. Early Childhood Islamic Education Study Program, Faculty of Tarbiyah and Teacher Training, UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2026.

Social-emotional skills are essential abilities that help children interact with others, manage emotions, and adapt to their social environment. Marginalized children often face limited family, social, and educational support, which affects their social-emotional development. This study aims to describe the strategies implemented by the Marginal School Community (KSM) in developing the social-emotional skills of marginalized children, to identify the supporting and inhibiting factors in its implementation, and to analyze the efforts undertaken to overcome these obstacles. This research employed a descriptive qualitative approach with data collection techniques including observation, in-depth interviews, and documentation. Data analysis was conducted inductively through data reduction, data display, and conclusion drawing. The results show that the strategies implemented by KSM include initial assessment of children's needs, flexible learning activity planning, the application of humanistic and participatory learning approaches, and continuous evaluation. Supporting factors consist of parental and community support, volunteer involvement, internal coordination between administrators and volunteers, the mentoring foster sibling program, a daily leader system, a positive learning environment, and children's participation. Meanwhile, inhibiting factors include weather and physical environmental conditions, fluctuating emotional dynamics of children, miscommunication, activity breaks, and limited facilities. The solution efforts carried out include adjusting activities according to field conditions, individual mentoring through the peer companion child friend program, strengthening coordination with the surrounding community, and modifying learning programs and materials. The findings indicate positive impacts, including increased self-confidence, improved cooperation skills, better emotional regulation, more positive social attitudes, and the creation of an inclusive learning environment for marginalized children.

**Keywords:** marginal school community strategy, social-emotional skills, marginalized children, supporting and inhibiting factors, solution efforts.

## KATA PENGANTAR

الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ  
وَالصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ عَلَى أَشْرَفِ الْأَنْبِيَاءِ وَالْمُرْسَلِينَ، نَبِيِّنَا وَحَبِيبِنَا مُحَمَّدٍ، وَعَلَى آلِهِ وَصَحْبِهِ  
أَجْمَعِينَ. وَمَنْ تَبِعَهُمْ بِإِحْسَانٍ إِلَى يَوْمِ الدِّينِ. أَمَّا بَعْدُ

Segala Puji dan Syukur bagi Allah SWT yang telah memberikan rahmat, hidayah, dan karunia-Nya kepada peneliti sehingga dapat menyelesaikan skripsi ini. Sholawat dan salam selalu turunkan kepada Nabi Muhammad SAW, yang telah memberikan cahaya bagi umat Islam menuju jalan kebahagiaan hidup di dunia dan akhirat.

Penyusunan skripsi adalah kajian singkat mengenai ***“Strategi Komunitas Sekolah Marjinal Dalam Mengembangkan Keterampilan-Sosial Emosional Anak Marginal Di Kledokan Babarsari Sleman”***. Penulisan skripsi ini tidak akan terwujud tanpa pertolongan, bimbingan, serta dorongan dari berbagai pihak. Oleh karena itu, peneliti ingin mengucapkan terimakasih yang sebesar-besarnya kepada:

1. Bapak Prof. Noorhaidi, M.A., M.Phil., Ph.D selaku Rektor UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta yang telah menginspirasi dan memberikan kesempatan kepada penulis sehingga dapat menimba ilmu di Perguruan tinggi ini.
2. Bapak Prof. Dr. Sigit Purnama, S.Pd.I., M.Pd. selaku Dekan Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta yang telah memimpin dan mengatur berjalannya kegiatan akademik maupun non akademik di Fakultas Tarbiyah dan Keguruan.
3. Ibu Dr. Rohinah, S.Pd.I., M.A. selaku Ketua Program Studi Pendidikan Islam Anak Usia Dini Fakultas Tarbiyah dan Keguruan UIN Sunan Kalijaga

Yogyakarta yang telah memberikan arahan, bimbingan, serta dukungan kepada mahasiswa dalam menjalani proses perkuliahan hingga penyelesaian studi.

4. Ibu Siti Zubaedah, S.Ag., M.Pd. selaku Dosen Penasehat Akademik yang telah memberikan saran, dukungan, arahan, serta solusi selama masa perkuliahan hingga proses penyusunan skripsi ini. Terima kasih atas bimbingan, perhatian, dan motivasi yang senantiasa diberikan.
5. Ibu Fahrunnisa, M.Psi., selaku Dosen Pembimbing Skripsi yang senantiasa membimbing penulis dengan penuh kesabaran, memberikan arahan dan motivasi dalam setiap proses penyusunan skripsi ini sehingga dapat terselesaikan dengan sebaik-baiknya. Atas bimbingan dan perhatian yang telah diberikan, penulis menyampaikan rasa hormat dan terima kasih yang sebesar-besarnya.
6. Segenap dosen, karyawan, dan Civitas Akademika Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta yang telah memberikan banyak ilmu yang bermanfaat dan memberikan pelayanan setulus hati kepada penulis selama menjadi mahasiswa.
7. Keluarga besar Komunitas Sekolah Marjinal (KSM), yang telah memberikan izin untuk melakukan penelitian disana, serta para pendiri, pengurus, relawan dan adik-adik di Sekolah Marjinal di Kledokan, Babarsari, Sleman yang telah meluangkan waktunya untuk menjadi narasumber dan membantu peneliti selama penelitian. Partisipasi dan kerja sama yang diberikan sangat membantu penulis dalam memperoleh data dan pemahaman yang mendalam sehingga penelitian ini dapat terselesaikan dengan baik.

8. Kedua orang tua penulis, Bapak Agus Setyo Budi dan Ibu Ambarwati, yang telah membesarkan penulis dengan penuh kesabaran dan kasih sayang. Terima kasih yang tak terhingga atas segala pengorbanan, doa-doa tulus yang senantiasa dipanjatkan, serta dukungan dan nasihat yang selalu diberikan sehingga penulis mampu menyelesaikan skripsi ini. Semoga setiap langkah dan pencapaian penulis dapat menjadi bentuk bakti dan kebanggaan bagi Bapak dan Ibu, serta menjadi jawaban atas doa-doa yang tidak pernah terputus.
9. Kakak penulis, Whisnu Aditya, Krisna Dewantara, dan Dewi Setyowati, penulis menyampaikan rasa terima kasih dan apresiasi yang tulus atas perhatian, dukungan, serta kepercayaan yang senantiasa diberikan. Kehadiran dan peran kalian menjadi sumber kekuatan moral yang sangat berarti bagi penulis dalam menyelesaikan proses akademik ini.
10. Kakak, adik, keponakan, saudara, dan keluarga besar yang selalu hadir memberikan semangat, doa, dukungan, serta kasih sayang kepada penulis dalam setiap proses penyusunan skripsi ini. Terima kasih atas kebersamaan, perhatian, dan dukungan yang sangat berarti. Kehadiran kalian selalu memberi energi positif dan motivasi, sehingga setiap langkah dalam penyusunan skripsi ini terasa lebih ringan dan menyenangkan.
11. Kepada Sahabat-sahabat saya selama masa perkuliahan yang tak kalah penting kehadirannya, Rahma Shamrotul Fajriah, Siti Anisatul Aini, Tiara Pratiwi, Lisna Nurlatifah, Fadhilatun Nafi'a, dan Ghania Putri Ramadhani, terima kasih karena telah berkontribusi banyak dari awal hingga akhir proses penulisan skripsi ini. Terima kasih atas semangat, dukungan, hiburan, serta kesediaannya untuk selalu mendengarkan setiap keluh kesah penulis dan senantiasa hadir

dalam setiap proses perjuangan ini. Kebersamaan dan ketulusan kalian menjadi bagian yang sangat berarti dalam perjalanan penyelesaian skripsi ini.

12. Kepada teman-teman seperjuangan Program Studi Pendidikan Islam Anak Usia Dini angkatan 2022, terima kasih atas kebersamaan, semangat, dukungan, serta motivasi yang telah diberikan kepada penulis selama masa perkuliahan hingga proses penyusunan skripsi ini. Kebersamaan dan perjuangan yang telah dilalui bersama menjadi kenangan dan pengalaman berharga bagi penulis.
13. Khairunnisa Nabila, Maida Maulia Herdiani, dan Yunita Atma Riani sebagai sahabat dan saudara penulis yang telah mendukung penulis dalam setiap keadaan, terima kasih atas persahabatan yang tetap terjaga sampai saat ini. Terima kasih atas doa, dukungan, perhatian, serta semangat yang selalu kalian berikan dalam setiap proses perjalanan penulis. Kehadiran kalian bukan hanya menjadi penyemangat dalam penyusunan skripsi ini, tetapi juga menjadi bagian penting dari cerita tumbuh dan perjuangan penulis dalam meraih setiap impian.
14. Teruntuk sahabat penulis sejak masa MAN, Niskayatun Khasanah, terima kasih atas doa, dukungan, dan semangat yang selalu diberikan kepada penulis hingga sampai pada tahap penyelesaian skripsi ini. Terima kasih karena tetap hadir dan kebersamaan dalam setiap proses, serta menjadi salah satu penguat dalam perjalanan panjang ini.
15. Kepada teman-teman KKN Rembang Lemah Putih 2, penulis mengucapkan terima kasih atas kebersamaan, kerja sama, serta dukungan yang telah diberikan selama masa pengabdian. Setiap proses, cerita, dan pengalaman yang dilalui bersama menjadi kenangan berharga sekaligus pembelajaran yang bermakna bagi penulis dalam perjalanan akademik maupun kehidupan pribadi.

16. Kepada seseorang yang namanya belum dapat penulis tuliskan secara jelas disini, tetapi mungkin sudah tertulis dengan jelas di Lauhul Mahfudz. Terima kasih telah menjadi salah satu sumber motivasi penulis dalam proses penyelesaian skripsi ini sebagai bentuk ikhtiar penulis untuk terus memantaskan diri. Meskipun saat ini penulis tidak tahu keberadaan kau ada di belahan bumi bagian mana dan menggenggam tangan siapa, seperti kata BJ. Habibie, “ Kalau kau memang ditakdirkan untuk saya, kau jungkir balik pun saya yang dapat”.
17. Seluruh pihak yang tidak mungkin penulis sebutkan satu persatu. Semoga Allah SWT membalas kebaikan yang telah kalian berikan. Aamiin.
18. Terakhir, penulis mengucapkan terimakasih kepada diri sendiri yang telah berjuang, bertahan, dan tidak menyerah dalam menghadapi berbagai proses dan tantangan selama penyusunan skripsi ini. Terimakasih telah tetap melangkah meskipun lelah dan melalui berbagai proses yang tidak mudah. Semoga segala usaha dan doa yang telah dilalui menjadi bagian dari perjuangan menuju masa depan yang lebih baik.

**Yogyakarta, 14 Januari 2026**

**Penulis**



**Endang Setyowati**

**NIM : 22104030054**

## DAFTAR ISI

<b>HALAMAN JUDUL .....</b>	<b>i</b>
<b>SURAT PERNYATAAN KEASLIAN SKRIPSI .....</b>	<b>ii</b>
<b>SURAT PERNYATAAN BERJILBAB.....</b>	<b>iii</b>
<b>SURAT PERSETUJUAN SKRIPSI TUGAS AKHIR.....</b>	<b>iv</b>
<b>SURAT PENGESAHAN SKRIPSI .....</b>	<b>v</b>
<b>MOTTO .....</b>	<b>vi</b>
<b>HALAMAN PERSEMBAHAN.....</b>	<b>vii</b>
<b>ABSTRAK .....</b>	<b>viii</b>
<b><i>ABSTRACT</i> .....</b>	<b>ix</b>
<b>KATA PENGANTAR.....</b>	<b>x</b>
<b>DAFTAR ISI.....</b>	<b>xv</b>
<b>DAFTAR GAMBAR.....</b>	<b>xviii</b>
<b>DAFTAR LAMPIRAN .....</b>	<b>xix</b>
<b>BAB I PENDAHULUAN.....</b>	<b>1</b>
A. Latar Belakang .....	1
B. Rumusan Masalah .....	7
C. Tujuan Penelitian.....	8
D. Manfaat Penelitian.....	8
E. Kajian Penelitian yang Relevan .....	10
F. Kajian Teori.....	27
1. Teori Ekologi Perkembangan.....	27
2. Teori Marginalisasi dan Kerentanan Anak.....	28

3. Teori Pendidikan Nonformal dan Pendidikan Berbasis Komunitas...	41
4. Keterampilan Sosial-Emosional.....	50
5. Teori Strategi Pembelajaran dalam Pendidikan Nonformal.....	59
6. Hubungan Strategi Pendidikan Nonformal dengan Pengembangan Keterampilan Sosial-Emosional Anak Marginal.....	68
G. Kerangka Berpikir.....	71
<b>BAB II METODE PENELITIAN.....</b>	<b>73</b>
A. Jenis Penelitian.....	73
B. Kehadiran Peneliti.....	74
C. Lokasi dan Waktu Penelitian.....	74
D. Subjek dan Objek Penelitian.....	75
E. Teknik Pengumpulan Data.....	78
F. Analisis Data.....	82
G. Keabsahan Data.....	84
<b>BAB III PAPARAN DATA DAN TEMUAN PENELITIAN.....</b>	<b>86</b>
A. Gambaran Umum Komunitas Sekolah Marjinal Kledokan Babarsari Sleman.....	86
B. Paparan Data.....	89
1. Strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) Dalam Mengembangkan Keterampilan Sosial-Emosional Anak Marginal di Kledokan Babarsari Sleman.....	90
2. Faktor Pendukung dan Penghambat yang mempengaruhi Penerapan Strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam mengembangkan	

Keterampilan Sosial-Emosional Anak Marginal di Kledokan Babarsari Sleman .....	106
3. Upaya Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam Mengatasi Hambatan dalam Pelaksanaan Strategi Pengembangan Keterampilan Sosial-Emosional Anak Marginal di Kledokan, Babarsari, Sleman....	
.....	122
<b>BAB IV HASIL PEMBAHASAN .....</b>	<b>132</b>
1. Strategi Komunitas Sekolah Marjinal dalam Mengembangkan Keterampilan Sosial-Emosional Anak Marginal.....	132
2. Faktor Pendukung dan Penghambat yang mempengaruhi Penerapan Strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam mengembangkan Keterampilan Sosial-Emosional Anak Marginal di Kledokan Babarasari Sleman.....	139
3. Upaya Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam Mengatasi Hambatan dalam Pelaksanaan Strategi Pengembangan Keterampilan Sosial-Emosional Anak Marginal di Kledokan, Babarasari, Sleman.....	158
<b>BAB V PENUTUP .....</b>	<b>167</b>
A. Kesimpulan.....	167
B. Saran .....	169
<b>DAFTAR PUSTAKA .....</b>	<b>171</b>
<b>LAMPIRAN-LAMPIRAN.....</b>	<b>185</b>

## DAFTAR GAMBAR

Gambar 1. 1 Bagan Kerangka Berfikir.....	72
Gambar 3. 1 Kegiatan Pembelajaran Berbasis Kelompok.....	95
Gambar 3. 2 Rapot Hasil Perkembangan.....	105
Gambar 3. 3 Laporan Evaluasi Harian Kegiatan Belajar Mengajar.....	106



## DAFTAR LAMPIRAN

Lampiran 1 : Pedoman dan Instrumen Penelitian .....	185
Lampiran 2 : Hasil Pengumpulan Data .....	209
Lampiran 3 : Analisis Data .....	271
Lampiran 4 : Surat Izin Penelitian .....	279
Lampiran 5 : Surat Penunjuk Pembimbing .....	280
Lampiran 6 : Bukti Seminar Proposal .....	281
Lampiran 7 : Kartu Bimbingan Skripsi .....	282
Lampiran 8 : Sertifikat PLP .....	283
Lampiran 9 : Sertifikat KKN .....	284
Lampiran 10 : Sertifikat ICT .....	285
Lampiran 11 : Sertifikat TOEFL .....	286
Lampiran 12 : Sertifikat PKTQ .....	287
Lampiran 13 : Sertifikat PBAK .....	288
Lampiran 14 : User Education .....	289
Lampiran 15 : Turnitin .....	290
Lampiran 16 : Daftar Riwayat Hidup .....	291

STATE ISLAMIC UNIVERSITY  
SUNAN KALIJAGA  
YOGYAKARTA

# BAB I

## PENDAHULUAN

### A. Latar Belakang

Kondisi pendidikan di Indonesia masih menghadapi berbagai tantangan yang cukup besar, terutama bagi anak-anak dari keluarga marginal. Anak marginal adalah anak yang berada dalam keterbatasan dalam memperoleh pendidikan, layanan kesehatan, serta perlindungan sosial, dan hidup di lingkungan yang kurang mendukung perkembangan dirinya secara optimal (Lestari & Khamim Zarkasih Putro, 2021). Di berbagai daerah, termasuk Daerah Istimewa Yogyakarta, anak-anak dari berpenghasilan rendah sering kali tidak dapat mengakses pendidikan formal yang layak. Menurut data Badan Pusat Statistik, angka partisipasi sekolah dari keluarga miskin hanya 85%, sedangkan dari keluarga berpenghasilan menengah tinggi mencapai 98% (*Statistik Pendidikan Indonesia*, 2023). Fakta ini menunjukkan masih adanya perbedaan besar dalam kesempatan belajar antara berbagai kelompok sosial dan ekonomi. Banyak anak dari keluarga miskin harus membantu orang tua mereka mencari nafkah, sehingga mereka tidak punya waktu dan dukungan untuk belajar secara teratur. Kondisi ini berdampak langsung terhadap perkembangan kognitif, sosial, dan emosional anak yang hidup dalam berbagai tekanan besar (Septiarti dkk., 2022)

Kondisi sosial dan budaya masyarakat Indonesia masih menjadi faktor yang mempengaruhi terjadinya kesenjangan pendidikan. Di beberapa wilayah, pendidikan masih dianggap sebagai kebutuhan sekunder, terutama bagi anak-anak dari keluarga berpenghasilan rendah. Rendahnya pemahaman orang tua tentang

pentingnya pendidikan, terbatasnya fasilitas belajar, serta kondisi lingkungan yang tidak mendukung membuat anak-anak mudah putus sekolah. Beberapa anak memilih membantu orang tua bekerja dibandingkan melanjutkan pendidikan, sedangkan sebagian lainnya terpaksa berhenti karena tidak memiliki dokumen administratif yang diperlukan untuk mendaftar. Fenomena ini menunjukkan bahwa persoalan pendidikan di Indonesia tidak hanya berkaitan dengan sarana dan kebijakan pemerintah, tetapi berakar pada sistem sosial dan budaya yang berkembang. Ketimpangan ini menegaskan pentingnya adanya lembaga pendidikan nonformal yang bisa membantu anak-anak dari kelompok marginal untuk tetap belajar dan berkembang sesuai potensi mereka (Zubaidi & Nadifah, 2023).

Akibat sosial dan ekonomi yang rendah, anak-anak dari kelompok marginal mengalami keterbatasan dalam mengakses pendidikan, layanan sosial, dan fasilitas umum. Dalam konteks pendidikan, anak marginal sering kali tidak mendapatkan kesempatan belajar secara layak karena faktor ekonomi, lingkungan dan administratif. Mereka menghadapi tekanan sosial dan emosional akibat lingkungan yang tidak mendukung serta kurangnya perhatian dari orang dewasa. Anak marginal umumnya tumbuh di lingkungan yang terbatas sosial dan ekonomi, seringkali bekerja di jalanan, dan menghadapi tekanan dari masyarakat yang membuat mereka sulit beradaptasi dari kehidupan anak seusianya. Kondisi ini menyebabkan hambatan dalam akses mereka terhadap pendidikan dan layanan sosial, serta meningkatkan risiko mengalami perasaan cemas, kesendirian, dan ketidakstabilan emosional (Lestari & Khamim Zarkasih Putro, 2021). Dari sudut pandang pendidikan Islam, anak marginal adalah kelompok yang tidak mendapatkan perhatian dan kemajuan pendidikan yang berlandaskan nilai-nilai kemanusiaan.

Keterampilan sosial dan emosional adalah bagian penting dalam perkembangan anak yang mencakup kemampuan mengenali, memahami, dan mengelola perasaan serta berinteraksi secara positif dengan orang lain. Anak marginal sering mengalami kesulitan dalam menyesuaikan diri, mengontrol emosi, dan membangun hubungan sosial. Kegiatan pembelajaran seperti kerja kelompok dan diskusi dapat membantu mengembangkan kemampuan tersebut karena anak belajar berkomunikasi, menghargai pendapat, dan mengekspresikan perasaan secara sehat (Sadaruddin, 2024). Penguatan keterampilan sosial-emosional juga berperan dalam membentuk kepribadian yang mandiri dan percaya diri (Tahirah, 2024). Kenyataannya anak marginal masih mengalami keterbatasan dalam memperoleh pendampingan perkembangan sosial dan emosional secara optimal. Kondisi ini menunjukkan adanya kesenjangan antara tujuan pendidikan dengan praktik di lapangan, sehingga diperlukan strategi pendampingan berbasis komunitas, seperti yang dilakukan oleh Komunitas Sekolah Marjinal (KSM).

Keterkaitan antara kondisi kemarjinalan dan perkembangan sosial-emosional anak bisa dilihat dalam keseharian mereka. Anak-anak dari keluarga marginal biasanya tumbuh dalam lingkungan yang kurang dukungan emosional dan terbatas dalam kesempatan berinteraksi secara positif. Menurut teori ekologis perkembangan Bronfenbrenner menjelaskan bahwa perkembangan anak dipengaruhi oleh interaksi antara individu dengan berbagai sistem lingkungan seperti, keluarga, sekolah, masyarakat, dan kebijakan sosial (Papalia, D. E., & Martorell, 2020). Ketika salah satu sistem tersebut, terutama lingkungan keluarga tidak berfungsi dengan baik, perkembangan sosial dan emosional anak menjadi terhambat. Anak-anak yang hidup dalam tekanan sosial dan ekonomi cenderung

sulit mengendalikan emosi, mudah marah, serta menarik diri dari lingkungan sosial (Suud & Armansyah, 2023).

Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) adalah salah satu bentuk dukungan nyata dalam memberikan akses pendidikan bagi anak-anak marjinal. Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) berdiri sejak tahun 2019 di wilayah Kledokan, Babarsari, Sleman, Yogyakarta, dan dikelola oleh relawan serta mahasiswa yang peduli terhadap anak-anak dari keluarga berpenghasilan rendah. Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) menyediakan ruang belajar alternatif yang inklusif dan ramah anak. Kegiatan pembelajaran meliputi membaca, menulis, berhitung dan latihan keterampilan sosial dan emosional melalui bermain dan kegiatan reflektif. Relawan juga tidak hanya mengajar, tetapi mendampingi anak secara emosional agar merasa aman dan percaya diri.

Fenomena ini terlihat jelas di wilayah Kledokan, Babarsari, Sleman adalah daerah padat penduduk dengan latar belakang masyarakat yang beragam. Sebagian besar warga bekerja sebagai pemulung, buruh harian lepas, tukang parkir, dan pekerja informal dengan penghasilan tidak tetap. Dari hasil wawancara dengan pengurus Komunitas Sekolah Marjinal (KSM), terungkap bahwa sebelum adanya kegiatan KSM, sebagian anak di lingkungan tersebut belum bisa bersekolah. Hal ini disebabkan oleh kendala ekonomi dan administratif, seperti tidak memiliki akta kelahiran, kartu keluarga dan BPJS sebagai dokumen penting untuk pendaftaran sekolah atau layanan kesehatan. Anak-anak tinggal di rumah semi permanen dengan fasilitas yang terbatas dan tidak mendapatkan dukungan belajar dari keluarga dan lingkungan sekitar. Orang tua umumnya lebih memprioritaskan anak untuk membantu bekerja daripada sekolah. Situasi ini menunjukkan adanya bentuk

ketimpangan sosial dan diskriminasi pendidikan yang berdampak pada perkembangan sosial dan emosional anak (Papalia, D. E., & Martorell, 2020).

Berdasarkan hasil observasi dan wawancara yang dilakukan pada 19 Oktober 2025 menunjukkan bahwa anak-anak di KSM menghadapi berbagai masalah sosial dan emosional dalam kehidupan sehari-hari. Beberapa anak menunjukkan perilaku menarik diri, mudah marah, dan kesulitan mengendalikan emosi yang memicu konflik kecil. Kondisi ini menunjukkan adanya kesulitan dalam pengelolaan emosi dan hubungan sosial. Relawan KSM merespons melalui pendekatan humanis dan persuasif sesuai karakter anak, disertai dialog, dukungan emosional, dan penguatan positif agar anak mampu mengekspresikan perasaan secara lebih positif. Pendekatan ini menunjukkan bahwa strategi pendampingan anak yang berlandaskan empati dan dialog di KSM dapat memperkuat kemampuan sosial dan emosional anak-anak marginal. Proses ini tidak hanya membantu anak untuk mengelola emosinya ketika sedang tidak stabil, tetapi membantu mereka meningkatkan rasa percaya diri dan kemampuan berinteraksi dengan lingkungan sekitar secara positif (Septiarti dkk., 2022).

Penelitian terdahulu menunjukkan bahwa keterlibatan komunitas memiliki peran penting dalam mendukung pendidikan anak marginal. Keterlibatan orang tua dan komunitas dapat meningkatkan motivasi belajar anak-anak dari keluarga kurang mampu serta menumbuhkan rasa percaya diri (Septiarti dkk., 2022). Pendidikan berbasis masyarakat memperkuat kepribadian serta keterampilan sosial anak-anak yang berasal dari keluarga ekonomi rendah (Suud & Armansyah, 2023). Dalam penelitian terdahulu sebagian besar masih berfokus pada lembaga formal dan semi formal seperti sekolah dasar dan program kegiatan mandiri, sementara

penelitian yang mengeksplorasi tentang pendidikan nonformal seperti Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam mengembangkan keterlibatan sosial dan emosional anak-anak marginal masih terbatas.

Hasil observasi menunjukkan bahwa pembelajaran di KSM menekankan aspek akademik sekaligus penguatan karakter, regulasi emosi, dan kemampuan bekerja sama. Anak-anak belajar melalui kegiatan menggambar, menulis, dan mendengarkan dongeng. Misalnya, ketika seorang anak menangis karena kertas gambarnya robek, relawan menenangkannya dan mengajak memperbaiki gambarnya bersama. Ketika anak-anak berebut tentang alat tulis, relawan membimbing mereka untuk sepakat mengambil giliran. Situasi ini menunjukkan bahwa pendidikan di Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dijalankan dengan hangat dan penuh perhatian, sehingga anak-anak dapat memahami perasaan mereka sendiri, mengendalikan emosi, dan menghargai perasaan orang lain.

Dengan demikian, penelitian ini bertujuan memberikan pemahaman mendalam tentang bagaimana pendidikan berbasis komunitas dapat mengembangkan keterampilan sosial-emosional anak marginal. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan fokus pada pengalaman relawan, anak-anak, dan lingkungan sekitar melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi. Hasil penelitian diharapkan menjadi referensi bagi lembaga pendidikan nonformal dalam merancang strategi pembelajaran yang menekankan pembentukan karakter, terutama bagi anak-anak dengan keterbatasan sosial dan ekonomi. Pendidikan berbasis komunitas hadir sebagai alternatif yang responsif terhadap kondisi tersebut dan dapat mendukung pengembangan program pemberdayaan masyarakat serta intervensi sosial yang lebih inklusif. Analisis

interaksi langsung antara relawan, anak, dan lingkungan sosial memungkinkan pemahaman praktik pedagogis kontekstual, dinamika relasional, dan nilai-nilai yang tumbuh selama pendampingan. Oleh karena itu peneliti tertarik mengambil judul: **“Strategi Komunitas Sekolah Marjinal Dalam Mengembangkan Keterampilan Sosial-Emosional Anak Marginal Di Kledokan Babarsari Sleman”**.

## **B. Rumusan Masalah**

Berdasarkan uraian latar belakang yang telah diuraikan di atas, dapat diketahui bahwa Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) di Kledokan, Babarsari, Sleman menjalankan praktik pendidikan yang tidak hanya berfokus pada aspek akademik, tetapi juga pada penguatan karakter, regulasi emosi, dan kemampuan sosial anak marginal. Pembelajaran dilakukan secara fleksibel dan berbasis konteks kehidupan anak, dengan dukungan para relawan dan lingkungan masyarakat sekitar. Kondisi tersebut menunjukkan adanya tantangan, seperti keterbatasan fasilitas, kehadiran anak yang tidak menentu, serta perbedaan latar belakang sosial dan kepribadian anak yang mempengaruhi dinamika pembelajaran. Oleh karena itu, diperlukan pemahaman yang lebih mendalam mengenai strategi pendampingan yang diterapkan oleh komunitas dalam mengembangkan keterampilan sosial-emosional anak marginal. Maka permasalahan yang akan diteliti dalam skripsi ini adalah sebagai berikut:

1. Bagaimana strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam mengembangkan keterampilan sosial-emosional anak marginal di Kledokan, Babarsari, Sleman?

2. Apa saja faktor pendukung dan penghambat yang mempengaruhi penerapan strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) di Kledokan, Babarsari, Sleman?
3. Bagaimana upaya Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam mengatasi hambatan dalam pelaksanaan strategi mengembangkan keterampilan sosial-emosional anak marginal di Kledokan, Babarsari, Sleman?

### **C. Tujuan Penelitian**

Berdasarkan rumusan masalah di atas, tujuan penelitian ini adalah sebagai berikut:

1. Untuk mengkaji strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam mengembangkan keterampilan sosial-emosional bagi anak marginal di Kledokan, Babarsari, Sleman.
2. Untuk menganalisis faktor pendukung dan penghambat yang mempengaruhi penerapan strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) di Kledokan, Babarsari, Sleman.
3. Untuk menganalisis upaya Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam mengatasi hambatan dalam pelaksanaan strategi mengembangkan keterampilan sosial-emosional anak marginal di Kledokan, Babarsari, Sleman.

### **D. Manfaat Penelitian**

Berdasarkan tujuan penelitian di atas, maka penelitian ini diharapkan dapat memberikan manfaat baik secara teoritis maupun praktis, adapun manfaat dari penelitian ini yaitu sebagai berikut :

1. Manfaat Teoritis

Penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi dalam mengembangkan kajian pendidikan nonformal, khususnya dalam pemberdayaan anak marginal melalui penguatan keterampilan sosial-emosional. Hasil penelitian ini juga dapat memperkaya literatur mengenai peran masyarakat dalam mendukung pendidikan alternatif yang berfokus pada nilai-nilai seperti empati, kerja sama, dan pengembangan karakter anak. Secara teoritis, penelitian ini diharapkan menjadi acuan dalam mengembangkan konsep pendidikan berbasis masyarakat yang menekankan pendekatan humanis, partisipatif, dan kontekstual dalam meningkatkan kesejahteraan sosial dan emosional anak.

## 2. Manfaat Praktis

- a. Bagi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dan Komunitas Pendidikan Nonformal sejenis : penelitian ini dapat menjadi dasar refleksi dan evaluasi bagi para pengurus dan relawan Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) atau sebagai komunitas pendidikan nonformal sejenisnya yang memiliki visi yang sama dalam memberdayakan anak-anak marginal. Hasil penelitian ini diharapkan dapat memberikan masukan untuk merancang strategi pembelajaran sosial-emosional yang lebih partisipatif, kontekstual, dan berorientasi kebutuhan di lingkungan marginal.
- b. Bagi Lembaga Pendidikan dan Pemerintah : penelitian ini dapat dijadikan rujukan dalam merancang dan mengimplementasikan program pendidikan nonformal yang inklusif, serta mendorong kolaborasi antara lembaga formal, nonformal, dan komunitas masyarakat. Hasil penelitian ini dapat

memperkuat upaya pemerintah daerah dalam memperluas akses pendidikan bagi anak-anak dari keluarga marginal.

- c. Bagi Masyarakat, Relawan dan Peneliti selanjutnya : penelitian ini diharapkan dapat menjadi inspirasi bagi masyarakat dan relawan untuk terus berperan aktif dalam mendukung pendidikan anak-anak marginal. Hasil penelitian ini dapat dijadikan dasar dan referensi bagi peneliti selanjutnya dalam mengkaji strategi pendidikan berbasis komunitas yang berorientasi dalam mengembangkan keterampilan sosial dan emosional anak.

#### **E. Kajian Penelitian yang Relevan**

Berdasarkan data yang diperoleh peneliti, terdapat beberapa hasil penelitian terdahulu yang berkaitan dengan mengembangkan keterampilan sosial-emosional anak marginal melalui Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) yang dijadikan sebagai rujukan. Untuk menghindari pengulangan dalam penelitian ini, penulis melakukan kajian pustaka terhadap penelitian sebelumnya.

*Pertama*, penelitian yang ditulis oleh Serafin Wisni Septiarti, Farida Hanum, Siti Partini Suardiman, dan Erma Kusumawardani (2022) dalam artikel jurnal yang berjudul “*Parental Involvement of Marginalized Children’s Education in Yogyakarta*”(Septiarti dkk., 2022). Hasil penelitian menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak-anak dari keluarga marginal masih terbatas karena keterbatasan ekonomi, waktu, dan pengetahuan. Penelitian ini menggunakan pendekatan etnografi dengan melibatkan 33 keluarga yang tinggal di daerah padat penduduk sekitar Sungai Winongo dan Code Yogyakarta. Hasilnya menunjukkan kondisi ekonomi rendah menjadi hambatan utama, orang tua tetap

berusaha memenuhi kebutuhan pendidikan anak sesuai dengan kemampuan yang mereka miliki. Keterlibatan orang tua dalam pendidikan anak terutama terlihat dalam bentuk dukungan emosional dan moral. Contohnya, memberikan perhatian aktif terhadap kegiatan belajar anak, menanamkan nilai tanggung jawab, dan disiplin, serta memotivasi anak agar tetap bersekolah. Interaksi sehari-hari antara orang tua dan anak sering bersifat instruktif dan berulang. Hal ini mencerminkan proses pembiasaan nilai dan sikap yang terjadi di lingkungan keluarga. Dalam konteks keluarga marginal, komunikasi dan kasih sayang antara orang tua dan anak menjadi faktor penting dalam membentuk karakter dan semangat belajar anak, meskipun keterlibatan mereka dalam kegiatan sekolah formal masih terbatas. Dengan demikian, penelitian ini menegaskan bahwa peran keluarga marginal tidak hanya terbatas pada dukungan materi, tetapi juga pada transformasi nilai, sikap dan keterampilan sosial yang terjadi melalui interaksi sehari-hari. Pola keterlibatan orang tua ini berkontribusi terhadap pendidikan karakter dan penguatan nilai – nilai sosial anak di lingkungan yang memiliki banyak keterbatasan. Persamaan penelitian terdahulu dengan penelitian yang peneliti tulis terletak pada fokus terhadap anak-anak marginal di Yogyakarta, terutama dalam tekanan aspek sosial dan emosional dalam pendidikan anak. Sedangkan perbedaannya, penelitian sebelumnya menitikberatkan pada peran dan keterlibatan orang tua dalam mendukung pendidikan anak di rumah dan sekolah, sementara penelitian ini mengarah pada strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam pengembangan keterampilan sosial-emosional anak marginal melalui program pembelajaran yang terstruktur di Kledokan, Babarsari, Sleman.

*Kedua*, penelitian yang ditulis oleh Fitriah M. Suud dan Awang Dhany Armansyah (2023) yang berjudul “*Islamic Resilience of Marginal School Communities Management in an Effort to Educational Transformation*”(Suud & Armansyah, 2023). Penelitian ini membahas peran penting Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) sebagai bentuk pendidikan alternatif yang memberikan kesempatan belajar bagi anak-anak dari keluarga kurang mampu. Pendidikan ini menggunakan pendekatan yang berlandaskan nilai-nilai Islam dan prinsip ketahanan sosial (*Islamic Resilience*). Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan studi kasus untuk memahami bagaimana manajemen Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) berperan dalam meningkatkan ketahanan masyarakat marjinal di bidang pendidikan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) tidak hanya fokus pada peningkatan kemampuan akademik anak, tetapi juga pada pengembangan nilai-nilai sosial dan spiritual seperti empati, tanggung jawab, optimis, kepercayaan diri, dan kemampuan menghadapi tekanan lingkungan. Nilai-nilai ini diserap melalui kegiatan belajar yang kontekstual seperti belajar sambil bermain, belajar dengan melakukan tindakan, outing class, sehingga pembelajaran menjadi lebih menyenangkan, bermakna, dan sesuai dengan usia anak. Penelitian ini juga menegaskan bahwa Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) memiliki peran penting dalam membangun ketahanan sosial masyarakat marginal secara menyeluruh. Dengan pendidikan yang berlandaskan nilai-nilai Islam, Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) tidak hanya menjadi lembaga pendidikan alternatif, tetapi juga menjadi wadah yang memperkuat solidaritas, kerjasama, dan kemandirian masyarakat di sekitarnya. Persamaan penelitian terdahulu dengan penelitian yang peneliti tulis adalah sama-

sama mengkaji Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) sebagai lembaga pendidikan bagi anak-anak marjinal yang menekankan pengembangan aspek sosial dan emosional. Perbedaannya adalah penelitian terdahulu lebih fokus pada ketahanan sosial dan spiritual masyarakat secara umum, sedangkan penelitian yang peneliti tulis ini khusus menyoroti strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dan pengembangan keterampilan sosial dan emosional anak-anak marginal melalui kegiatan yang terstruktur kontekstual, dan berbasis nilai-nilai karakter.

*Ketiga*, penelitian yang ditulis oleh Saputri, Efianingrum, Dwiningrum, Nurhayati, dan Raharjo (2023) yang berjudul “Penguatan *Resiliensi* Personal Anak Usia Sekolah di Komunitas Marginal Kota Yogyakarta” (Saputri dkk., 2024). Penelitian ini merupakan penelitian kualitatif yang mengkaji upaya penguatan ketahanan pribadi pada anak usia sekolah di wilayah marginal seperti Bong Suwung, Yogyakarta, Daerah ini menghadapi kondisi ekonomi yang rendah, akses pendidikan yang terbatas, dan kurangnya dukungan sosial, yang menyebabkan kurangnya dukungan sosial dan emosional yang signifikan. Hasil penelitian ini menemukan bahwa rendahnya dukungan keluarga dan kemiskinan struktural merupakan faktor kunci yang menghambat pendidikan anak dan mempengaruhi motivasi belajar mereka. Data empiris menunjukkan bahwa anak-anak sering mengalami penurunan kepercayaan diri dan kemampuan beradaptasi akibat tekanan lingkungan. Penelitian ini menjelaskan bahwa resiliensi pribadi pada anak dapat diperkuat melalui intervensi psikososial yang sistematis, seperti membangun jaringan komunitas internal seperti paguyuban Bong Suwung dan kemitraan eksternal seperti sekolah, universitas, dan organisasi sosial. Dengan demikian dapat memberikan dukungan sosial, kegiatan pembelajaran nonformal, bimbingan

emosional untuk meningkatkan keberanian, kepercayaan diri, dan kemampuan untuk mengatasi tantangan hidup. Analisis ini selaras dengan kerangka teori resiliensi ekologis oleh Bronfenbrenner (1979), yang menekankan interaksi antara individu dan lingkungan sebagai kunci penguatan ketahanan. Implikasi teoritis dari penelitian ini mencakup pemahaman bahwa ketahanan bukan sekedar sifat pribadi, tetapi merupakan hasil dari sistem dukungan sosial. Dengan demikian dapat menjadi rujukan untuk intervensi pada komunitas terpinggirkan lainnya. Secara praktis, temuan ini merekomendasikan kolaborasi antar lembaga untuk mengatasi ketimpangan sosial, sehingga membentuk dasar bagi kebijakan pembangunan yang inklusif. Persamaan penelitian terdahulu dengan penelitian yang peneliti tulis adalah terletak pada yang sama pada pengembangan aspek sosial dan emosional anak-anak dari keluarga terpinggirkan di Yogyakarta, dengan keduanya menyoroti peran lingkungan sosial sebagai pendorong pembangunan holistik. Perbedaan penelitian terdahulu lebih menitikberatkan pada ketahanan personal dalam konteks masyarakat marjinal pada umumnya, Sedangkan penelitian yang peneliti tulis secara spesifik mengupas strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam mengembangkan keterampilan sosial emosional melalui program terstruktur di Kledokan, Babarsari, Sleman dengan menawarkan pendekatan yang lebih operasional dan berbasis program.

*Keempat*, penelitian yang ditulis oleh Carmel Cerai (2022) yang berjudul “*Social and Emotional Learning For Vulnerable and Marginalized Children and Young People*” (Cefai, 2022b). Menyoroti pentingnya pendidikan inklusif yang mengintegrasikan perkembangan sosial dan emosional bagi anak-anak yang rentan dan marginal. Penelitian ini menekankan bahwa anak yang hidup dalam kondisi

kemiskinan, diskriminasi, kekerasan, atau marginalisasi sering menghadapi kesulitan dalam mengelola emosi, interaksi sosial, dan berpartisipasi dalam kegiatan belajar akibat tekanan lingkungan yang kompleks. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa program pembelajaran yang mengembangkan keterampilan sosial dan emosional dapat memperkuat kesejahteraan psikologis, karakter, dan kemampuan anak untuk beradaptasi terhadap tantangan hidup. Pendekatan ini menekankan prinsip *SAFE (Sequenced, Active, Focused, and Explicit)*, yang berarti kegiatan pembelajaran dirancang secara berurutan, aktif, terfokus, dan disampaikan secara eksplisit agar anak dapat menginternalisasi nilai-nilai positif seperti empati, kerjasama, tanggung jawab, dan kontrol diri. Dengan demikian, penelitian ini menekankan bahwa keberhasilan mengembangkan keterampilan sosial dan emosional tidak dapat dicapai hanya melalui pembelajaran di kelas, tetapi membutuhkan kolaborasi lintas lingkungan yaitu antara sekolah, keluarga, dan komunitas. Dukungan yang konsisten dari lingkungan sosial membantu anak membangun kepercayaan diri, rasa aman, dan kemampuan untuk mengatasi tekanan sosial dan emosional. pendidikan berbasis masyarakat dengan pendekatan sosial-emosional berperan penting dalam menciptakan iklim belajar yang inklusif, suportif, dan ramah terhadap keberagaman. Persamaan penelitian terdahulu dengan penelitian yang peneliti tulis adalah terletak pada fokusnya dalam mengembangkan keterampilan sosial dan emosional bagi anak-anak dari kelompok rentan atau terpinggirkan, serta penekanan pentingnya pendekatan berbasis masyarakat dan dukungan sosial dalam membangun karakter dan ketahanan anak. Sedangkan perbedaannya, penelitian terdahulu dikembangkan dalam konteks internasional dan menyoroti strategi pembelajaran sosial-emosional di berbagai negara, sementara

penelitian yang peneliti tulis berfokus pada strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) di Kledokan, Babarsari, Sleman, dalam mengembangkan keterampilan sosial dan emosional anak-anak marginal melalui program berbasis masyarakat yang kontekstual, kolaboratif, dan terarah.

*Kelima*, penelitian yang ditulis oleh Kharisma Nisa Pertiwi (2024) dalam skripsi yang berjudul “Peran Komunitas Sekolah Marjinal dalam Pemberdayaan Pendidikan Anak-Anak Marjinal” di Kawasan Babarsari, Sleman, Daerah Istimewa Yogyakarta” (Pertiwi, 2024). Dalam penelitian ini menggunakan penelitian kualitatif deskriptif yang bertujuan untuk menganalisis peran dan strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam pemberdayaan pendidikan anak marginal di wilayah Babarsari. Penelitian ini mengumpulkan data melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi untuk mendapatkan pemahaman yang lebih mendalam tentang proses pemberdayaan yang lebih mendalam tentang proses pemberdayaan pendidikan yang dilakukan oleh Komunitas Sekolah Marjinal (KSM). Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) tidak hanya berfungsi sebagai lembaga pendidikan alternatif, tetapi juga berperan sebagai mesin sosial yang menghubungkan kebutuhan anak-anak marginal dengan akses pembelajaran yang setara dan berkelanjutan. Melalui tahapan pemberdayaan seperti keterlibatan, penilaian, rencana tindakan, implementasi, dan evaluasi, Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) mampu menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, fleksibel, dan berpusat pada anak. Kegiatan pembelajaran nonformal, seperti dukungan belajar, kelas membaca dan menulis, kegiatan kreatif, dan pelatihan keterampilan dasar, telah berdampak positif terhadap motivasi belajar, kepercayaan diri, dan kemampuan anak untuk

berinteraksi dengan masyarakat. Penelitian ini menyoroti bagaimana interaksi antara relawan, pengurus, dan siswa dalam kegiatan komunitas membantu membentuk karakter anak melalui nilai-nilai seperti kerja sama, tanggung jawab, dan empati sosial. lingkungan belajar yang suportif secara emosional mendorong anak-anak marginal untuk berpartisipasi lebih aktif dan menunjukkan kemampuan sosial yang positif. Persamaan antara penelitian terdahulu dengan penelitian yang peneliti tulis adalah terletak pada fokus yang sama pada peran Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) di Babarsari, Sleman, dan penggunaan pendekatan pendekatan kualitatif deskriptif untuk menggambarkan dinamika kegiatan di lapangan. Keduanya menekankan pentingnya pembelajaran berbasis komunitas dalam membantu anak-anak marginal mengembangkan potensi sosial dan emosional. Sedangkan perbedaannya penelitian terdahulu berfokus pada proses pemberdayaan pendidikan yang lebih luas, termasuk peningkatan akses pembelajaran, pembentukan karakter, dan kolaborasi pemangku kepentingan komunitas dan penelitian yang peneliti tulis lebih berfokus pada strategi implementasi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam pengembangan keterampilan sosial dan emosional anak, seperti meningkatkan kerjasama tim, pengelolaan emosi, dan membangun hubungan positif dengan masyarakat.

*Keenam*, penelitian yang ditulis oleh Mariam Ulpah, Wiwin Windiana, Safiullah Junejo, dan Muhammad Iqbal Nugraha (2024) yang berjudul “*The Challenges Iqbal Community-Based Education in Creating Inclusive Education For Marginalized Groups: A Case Study of Masjid Terminal School, Depok City*” (Ulpah dkk., 2024). Penelitian ini menggunakan penelitian kualitatif dengan pendekatan studi kasus. Mengeksplorasi tantangan dan peluang dalam pengelolaan

pendidikan berbasis komunitas bagi kelompok marginal, khususnya di Masjid Terminal School (MASTER) di Depok. Institusi ini berperan sebagai inisiatif masyarakat yang memberikan akses pendidikan bagi anak-anak jalanan, pemulung, serta keluarga dengan penghasilan rendah. Data diperoleh melalui wawancara mendalam, observasi, dan analisis dokumen. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa Masjid Terminal School (MASTER) mampu menciptakan lingkungan belajar yang inklusif dengan pendekatan fleksibel dan partisipatif. Guru dan relawan berperan sebagai pendamping yang mendorong rasa percaya diri, semangat belajar, dan kemampuan adaptasi anak, Meskipun dihadapkan pada kendala seperti keterbatasan jumlah tenaga, sarana prasarana, serta dukungan dari pemerintah dan masyarakat. Penelitian ini menekankan pentingnya kerja sama lintas sektor untuk mengatasi hambatan tersebut serta menjadikan pendidikan berbasis komunitas sebagai model yang efektif dalam meraih pendidikan inklusif. Secara teoritis temuan penelitian sejalan dengan kerangka teori inklusi sosial oleh Sen (1999) yang menekankan bahwa akses pendidikan sebagai hak dasar memerlukan peran komunitas dalam mengurangi ketimpangan. Secara praktis, penelitian ini memberikan rekomendasi kebijakan untuk meningkatkan dukungan institusional terhadap pendidikan berbasis komunitas sebagai sarana pemberdayaan anak marjinal, serta penggunaan metode kualitatif deskriptif untuk memahami dinamika sosial. Sedangkan perbedaannya adalah penelitian terdahulu lebih menekankan tantangan operasional di lingkungan perkotaan seperti Depok, sedangkan penelitian yang peneliti tulis secara spesifik menganalisis strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) di Kledokan, Babarsari, Sleman untuk mengembangkan keterampilan sosial-emosional anak melalui program kontekstual dan reflektif.

*Ketujuh*, penelitian yang ditulis oleh Annisa Nur Febriani (2023) dalam skripsi yang berjudul “Strategi Komunitas Sekolah Marjinal di Yogyakarta dalam menanamkan Nilai-Nilai Religius pada Anak Marginal di Sekolah Marjinal Tambakbayan” (Febriyani, 2023). Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode deskriptif dan dilakukan di Komunitas Sekolah Marjinal Tambakbayan Yogyakarta. Tujuan penelitian ini adalah untuk mengetahui strategi yang digunakan Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam menanamkan nilai-nilai agama pada anak marginal dan mengetahui faktor pendukung dan penghambat dalam menjalankan strategi tersebut. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi, menggunakan uji validitas dengan triangulasi sumber, metode, dan waktu. Hasil penelitian menunjukkan bahwa Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) berperan penting dalam menyediakan pendidikan alternatif bagi anak-anak marginal yang memiliki akses terbatas ke pendidikan formal. Strategi yang digunakan untuk menanamkan nilai-nilai keagamaan antara lain dengan mendorong perilaku baik, membangun budaya keagamaan dalam lingkungan belajar, memberikan nasihat dan bimbingan pribadi, memberikan perlakuan khusus bagi anak yang memiliki masalah perilaku, menjadi teladan dalam tindakan sehari-hari, dan menyelenggarakan kegiatan kelas yang inspiratif untuk meningkatkan motivasi dan menanamkan nilai-nilai positif. Strategi implementasi ini menunjukkan pendekatan humanis dan partisipatif, dimana para fasilitator tidak hanya berperan sebagai pengajar, tetapi sebagai pendamping yang membangun nilai-nilai dan ikatan emosional dengan anak-anak marginal. Dari segi kondisi pendukung, penelitian ini menemukan bahwa implementasi strategi ini diperkuat oleh kehadiran relawan yang kompeten, ikatan yang kuat antara relawan

dan anak-anak. Faktor penghambatnya adalah waktu belajar yang terbatas, fasilitas dan infrastruktur yang kurang memadai, serta kondisi emosional anak yang mudah berubah, yang membutuhkan kesabaran dan fleksibilitas tinggi dari para relawan. Persamaan penelitian terdahulu dengan penelitian yang peneliti tulis adalah sama-sama berfokus anak-anak marginal dan pendidikan berbasis masyarakat. Kedua penelitian tersebut menyoroiti peran Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) sebagai ruang belajar nonformal yang menyediakan kesempatan pendidikan bagi anak-anak dari kelompok marginal dan menekankan pentingnya pendekatan humanis dan partisipatif dalam proses pendidikan, dimana para relawan bukan hanya guru, tetapi mentor yang membantu membangun nilai-nilai, empati, dan hubungan emosional positif dengan anak-anak. Penelitian keduanya ini juga menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode serupa seperti observasi, wawancara, dan dokumentasi, yang berfokus pada pemahaman mendalam tentang realitas sosial di lapangan. Perbedaan penelitian terdahulu berfokus pada strategi penanaman nilai-nilai keagamaan sebagai cara untuk mengembangkan pertumbuhan spiritual dan moral di sekolah Marginal di Tambakbayan, Yogyakarta. Sedangkan, penelitian yang peneliti tulis berfokus pada strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam mengembangkan keterampilan sosial dan emosional anak-anak marginal Kledokan, Babarsari, Sleman

*Kedelapan*, penelitian yang ditulis oleh Li Jianhong, Ma Ying, Lu Xue, dan Hesketh Therese (2022) yang berjudul “*A Social Emotional Learning Training Programme in a Poor Rural Primary School in Central China : A Pre-Post Intervention Study*” (Li dkk., 2022). Penelitian ini bertujuan untuk menguji seberapa efektif program pembelajaran sosial-emosional dalam meningkatkan

kesejahteraan psikologis dan keterampilan sosial anak-anak di sekolah dasar pedesaan di Cina tengah. Penelitian ini menggunakan desain intervensi pra-pasca dan melibatkan 160 siswa dari kelas dua hingga kelas enam sekolah dasar. Program pembelajaran sosial emosional ini diterapkan selama satu semester, dengan fokus pada kesadaran diri, empati, pengendalian emosi, dan hubungan sosial yang positif. Hasil penelitian ini menunjukkan peningkatan yang signifikan dalam keterampilan sosial anak-anak, terutama dalam perilaku prososial dan kemampuan bekerja sama dengan teman sebaya. Selain itu, terjadi penurunan masalah emosional dan perilaku, dengan meningkatnya kepercayaan diri dan kemampuan mengatur emosi. Para guru juga melaporkan perubahan positif dalam interaksi siswa dan iklim kelas setelah program selesai. Penelitian ini menunjukkan bahwa program sosial-emosional yang disesuaikan dengan kondisi sosial dan ekonomi siswa dapat menjadi strategi yang efektif dalam mendukung kesejahteraan psikologis dan keterampilan sosial anak-anak dari keluarga berpenghasilan rendah. Persamaan penelitian terdahulu dengan penelitian yang peneliti tulis adalah keduanya berfokus dalam mengembangkan keterampilan sosial-emosional pada anak-anak dari keluarga kurang mampu. Keduanya menekankan pentingnya strategi pembelajaran yang dapat menumbuhkan empati, pengendalian emosi, dan perilaku sosial yang positif pada anak-anak yang hidup dalam keterbatasan sosial dan ekonomi. Baik di sekolah dasar pedesaan miskin di Tiongkok tengah maupun di Sekolah Marjinal di Kledokan, Babarsari, Sleman. Perbedaannya penelitian terdahulu melakukan penelitian di sekolah formal pedesaan, menggunakan program intervensi terstruktur dan pendekatan eksperimental kuantitatif untuk mengukur efektivitas program sosial emosional. Sedangkan, penelitian yang peneliti tulis

berfokus pada pendidikan berbasis masyarakat nonformal, khususnya Komunitas Sekolah Marjinal (KSM), yang melibatkan relawan dan anggota masyarakat sebagai fasilitator pembelajaran. Pendekatan penelitian yang digunakan adalah kualitatif dan deskriptif, yang bertujuan untuk mengeksplorasi strategi, proses, dan praktik masyarakat dalam mengembangkan keterampilan sosial-emosional bagi anak-anak terpinggirkan melalui kegiatan berbasis kontekstual dan nilai-nilai kemanusiaan.

*Kesembilan*, penelitian yang ditulis oleh Aunur Rahmah Faqiyah Muchtar (2024) dalam skripsi yang berjudul “Manajemen Strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam Meningkatkan Pendidikan bagi Masyarakat Marjinal di Sleman, Yogyakarta” (Muchtar, 2024). Penelitian ini berawal dari realitas masyarakat marginal di wilayah Sleman masih menghadapi kesenjangan akses terhadap pendidikan formal dan rendahnya kesadaran akan pentingnya pendidikan formal dan rendahnya kesadaran pentingnya pendidikan dalam meningkatkan kualitas hidup mereka. Sekolah marginal ini muncul sebagai lembaga nonformal yang aktif menyediakan pendidikan gratis, layanan kesehatan, dan advokasi bagi anak-anak marginal. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan teknik pengumpulan data seperti observasi, wawancara, dan dokumentasi. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa pendidikan bagi komunitas marginal merupakan kebutuhan mendesak, karena berkaitan erat dengan pemberdayaan dan peningkatan taraf hidup. Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) menerapkan strategi manajemen sistematis yang mencakup pemindahan lingkungan menggunakan analisis SWOT, perumusan visi, misi, dan tujuan organisasi, implementasi strategi melalui program bidang pendidikan, kesehatan, serta advokasi, dan diakhiri dengan

evaluasi rutin secara harian maupun periodik. Persamaan penelitian terdahulu dengan penelitian yang peneliti tulis adalah berfokus pada peran Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam menyediakan pendidikan alternatif. Perbedaan penelitian terdahulu mengkaji manajemen strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) yang mencakup aspek perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi, sedangkan penelitian yang peneliti tulis lebih fokus pada praktik dan strategi pembelajaran untuk mengembangkan keterampilan sosial dan emosional pada anak-anak marginal.

*Kesepuluh*, penelitian yang tulis oleh Itsan Rahmah Nurdiani (2021) dengan judul “*Engagement* Komunitas Sekolah Marjinal di Pemukiman Pemulung Kledokan, Sleman, Daerah Istimewa Yogyakarta” (Nurdiani, 2021). Penelitian ini mengkaji bagaimana Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) terlibat dalam membangun koneksi sosial dan kepercayaan dengan warga pemukiman pemulung di Kledokan, Sleman. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan subjek meliputi relawan, tokoh masyarakat, pendiri Komunitas Sekolah Marjinal (KSM), perwakilan orang tua, dan siswa dari Sekolah Marjinal. Data dikumpulkan melalui wawancara, observasi, dan dokumentasi, kemudian dianalisis melalui reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan, dengan uji validitas menggunakan triangulasi. Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa proses Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) berinteraksi dengan warga perkampungan pemulung melalui beberapa tahap penting yaitu : *receptivity* (penerimaan awal), *expectancy* (membangun ekspektasi), *investasi* (melibatkan komunitas dalam kegiatan), dan *working relationship* (hubungan kerja yang berkelanjutan). Pada awalnya warga Kledokan kurang antusias dan kurang mendukung kegiatan

Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) karena kurangnya kepercayaan terhadap pihak luar. Namun, melalui pendekatan emosional, kultural, dan persuasive yang berkelanjutan, Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) mampu membangun hubungan sosial yang kuat dengan penduduk setempat. Komunitas ini aktif melibatkan masyarakat dalam berbagai kegiatan seperti belajar anak-anak dan posyandu jalanan. Pendekatan yang digunakan bersifat partisipatif dan manusiawi, menekankan pentingnya komunikasi personal dalam membangun kepercayaan dan menciptakan lingkungan belajar yang inklusif bagi anak-anak dari keluarga pemulung. Persamaan penelitian terdahulu dengan penelitian yang peneliti tulis terletak pada fokus pada peran Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam memberdayakan masyarakat marjinal di wilayah Sleman. Keduanya menggunakan pendekatan kualitatif dan menyoroti bagaimana komunitas sosial dapat menciptakan ruang belajar alternatif bagi anak-anak dari kelompok sosial marginal melalui pendekatan humanistik dan partisipatif. Sedangkan perbedaan penelitian terdahulu menitikberatkan pada proses sosial dan komunikasi yang digunakan Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam membangun kepercayaan dan kemitraan serta hubungan kemitraan dengan warga perkampungan pemulung, sedangkan penelitian yang peneliti tulis berfokus pada strategi yang digunakan oleh Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) di Kledokan, Babarsari, Sleman untuk mengembangkan keterampilan sosial emosional anak melalui pembelajaran kontekstual dan reflektif.

Berdasarkan beberapa penelitian yang telah disebutkan di atas, dapat disimpulkan bahwa seluruh penelitian terdahulu memiliki keterkaitan membahas upaya dalam mengembangkan keterampilan sosial-emosional anak dari kelompok

marginal melalui peran Komunitas Sekolah Marjinal (KSM). Berbagai hasil penelitian menunjukkan bahwa keberadaan Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) memberikan alternatif pendidikan yang adaptif dan inklusif bagi anak-anak yang memiliki keterbatasan akses terhadap pendidikan formal. Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) bukan hanya lembaga pembelajaran, tetapi juga ruang sosial yang membangun empati, kerja sama tim, dan kepercayaan diri anak-anak melalui pendekatan partisipatif dan kontekstual yang sesuai dengan kebutuhan mereka. Selain itu, penelitian-penelitian terdahulu juga menekankan pentingnya sinergi antara pendidik, relawan, keluarga, dan lingkungan sosial dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman, suportif, dan bermakna bagi anak-anak dari marginal.

Strategi yang dikembangkan oleh komunitas pendidikan nonformal terbukti mampu menumbuhkan kesadaran sosial, memperkuat karakter, dan meningkatkan kesejahteraan emosional peserta didik. Hasil penelitian tersebut menunjukkan bahwa pendidikan alternatif berbasis masyarakat memiliki potensi besar dalam membentuk ketahanan sosial dan emosional anak-anak marginal di tengah keterbatasan sosial dan ekonomi yang mereka hadapi. Dari keseluruhan penelitian yang ada masih sedikit penelitian yang mengkaji secara mendalam strategi implementasi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam mengembangkan keterampilan sosial dan emosional anak-anak melalui proses pembelajaran reflektif dan kontekstual. Penelitian yang dilakukan sebagian besar masih berfokus pada aspek pemberdayaan, religiusitas, atau pengelolaan komunitas, sehingga belum menekankan dimensi pedagogis dan strategi pembelajaran sosial-emosional yang diterapkan Komunitas Sekolah Marjinal (KSM).

Berbeda dengan berbagai penelitian terdahulu yang umumnya menitikberatkan pada keterlibatan orang tua, ketahanan sosial-spiritual komunitas, resiliensi personal anak, manajemen kelembagaan, penanaman nilai religius, maupun aspek pemberdayaan dan inklusi sosial secara luas, skripsi yang berjudul “Strategi Komunitas Sekolah Marjinal dalam Mengembangkan Keterampilan Sosial-Emosional Anak Marginal di Kledokan Babarsari Sleman” secara khusus memusatkan perhatian pada dimensi pedagogis dan praktik implementatif di ruang belajar nonformal. Penelitian ini tidak hanya memotret peran komunitas sebagai institusi alternatif, tetapi mengurai secara mendalam strategi pembelajaran yang kontekstual, reflektif, dan terstruktur dalam membentuk kemampuan kerja sama, empati, pengelolaan emosi, serta relasi sosial anak-anak marginal. Dengan demikian, fokus kajian ini bergerak dari tataran konseptual dan manajerial menuju analisis operasional di tingkat praktik, sehingga memberikan gambaran yang lebih detail mengenai bagaimana proses pendidikan berbasis komunitas benar-benar dijalankan dalam membangun keterampilan sosial-emosional anak di lingkungan Kledokan, Babarsari, Sleman.

Dengan demikian, penelitian yang peneliti tulis diharapkan tidak hanya sebagai pelengkap temuan-temuan terdahulu, tetapi juga memberikan wawasan baru dalam memperkaya pemahaman praktik pendidikan berbasis komunitas dalam mengembangkan keterampilan sosial dan emosional anak marginal. Penelitian yang peneliti tulis diharapkan dapat memberikan kontribusi teoritis dan praktis bagi para pendidik, relawan, serta lembaga sosial dalam menciptakan model pembelajaran yang humanis, inklusif, dan transformatif, sesuai kebutuhan nyata anak marginal.

## **F. Kajian Teori**

### **1. Teori Ekologi Perkembangan**

Teori Ekologi Perkembangan dikemukakan oleh Urie Bronfenbrenner yang menyatakan bahwa perkembangan anak merupakan hasil interaksi timbal balik antara individu dan lingkungan yang tersusun dalam berbagai sistem yang saling berpengaruh (Bronfenbrenner, 1979). Perkembangan tidak hanya dipengaruhi oleh faktor internal, tetapi juga oleh konteks sosial, budaya, dan ekonomi yang membentuk pengalaman hidup anak secara menyeluruh.

Bronfenbrenner mengklasifikasikan lingkungan perkembangan ke dalam lima sistem utama, yaitu mikrosistem, mesosistem, eksosistem, makrosistem, dan kronosistem. Mikrosistem merupakan lingkungan terdekat yang berinteraksi langsung dengan anak, seperti keluarga, teman sebaya, dan lembaga pendidikan. Interaksi dalam mikrosistem berperan penting dalam pembentukan karakter, regulasi emosi, dan kemampuan sosial anak (Santrock, 2018). Mesosistem merujuk pada hubungan antar-mikrosistem, misalnya keterkaitan antara keluarga dan sekolah. Hubungan yang harmonis antar lingkungan tersebut dapat memperkuat dukungan terhadap perkembangan anak (Ormrod, 2016).

Eksosistem mencakup struktur sosial yang tidak berinteraksi secara langsung dengan anak, tetapi memiliki pengaruh tidak langsung terhadap kehidupannya, seperti kebijakan pendidikan, kondisi pekerjaan orang tua, dan akses terhadap layanan sosial. Sementara itu, makrosistem berkaitan dengan nilai budaya, norma sosial, serta struktur sosial-ekonomi masyarakat yang membentuk pola interaksi sosial (Bronfenbrenner, 2005). Kronosistem

mengacu pada dimensi waktu dan perubahan sosial yang memengaruhi perkembangan individu sepanjang rentang kehidupannya.

Dalam konteks anak marginal, teori ekologi perkembangan menjelaskan bahwa keterbatasan sosial dan ekonomi dapat memengaruhi kualitas interaksi anak dengan keluarga, sekolah, dan lingkungan sekitarnya, sehingga berdampak pada perkembangan sosial-emosional mereka (Santrock, 2018). Menurut Urie Bronfenbrenner, perkembangan anak dipengaruhi oleh sistem lingkungan yang saling berinteraksi, sehingga hambatan pada satu sistem dapat memperlemah sistem lainnya dan meningkatkan risiko kerentanan. Oleh karena itu, intervensi tidak hanya berfokus pada individu anak, tetapi juga pada penguatan keluarga, komunitas, dan kebijakan sosial yang mendukung tumbuh kembang anak secara holistik.

Komunitas pendidikan nonformal dapat dipandang sebagai bagian dari mikrosistem sekaligus mesosistem yang berfungsi sebagai faktor protektif dalam perkembangan anak. Melalui interaksi yang partisipatif dan kontekstual, komunitas berpotensi menciptakan pengalaman belajar yang mendukung penguatan keterampilan sosial-emosional. Dengan demikian, Teori Ekologi Perkembangan digunakan sebagai grand theory dalam penelitian ini untuk menjelaskan keterkaitan antara lingkungan komunitas dan pengembangan keterampilan sosial-emosional anak marginal.

## **2. Teori Marginalisasi dan Kerentanan Anak**

### **a. Pengertian Anak Marginal**

Konsep “anak” didefinisikan secara beragam sesuai dengan sudut pandang ilmu pengetahuan dan kebijakan pemerintahan. Menurut UU No.

4 Tahun 1979 tentang kesejahteraan anak, anak adalah seseorang yang berusia di bawah 21 tahun dan belum menikah. Menurut Undang-undang Nomor 4 Tahun 1979 Bab II pasal 2 tentang kesejahteraan anak, dijelaskan bahwa : Anak pada dasarnya berhak mendapatkan kesejahteraan, perawatan, pelayanan untuk mengembangkan kemampuan dalam kehidupan sosial, mendapatkan pemeliharaan dan perlindungan baik sebelum atau sesudah lahir serta mendapatkan perlindungan terhadap lingkungan yang membahayakan atau menghambat pertumbuhan.

Definisi marginal secara bahasa berasal dari kata “*marginal*” yang berarti berada di tepi atau tersisih dalam kehidupan sosial. Marginal adalah sesuatu kelompok yang jumlahnya sangat kecil. Kelompok Marginal umumnya hidup dalam keterbatasan ekonomi, minim akses terhadap layanan publik, dan rentan menghadapi diskriminasi sehingga sulit memenuhi kebutuhan hidup yang layak. Kondisi tersebut dapat menyebabkan individu yang termasuk dalam kelompok ini sulit memenuhi kebutuhan hidup yang layak dan sering terpinggirkan dalam kehidupan masyarakat (Ranted dkk., 2020)

Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam Nomor 931 tahun 2015 Tentang Petunjuk Program Pendidikan Terpadu Anak Harapan Tahun Anggaran 2015 menjelaskan secara khusus tentang anak marjinal.

*“Anak marginal adalah kelompok masyarakat yang tersisihkan secara sosial baik akibat kemiskinan, konflik, sosial, bencana alam, anak dari keluarga yang bertempat tinggal tidak layak huni, dan anak dari keluarga*

*miskin*” (“Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 4 Tahun 1979 tentang Kesejahteraan Anak,” 1979).

Dalam perspektif sosiologi, anak marginal adalah kelompok sosial yang mengalami stigma, ditinggalkan, dan mengalami keterbatasan dalam hal modal sosial di tengah masyarakat (*Pedoman Pelayanan Pendidikan Anak Usia Dini*, 2023). Mereka biasanya tidak memiliki akses ke jaringan sosial, sumber daya ekonomi, atau kesempatan untuk bergabung dalam berbagai kegiatan sosial yang lebih luas. Situasi marginal ini tidak hanya disebabkan oleh kondisi ekonomi yang buruk, tetapi juga karena struktur sosial yang tidak ramah dan kurangnya pengakuan terhadap keberadaan mereka (Duchak, 2014). Akibatnya anak-anak dari kelompok ini tumbuh dalam lingkungan yang memiliki interaksi sosial yang terbatas, sehingga menghadapi kesulitan dalam membentuk rasa percaya diri dan identitas sosial mereka (Sapiro & Ward, 2020).

Dalam perspektif psikologi, anak marginal adalah individu yang tumbuh dalam kondisi sosial-ekonomi rendah memunculkan stres kronis, ketidakstabilan lingkungan, dan rendahnya dukungan emosional (Evans, 2004). Situasi ini dapat menghambat perkembangan kepribadian, kemampuan mengatur emosi, dan keterampilan sosial anak. Mereka sering menunjukkan tanda-tanda stress, rasa tidak percaya diri, kecemasan, perilaku agresif sebagai cara untuk bertahan hidup di lingkungan yang tidak menyenangkan (Rijlaarsdam dkk., 2013). Dengan demikian, pendekatan psikologis terhadap anak marginal perlu menekankan fokus pada pemulihan rasa aman, meningkatkan harga diri, dan memperkuat

kemampuan sosial emosional agar mereka mampu beradaptasi secara positif dan sehat di lingkungan sekitar (Denham & Salisch, 2002).

Dalam perspektif pendidikan, anak marginal adalah peserta didik yang membutuhkan layanan pembelajaran alternatif, inklusif, dan kontekstual agar memperoleh hak pendidikan yang setara dengan anak-anak lain (Jauhari dkk., 2023). Anak-anak dari keluarga marginal sering menghadapi tantangan dalam mengikuti pendidikan formal karena kondisi ekonomi keluarga yang terbatas, kurangnya dukungan belajar di rumah, dan keterbatasan akses ke fasilitas pendidikan (Ayuningtyas, 2021). Karena itu, lembaga pendidikan perlu menerapkan metode belajar yang fleksibel dan berbasis empati, dengan menekankan penguatan karakter, kemampuan sosial-emosional, dan kemandirian anak (Cefai, 2022). Pendidikan bagi anak marginal tidak hanya mentransfer ilmu pengetahuan, tetapi juga bertujuan untuk memberdayakan anak, memulihkan rasa percaya diri, dan melatih agar anak mampu beradaptasi secara positif di lingkungan sosial (Tjandraningsih & Dkk, 1996)

Secara teoritis, penelitian ini merujuk pada Teori Ekologi Perkembangan dari Urie Bronfenbrenner yang menyatakan bahwa perkembangan anak dipengaruhi oleh interaksi berbagai sistem lingkungan, seperti keluarga, sekolah, kebijakan sosial, dan budaya. Dalam konteks ini, kemarginalan anak tidak dipahami sebagai kelemahan individu, melainkan sebagai hasil dari struktur sosial yang belum inklusif, sehingga bersifat multidimensional.

Berdasarkan berbagai pandangan tersebut, dapat disimpulkan bahwa anak marginal adalah kelompok anak yang mengalami keterpinggiran dalam aspek sosial, ekonomi, dan pendidikan akibat struktur sosial yang belum sepenuhnya inklusif. Mereka menghadapi keterbatasan akses terhadap layanan pendidikan dan perlindungan sosial, serta hambatan dalam membangun rasa percaya diri dan identitas sosial. Oleh karena itu, pendidikan bagi anak marginal perlu dirancang secara holistik, empatik, dan kontekstual, dengan melibatkan keluarga, sekolah, masyarakat, serta dukungan kebijakan yang berpihak pada kelompok rentan agar setiap anak memperoleh hak belajar yang setara dan bermartabat.

Menurut UNICEF (2016), anak marginal dapat dikategorikan sebagai anak putus sekolah, adalah anak-anak yang tidak bisa melanjutkan pendidikan akibat berbagai faktor sosial, ekonomi, dan budaya yang saling berkaitan. Kondisi kemiskinan, kurangnya dukungan keluarga, serta rendahnya kesadaran masyarakat terhadap pentingnya pendidikan menjadi penyebab utama anak-anak ini terlepas dari sistem pendidikan yang layak.

Kategori anak marginal meliputi kelompok utama berdasarkan literatur pendidikan dan sosial (UNICEF, 2016) yaitu :

- 1) Anak Jalanan

Anak jalanan adalah anak-anak yang menghabiskan sebagian besar waktunya di jalan untuk bekerja dan membantu orang tua memenuhi kebutuhan sehari-hari. Aktivitas kerja mereka sering

membuat mereka tidak bisa mengikuti proses pembelajaran secara rutin, dan menyebabkan putus sekolah.

2) Anak putus sekolah

Anak putus sekolah adalah anak-anak yang berhenti belajar sebelum selesai pendidikan dasar atau menengah karena tekanan ekonomi, pernikahan dini dan kurangnya bantuan sosial. Kondisi ini memperkuat siklus kemiskinan yang sulit dihentikan antargenerasi.

3) Anak dari keluarga miskin

Anak dari keluarga miskin adalah anak-anak yang hidup dalam kondisi ekonomi yang sulit sehingga tidak memiliki akses yang cukup terhadap pendidikan berkualitas, nutrisi yang baik, dan layanan kesehatan. Keterbatasan ekonomi menyebabkan kesulitan membeli perlengkapan sekolah, membayar biaya transportasi, dan memenuhi kebutuhan belajar lainnya.

4) Anak pekerja

Anak pekerja adalah anak-anak yang terpaksa bekerja untuk membantu memenuhi kebutuhan ekonomi keluarga. Tanggung jawab ini menyebabkan waktu dan energi mereka terbuang untuk bekerja, sehingga proses belajar mereka terabaikan.

5) Anak dengan berkebutuhan khusus yang tidak terlayani

Anak dengan berkebutuhan khusus yang tidak terlayani adalah anak-anak dengan disabilitas atau kebutuhan khusus yang belum diberikan layanan pendidikan yang tepat. Banyak sekolah yang belum memiliki fasilitas dan tenaga guru yang memadai untuk melayani

kebutuhan mereka, sehingga mereka mengalami diskriminasi, baik karena kondisi fisiknya maupun sistem pendidikan yang belum mendukung perbedaan

UNICEF (2016) menegaskan bahwa berbagai kategori anak marginal tersebut mencerminkan kerumitan masalah pendidikan di Indonesia. Hal ini tidak hanya berhubungan dengan akses ke sekolah, tetapi juga menyangkut struktur sosial, ekonomi, dan budaya yang belum sepenuhnya mendukung hak anak-anak yang rentan. Dengan demikian, dibutuhkan pendekatan yang lebih adaptif, berbasis empati dan kontekstual agar setiap anak dapat memperoleh hak belajar yang setara dan bermartabat.

Berdasarkan beberapa pandangan diatas dapat disimpulkan bahwa, kategori anak marginal mencerminkan berbagai bentuk keterpinggiran yang dialami anak-anak karena faktor-faktor sosial, ekonomi, budaya, dan pendidikan yang tidak merata. Setiap kategori, seperti anak jalanan, anak putus sekolah, anak dari keluarga miskin, anak pekerja, dan anak dengan berkebutuhan khusus yang tidak terlayani, menunjukkan kondisi yang rentan dan berbeda-beda. Namun, semuanya memiliki kesamaan, yaitu terbatasnya akses terhadap layanan pendidikan yang berkualitas dan perlindungan sosial yang memadai. Oleh karena itu, pendekatan dalam pendidikan yang inklusif, empatik, dan sesuai dengan konteks, agar setiap anak dapat memperoleh hak belajar yang setara, bermartabat, dan berkesempatan tumbuh secara optimal.

#### **b. Karakteristik Anak Marginal**

Anak-anak marginal memiliki karakteristik yang dipengaruhi oleh berbagai faktor sosial, emosional, psikologis, dan tantangan pendidikan yang kompleks. Mereka umumnya tumbuh dalam lingkungan yang kurang mendukung, dengan akses yang terbatas terhadap layanan pendidikan, kesehatan, dan bantuan sosial yang cukup (UNICEF, 2016).

Secara sosial, anak marginal sering mengalami keterasingan dari lingkungan belajar formal karena adanya stigma, kemiskinan, dan latar belakang keluarga yang tidak mendukung bersekolah (Septiarti dkk., 2022). Kurangnya interaksi sosial yang positif membuat anak-anak ini sulit berkomunikasi dengan baik dan kurang percaya diri dalam berpartisipasi di sekolah dan masyarakat (Suud & Armansyah, 2023). Dalam aspek emosional, anak-anak marginal sering menghadapi tekanan psikologis akibat kondisi yang penuh tantangan, seperti ketidakstabilan ekonomi dan perlakuan tidak adil dari masyarakat sekitar. Mereka biasanya merasa stress dan cemas secara berlebihan, dan rendah diri terhadap lingkungan mereka (Denham & Salisch, 2002). Penelitian Cefai (2022) menunjukkan bahwa metode pembelajaran yang melibatkan aspek emosional dan sosial bisa membantu anak-anak marginal untuk lebih mengenal kesadaran diri, empati, serta kemampuan mengelola emosi secara sehat. Dari aspek psikologis, kurangnya dukungan sosial membuat anak-anak marginal merasa tidak mampu dan kehilangan semangat belajar. Mereka cenderung menarik diri, kurangnya percaya diri, dan sulit beradaptasi di lingkungan formal (Cefai, 2022 ; Ayuningtyas, 2021). Lingkungan yang tidak ramah dan cara pembinaan yang terlalu keras

memperkuat hambatan psikologis mereka. Menurut Ayuningtyas (2021), anak-anak yang hidup di lingkungan rentan membutuhkan kehadiran figur pendamping yang mampu membangun kedekatan emosional, agar terbentuk perasaan aman dan dihargai.

Dalam dunia pendidikan bagi anak-anak marginal menghadapi banyak tantangan karena keterbatasan ekonomi, waktu, dan dukungan keluarga. Banyak diantara mereka tidak mampu melanjutkan sekolah formal atau mengalami kesulitan beradaptasi dengan sistem pendidikan biasa (Pertiwi, 2024). Penelitian UNICEF (2016) menegaskan bahwa anak-anak marginal termasuk anak yang putus sekolah, anak jalanan, anak dari keluarga miskin, dan anak pekerja yang tidak mendapatkan akses pendidikan yang layak. Penelitian dalam jurnal *Education for Marginalized Children* (2022) menunjukkan bahwa sekolah di daerah padat dan miskin menghadapi masalah seperti fasilitas yang tidak memadai dan metode belajar yang tidak sesuai dengan kebutuhan anak rentan. Dengan demikian dibutuhkan model pembelajaran yang berbasis komunitas, seperti yang dilakukan oleh Komunitas Sekolah Marjinal (KSM), yang menekankan kegiatan kontekstual, reflektif dan humanistik (Suud & Armansyah, 2023).

Secara teoritis, karakteristik tersebut dapat dijelaskan melalui Teori Ekologi Perkembangan dari Urie Bronfenbrenner yang menyatakan bahwa perkembangan anak dipengaruhi oleh interaksi berbagai sistem lingkungan, mulai dari keluarga, sekolah, kebijakan sosial, hingga budaya. Dengan demikian, keterbatasan sosial, emosional, dan psikologis pada

anak marginal bukan semata kelemahan individu, melainkan hasil dari sistem yang belum sepenuhnya inklusif dan mendukung

Berdasarkan berbagai aspek di atas, dapat disimpulkan bahwa anak-anak marginal memiliki karakteristik khusus yang mencakup keterbatasan dalam aspek sosial, emosional, dan psikologis, serta menghadapi tantangan masalah besar dalam proses belajar. Dengan demikian, mereka tetap memiliki potensi untuk berkembang apabila diberikan dukungan yang tepat melalui pendidikan inklusif dan lingkungan sosial yang empatik. Upaya penguatan karakter meningkatkan sikap kepribadian, pembelajaran tentang kemampuan sosial dan emosi, serta pemberdayaan berbasis komunitas menjadi kunci dalam membantu anak-anak marginal tumbuh menjadi individu mandiri dan berdaya.

### **c. Kebutuhan Pendidikan Anak Marginal**

Kebutuhan pendidikan anak marginal menunjukkan urgensi pemenuhan hak belajar bagi kelompok anak yang mengalami keterbatasan akibat kondisi sosial, ekonomi, budaya dan geografis. Kondisi marginal mempengaruhi hasil belajar dan perkembangan sosial dan emosional anak, sehingga membatasi kesempatan mereka untuk memiliki masa depan yang lebih baik (Ainscow, 2021). Dalam konteks ini, pendidikan dianggap sebagai alat untuk mendorong kekuatan anak dan langkah untuk memutus rantai ketidaksetaraan antar generasi.

Dalam perspektif hak asasi manusia, anak-anak dari kelompok marginal memiliki hak untuk mendapatkan pendidikan yang inklusif dan non-diskriminatif, sebagaimana dalam Undang-undang No. 20 Tahun

2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional dan Konvensi Hak Anak (MacPherson, 1989). Pendidikan inklusif menekankan pada pemberian layanan pendidikan yang non-diskriminatif, memastikan akses, partisipasi aktif, dan dukungan berkelanjutan bagi semua anak, termasuk mereka yang berada dalam kerentanan (de Beco, 2022). Sekolah dituntut tidak sebatas membuka akses masuk, tetapi menjadi tempat yang menghargai martabat anak, menciptakan rasa aman, dan membangun pengembangan potensi diri.

Konsep inklusif diterapkan secara luas dalam kebijakan pendidikan, tetapi praktik di lapangan masih menghadapi hambatan. Minimnya kompetensi guru dalam pedagogi inklusif, keterbatasan fasilitas, dan sikap diskriminatif yang terselubung menunjukkan bahwa pemenuhan kebutuhan pendidikan anak marginal masih memerlukan perbaikan secara sistemik dan menyeluruh (Ainscow, 2021).

Pemenuhan kebutuhan pendidikan anak marginal di Indonesia memiliki landasan hukum yang kuat. Undang-undang Nomor 20 Tahun 2003 menjamin hak setiap warga negara memperoleh pendidikan bermutu tanpa diskriminasi (UU No. 20 Tahun 2003). Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 memperkuat hak Pendidikan bagi kelompok rentan termasuk penyandang disabilitas (UU No. 8 Tahun 2016). Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 menjadi pedoman pelaksanaan pendidikan inklusif di sekolah sebagai bentuk komitmen negara dalam mewujudkan pemerataan pendidikan (Permendiknas No. 70 Tahun 2009). Ketiga landasan hukum

tersebut memperlihatkan kewajiban negara untuk memastikan pemenuhan hak belajar anak melalui jalur Pendidikan formal dan nonformal.

Pendidikan nonformal memiliki peran penting dalam membuka peluang kesempatan belajar anak marginal. Pendidikan nonformal bersifat kontekstual, fleksibel, dan berbasis pada pemberdayaan komunitas, sehingga mampu mencapai anak-anak yang mengalami kesulitan mengakses pendidikan formal (Grandstaff, 1974). Hoppers (2006) menunjukkan bahwa pendidikan nonformal berfungsi untuk memperkuat literasi dasar, keterampilan hidup, dan kepercayaan diri anak sebagai bekal sosial dalam keberlanjutan pendidikan (Hoppers, 2006). Fungsi Pendidikan nonformal bagi anak marjinal meliputi beberapa hal berikut :

- 1) Mengembangkan keterampilan hidup : Pendidikan nonformal memberikan ruang bagi anak untuk mengasah keterampilan sosial emosional, dan kognitif yang berguna dalam kehidupan sehari-hari. Anak-anak belajar berinteraksi dengan teman sebaya, mengelola emosi, dan menyelesaikan masalah secara kreatif. Aktivitas praktis, permainan, dan proyek berbasis komunitas membantu mereka melatih kemampuan berpikir kritis, memecahkan masalah, dan membuat keputusan secara mandiri (Hoppers, 2006).
- 2) Memperkuat identitas sosial : Pendidikan nonformal berperan dalam membangun identitas sosial anak dengan cara meningkatkan rasa percaya diri, empati, dan kemampuan berhubungan dengan orang lain. Anak belajar mengenali diri, menghargai keberagaman, dan berinteraksi positif dengan lingkungan. Melalui kegiatan kelompok,

diskusi, dan proyek komunitas memberikan pengalaman nyata dalam bekerja sama, menghormati perbedaan, dan menyelesaikan masalah secara baik (Tilaar, 2003).

- 3) Membangun karakter : Selain keterampilan dan identitas sosial, pendidikan nonformal menanamkan nilai-nilai kemanusiaan, tanggung jawab, dan kemampuan mengambil keputusan yang bijaksana. Anak belajar mematuhi aturan, menghargai orang lain, dan menginternalisasi etika dan moral melalui pengalaman langsung. Kegiatan nonformal yang berfokus pada kepedulian terhadap sesama, partisipasi komunitas, dan pelayanan sosial memperkuat kesadaran sosial anak dan menumbuhkan rasa tanggung jawab terhadap lingkungan (Grandstaff, 1974).
- 4) Menyediakan pengalaman belajar yang kontekstual dan fleksibel : Salah satu keunggulan pendidikan nonformal adalah fleksibilitasnya. Materi, metode, dan waktu belajar bisa disesuaikan dengan kebutuhan dan kondisi anak, sehingga anak marginal yang sulit mengakses sekolah formal tetap memiliki kesempatan belajar. Pendekatan kontekstual ini membuat pembelajaran lebih relevan dengan kehidupan nyata, meningkatkan semangat belajar, dan memperkuat pemahaman yang bisa diterapkan langsung (Hoppers, 2006).

Dengan kedekatannya pada kehidupan sehari-hari pendidikan nonformal menjadi ruang belajar yang adaptif dan ramah bagi anak marginal. Untuk memenuhi kebutuhan pendidikan mereka, perlu dilakukan penggabungan antara pendidikan formal dan nonformal yang

berbasis komunitas. Sinergi kedua jalur pendidikan tersebut memastikan bahwa tidak ada anak yang tertinggal dalam proses pendidikan serta mendukung mewujudkan keadilan sosial sebagai tujuan utama penyelenggaraan pendidikan nasional.

Pemenuhan pendidikan anak marginal memerlukan pendekatan holistik yang mengintegrasikan pendidikan formal dan nonformal. Kebijakan hukum yang jelas dan penerapan prinsip inklusif menjadi dasar untuk memberikan kesempatan belajar yang setara bagi anak marginal. Pendidikan nonformal memberikan fleksibilitas dan konteks pembelajaran yang lebih sesuai, sehingga kemampuan hidup, identitas sosial, dan karakter anak dapat ditingkatkan. Dengan demikian, risiko anak marginal semakin berkurang

### **3. Teori Pendidikan Nonformal dan Pendidikan Berbasis Komunitas**

#### **a. Pengertian Komunitas dan Pendidikan Nonformal**

Secara etimologis, istilah komunitas berasal dari Bahasa Latin “*comunitas*” yang berasal dari kata “*communis*” yang berarti “milik bersama” atau “bersifat kolektif” (Esposito, 2010). Dalam kajian filosofis, Esposito (2010) menyatakan bahwa komunitas terbentuk bukan hanya karena kesamaan identitas, tetapi lebih karena adanya ikatan kewajiban dan tanggung jawab yang menghubungkan para anggotanya dalam kehidupan sosial. Dalam konteks pendidikan dan kehidupan sosial, komunitas adalah kelompok orang yang saling terhubung melalui interaksi yang berkelanjutan, berbagi nilai dan tujuan bersama, sehingga menciptakan rasa memiliki dan solidaritas di antara anggotanya (Suharto,

2005). Lingkungan sosial seperti ini memungkinkan setiap anggotanya mendapatkan dukungan untuk belajar, berkembang, serta berpartisipasi aktif dalam kehidupan bersama. Oleh karena itu, komunitas menjadi fondasi penting dalam kehidupan sosial masyarakat, termasuk dalam penyelenggaraan pendidikan bagi kelompok marginal yang memiliki akses yang terbatas terhadap layanan pendidikan formal.

Berdasarkan Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, pendidikan nonformal adalah bentuk pendidikan yang diselenggarakan di luar sistem pendidikan formal, baik secara terstruktur atau tidak terstruktur, untuk memenuhi kebutuhan belajar masyarakat sepanjang hayat. Pendidikan nonformal adalah bentuk pendidikan yang fleksibel, partisipatif, dan sesuai dengan kondisi kehidupan peserta didik, sehingga dapat menjangkau anak-anak marginal yang sering terabaikan oleh lembaga formal (Anwar dkk., 2019). Tilar (2012) menekankan bahwa “Pendidikan yang terlepas dari Masyarakat hanya akan menghasilkan keterasingan sosial”, sehingga pendidikan nonformal adalah cara nyata untuk memperkuat masyarakat. Dengan demikian, pendidikan nonformal adalah langkah strategis dalam memenuhi keadilan dan hak belajar setiap warga negara.

Konsep komunitas belajar menurut Freire (1970) dalam penelitian Harris (2024) adalah proses pembelajaran yang berlangsung secara dialogis yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam memahami realitas sosialnya. Freire (1970) menyatakan bahwa “*education is a practice of freedom*” yang berarti pendidikan adalah

praktik kebebasan, sehingga komunitas belajar menjadi ruang hidup yang mendorong pembentukan kesadaran kritis (*conscientization*). Menurut Knowles (1984) dalam penelitian Harris (2024) menyatakan bahwa pembelajaran bagi orang dewasa adalah pengalaman langsung yang memberikan kontrol kepada mereka dalam proses belajarnya. Hal ini menunjukkan bahwa komunitas belajar adalah proses kerja sama yang memungkinkan anggota komunitas saling membangun pengetahuan. Tilaar (2012) menekankan bahwa pendidikan merupakan proses yang berasal dari kekuatan budaya masyarakat, sehingga mampu menghasilkan pemberdayaan yang berkelanjutan. Dengan demikian, komunitas belajar menjadi wadah pembelajaran yang relevan, dialogis, dan transformatif bagi masyarakat.

Pendidikan berbasis masyarakat adalah pendekatan yang mengutamakan partisipasi aktif seluruh anggota komunitas dalam merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran (Anwar dkk., 2019). Hasanah (2022) menjelaskan bahwa rasa memiliki komunitas (*sense of community*) sangat berpengaruh terhadap motivasi belajar dan kepercayaan diri peserta didik. Pendekatan ini menegaskan bahwa pendidikan adalah bagian dari kehidupan sosial komunitas, bukan sesuatu yang terpisah. Pendidikan berbasis masyarakat bertujuan untuk memperluas akses belajar, memperkuat ikatan sosial, serta menumbuhkan kesadaran kritis bagi keberlanjutan komunitas. Dengan demikian, keterlibatan aktif masyarakat dalam proses pendidikan menjadi fondasi

penting dalam menciptakan pembelajaran yang relevan, kontekstual, dan berdaya guna bagi perkembangan peserta didik.

Berdasarkan penjelasan di atas dapat disimpulkan bahwa komunitas adalah konteks sosial pembelajaran, komunitas belajar adalah proses pemberdayaan melalui dialog dan pengalaman. Pendidikan berbasis masyarakat adalah prinsip pelaksanaan pembelajaran yang bersifat relevan dengan kondisi nyata. Ketiga konsep ini adalah landasan teoritis yang penting untuk memahami peran komunitas sekolah marginal dalam meningkatkan motivasi belajar anak marjinal agar tidak ada yang tertinggal dalam pemenuhan hak pendidikannya. Berdasarkan teori ekologi perkembangan, komunitas dapat dipahami sebagai bagian dari mikrosistem yang secara langsung memengaruhi pengalaman belajar dan perkembangan sosial-emosional anak. Interaksi yang terbangun dalam komunitas belajar berkontribusi terhadap terbentuknya lingkungan yang suportif, sehingga mampu memperkuat motivasi belajar anak marginal yang sebelumnya berada dalam kondisi rentan. Dengan demikian, pendidikan berbasis komunitas bukan sekadar alternatif struktural, tetapi merupakan strategi ekologis dalam menjamin pemenuhan hak pendidikan secara lebih inklusif dan berkeadilan.

#### **b. Sekolah Marginal Sebagai Komunitas Pendidikan Alternatif**

Sekolah marginal adalah bentuk komunitas pendidikan alternatif yang muncul sebagai jawaban terhadap ketimpangan akses pendidikan yang dialami oleh anak-anak dari kelompok sosial ekonomi rendah. Kemunculan lembaga ini bermula dari kesadaran masyarakat akan

pentingnya pendidikan yang adil dan merata bagi semua anak bangsa, termasuk mereka yang terlupakan karena faktor ekonomi, sosial, dan geografis (Zubaidi & Nadifah, 2023). Dalam konteks ini, sekolah marginal hadir sebagai hasil dari gerakan sosial yang berusaha menciptakan ruang belajar yang lebih fleksibel, terbuka, dan berlandaskan pada nilai kemanusiaan.

Menurut Suud dan Armansyah (2023), konsep sekolah marginal tidak terlepas dari prinsip pendidikan berbasis komunitas (*community-based education*). Pendidikan ini tumbuh dari inisiatif warga yang peduli terhadap keterbatasan dalam sistem pendidikan formal, melalui kerja sama, gotong royong, dan semangat solidaritas sosial, masyarakat membangun ruang belajar bagi anak-anak yang terlupakan dari sistem formal agar tetap bisa mendapatkan hak pendidikan yang layak. Proses pembelajaran di sekolah marginal tidak hanya fokus pada aspek akademik, tetapi juga pada penguatan karakter, kemandirian, serta kesadaran sosial peserta didik.

Septiarti dkk., (2022) menjelaskan bahwa sekolah marginal berkembang sebagai bentuk kerja sama komunitas dan orang tua dalam mendukung pendidikan anak-anak di wilayah marginal. Mereka berperan aktif dalam kegiatan pembelajaran, pendampingan dan pemenuhan kebutuhan dasar anak agar proses belajar berjalan efektif. Model pendidikan ini menekankan pentingnya kemitraan antara masyarakat dan relawan pendidikan dalam membangun sistem belajar yang sesuai dengan kehidupan sehari-hari anak.

Herlina dkk., (2020) menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan alternatif di Indonesia sangat bergantung pada kerja sama baik antara sekolah, keluarga, dan masyarakat. Kolaborasi ini tidak hanya memudahkan anak-anak dari kelompok marjinal untuk mendapatkan akses pendidikan, tetapi juga meningkatkan rasa memiliki masyarakat terhadap proses pendidikan. Dengan pendekatan berbasis komunitas, sekolah marjinal mampu menyediakan pembelajaran yang sesuai dengan konteks kehidupan dan kebutuhan peserta didik.

Secara internasional, McGregor dan Mills (2012) menunjukkan bahwa lembaga pendidikan alternatif memiliki peran penting dalam membangun semangat belajar anak-anak yang tidak mendapatkan peluang yang adil dalam sistem pendidikan formal. Sekolah seperti ini menciptakan lingkungan yang lebih ramah, penuh perhatian, dan fokus pada kemampuan setiap anak, bukan hanya pada hasil belajar akademik. Prinsip yang mengutamakan nilai-nilai kemanusiaan dan keadilan sosial. Selain memberikan kesempatan belajar, sekolah marginal juga membantu anak-anak memahami nilai-nilai seperti kemanusiaan, kemampuan diri, tanggung jawab terhadap masyarakat, dan perasaan kasih sayang (Ayuningtyas, 2021). Dengan berbagai kegiatan belajar yang sesuai dengan konteks mereka, anak-anak belajar mengenali dunia sosial sekitar dan memahami posisi diri mereka dalam masyarakat. Dengan demikian, sekolah marginal bukan hanya tempat belajar, tetapi juga sarana untuk membangun karakter sosial dan moral anak.

Dalam perspektif teori ekologi perkembangan, sekolah marginal dapat dipahami sebagai bagian dari mikrosistem yang memberikan pengalaman interaksi langsung dan signifikan bagi anak. Keberadaannya memperkuat hubungan antara keluarga, komunitas, dan lingkungan belajar sehingga membentuk mesosistem yang lebih stabil dan suportif. Bagi anak marginal yang sebelumnya berada dalam lingkungan yang kurang mendukung, sekolah marginal berfungsi sebagai faktor protektif yang membantu meminimalkan dampak risiko sosial dan meningkatkan motivasi belajar serta perkembangan sosial-emosional. Dengan demikian, sekolah marginal bukan sekadar alternatif terhadap pendidikan formal, melainkan strategi sosial-ekologis yang berperan dalam menyeimbangkan kembali sistem perkembangan anak.

Berdasarkan uraian di atas, dapat disimpulkan bahwa sekolah marginal sebagai komunitas pendidikan alternatif muncul dari kesadaran masyarakat dalam memperjuangkan hak pendidikan bagi semua anak. Gerakan ini menunjukkan bahwa pendidikan bukan hanya tanggung jawab pemerintah, tetapi juga bisa berkembang melalui partisipasi aktif masyarakat. Sekolah marginal tidak hanya berfungsi sebagai tempat belajar, tetapi juga sebagai ruang untuk memperkuat nilai-nilai kemanusiaan, solidaritas, dan keadilan dalam pendidikan.

### **c. Peran Komunitas dalam Pendidikan Anak Marginal**

Kesenjangan sosial dan ekonomi masih menjadi hambatan utama bagi anak-anak dari kelompok marginal untuk mendapatkan pendidikan yang layak. Kondisi geografis yang sulit diakses, kurangnya fasilitas

pendidikan, dan rendahnya kesadaran orang tua tentang pentingnya pendidikan memperkuat keterasingan di berbagai wilayah. Dalam situasi seperti ini, komunitas menjadi penggerak sosial yang berperan dalam memperluas akses pendidikan dan meningkatkan kesadaran kolektif akan pentingnya pemerataan pendidikan bagi semua anak (Zubaidi & Nadifah, 2023)

Peran komunitas dalam konteks pendidikan anak marginal terlihat dari keterlibatan masyarakat secara langsung dalam kegiatan pembelajaran. Penelitian yang dilakukan oleh Zubaidi dan Nadifah (2021) menunjukkan bahwa penerapan pendidikan berbasis komunitas berhasil meningkatkan minat belajar anak marginal melalui kerja sama antara guru, tokoh masyarakat, dan orang tua. Kolaborasi ini menciptakan suasana belajar yang terbuka dan menyenangkan, sehingga anak-anak lebih termotivasi untuk berpartisipasi aktif. Pendidikan berbasis komunitas tidak hanya menjadi sarana belajar, tetapi juga menjadi media untuk membangun kemandirian sosial, meningkatkan rasa percaya diri, dan kesadaran kolektif tentang pentingnya pendidikan. Komunitas juga berperan penting dalam melaksanakan pembelajaran yang inklusif dan mencerminkan nilai-nilai kemanusiaan. Menurut (Solehuddin dkk., 2024), pembelajaran berbasis komunitas menekankan hubungan yang setara antara pendidik dan peserta didik. Proses belajar berlangsung secara dialogis dan empatik, sehingga setiap anak merasa dihargai dan diterima tanpa diskriminasi. Lingkungan belajar seperti ini memberikan ruang bagi anak-anak untuk berkembang sesuai dengan potensi dan kondisi masing-

masing. Penerapan prinsip humanistik dalam komunitas menjadikan pendidikan sebagai proses yang tidak hanya menambah pengetahuan, tetapi juga membentuk karakter, empati, dan kesadaran sosial.

Dukungan terhadap peran komunitas ini sesuai dengan hasil laporan UNICEF, (2017) yang menyatakan bahwa memperkuat masyarakat adalah cara yang efektif untuk membantu anak-anak yang kesulitan mengikuti sistem pendidikan formal. Dengan program seperti pusat belajar komunitas dan kerja sama antara sekolah dengan masyarakat, akses pendidikan bagi anak-anak di daerah terpencil dapat diperluas. UNICEF juga menekankan bahwa peran masyarakat dalam merencanakan, mengelola dana, serta mengawasi kegiatan pendidikan sangat penting. Hal ini menunjukkan bahwa, keterlibatan masyarakat secara langsung berdampak pada meningkatnya kehadiran siswa disekolah dan berkurangnya angka putus sekolah.

Keterlibatan aktif komunitas dalam pendidikan juga memperkuat jaringan sosial antara keluarga, sekolah, dan lembaga nonformal. Hubungan yang baik antara pihak-pihak tersebut menciptakan suasana belajar yang lebih hangat dan penuh empati. Pendidikan berbasis komunitas mengakui bahwa setiap anak memiliki hak dan potensi yang sama, tanpa dipengaruhi oleh latar belakang sosial dan ekonomi mereka. Aktivitas sosial seperti gotong royong, pendampingan belajar, dan pemberian dukungan moral menunjukkan bagaimana nilai-nilai kemanusiaan dapat hidup dan tumbuh dalam dunia pendidikan di masyarakat (Solehuddin dkk., 2024 ; UNICEF, 2017).

Berdasarkan kondisi nyata tersebut, dapat disimpulkan bahwa komunitas memiliki peran yang signifikan dalam mengembangkan pendidikan bagi anak-anak marginal. Komunitas menjadi sarana pemberdayaan sosial yang lahir dari kesadaran bersama untuk memperluas akses pendidikan dan memperkecil ketimpangan sosial. Melalui masyarakat, relawan, dan tokoh setempat, Pendidikan tidak hanya dijalankan oleh lembaga formal, tetapi menjadi gerakan sosial yang menumbuhkan kepedulian dan persatuan antar warga.

Pendekatan inklusif dan humanis yang diterapkan komunitas membuktikan bahwa proses belajar dapat berlangsung dengan lebih alami, menyenangkan, dan berpihak pada anak. Dalam lingkungan sosial yang terbuka, setiap anak diberi kesempatan untuk berkembang sesuai dengan potensi yang dimilikinya. Nilai-nilai seperti empati, toleransi, dan kerja sama juga tumbuh secara nyata dalam kegiatan sehari-hari. Pendidikan berbasis komunitas menunjukkan bahwa pembelajaran yang didasarkan pada nilai-nilai kemanusiaan mampu menghubungkan visi pendidikan yang adil dengan realitas sosial di masyarakat. Oleh karena itu, komunitas tidak hanya berfungsi sebagai penyedia ruang belajar alternatif, tetapi juga sebagai kekuatan sosial yang mendorong terwujudnya pendidikan yang inklusif, manusiawi, dan adil bagi seluruh anak, terutama mereka yang hidup dalam kondisi terbatas.

#### **4. Keterampilan Sosial-Emosional**

##### **a. Pengertian Keterampilan Sosial-Emosional**

Keterampilan sosial emosional adalah kemampuan seseorang untuk memahami, mengelola, dan mengekspresikan emosi secara tepat serta membangun hubungan sosial yang sehat dengan orang lain. Kemampuan ini menjadi dasar dalam membentuk kepribadian yang seimbang dan sangat penting dalam kehidupan sosial dan pendidikan. Menurut Collaborative for Academic Social and Emotional Learning CASEL (2020). *Social Emotional Learning* (SEL) adalah proses di mana anak dan orang dewasa memperoleh serta menerapkan pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang diperlukan untuk memahami diri sendiri, mengelola emosi, menunjukkan empati terhadap orang lain, membangun hubungan yang baik, serta membuat keputusan yang bertanggung jawab.

CASEL (2020) dalam penelitian Timmes-Vigne dkk., 2025 menjelaskan bahwa pembelajaran sosial-emosional mencakup kemampuan untuk mengenali perasaan, mengendalikan tindakan, serta menumbuhkan empati, dan kepedulian terhadap lingkungan sekitar (Timmes-Vigne dkk., 2025). Dengan demikian, Goleman (1995) mengungkapkan teori *Emotional Intelligence* yang terdiri dari lima komponen utama, yaitu kesadaran diri, pengaturan diri, motivasi, empati, dan keterampilan sosial. Kelima komponen tersebut saling berkaitan dalam membentuk kemampuan individu untuk mengelola kehidupan sosial dan emosional secara efektif. Orang yang memiliki kecerdasan emosional secara efektif. Orang yang memiliki kecerdasan emosional yang baik mampu mengendalikan perasaannya, berempati terhadap orang lain, dan berperilaku sosial secara positif.

Penelitian Sitorus (2023) menunjukkan bahwa keterampilan sosial-emosional memiliki hubungan yang sangat kuat dengan rasa percaya diri dan kemampuan anak dalam berkomunikasi dengan orang lain. Orang yang mampu mengelola emosinya dengan baik biasanya lebih percaya diri dan lebih mudah beradaptasi di lingkungan sosial. Selain itu, Syamsul Hadi (2022) menunjukkan bahwa keterampilan sosial adalah bagian penting dalam membentuk karakter.

Berdasarkan pandangan di atas, dapat disimpulkan bahwa, keterampilan sosial emosional adalah proses yang terus berubah dan berkembang melalui hubungan dengan orang lain dan pengalaman dalam kehidupan sehari-hari. Berdasarkan teori Goleman dan kerangka SEL dari CASEL, pembentukan keterampilan ini tidak hanya bertujuan membantu cara berperilaku yang sesuai dengan lingkungan, tetapi juga untuk menciptakan keseimbangan emosi dan kemampuan memahami orang di sekitar dalam situasi nyata.

#### **b. Aspek-aspek Keterampilan Sosial-Emosional**

Aspek-aspek keterampilan sosial-emosional menunjukkan kemampuan seseorang untuk mengenali diri sendiri, mengelola perasaan, dan berinteraksi dengan orang lain secara positif. Kemampuan ini berkembang melalui pengalaman dan proses belajar dalam kehidupan sehari-hari. Dalam kehidupan sehari-hari, seseorang belajar mengenali perasaan diri sendiri, merasakan perasaan orang lain, serta mengambil keputusan yang tepat ketika menghadapi situasi sulit. Berdasarkan kerangka yang dikembangkan oleh CASEL (2020), keterampilan sosial-

emosional terdiri dari lima aspek utama yang saling berkaitan dan berperan dalam membentuk keseimbangan diri dan hubungan sosial seseorang, yaitu :

1) Kesadaran Diri (*Self-Awareness*)

Kesadaran diri adalah kemampuan seseorang untuk mengenali perasaan, pikiran dan nilai yang dimilikinya serta memahami pengaruhnya terhadap perilaku sehari-hari. Seseorang dengan kesadaran diri tinggi dapat menilai kelebihan dan kekurangan dirinya secara jujur, serta memiliki rasa percaya diri yang seimbang. Menurut Goleman (1995), kesadaran diri merupakan dasar dalam mengelola emosi dan membangun hubungan sosial yang baik, karena seseorang tidak bisa mengelola hal-hal yang tidak diketahui.

2) Manajemen Diri (*Self-Management*)

Manajemen diri adalah berkaitan dengan kemampuan mengendalikan perasaan, pikiran, dan tindakan agar dapat mengendalikan perasaan, pikiran, dan tindakan agar dapat berfungsi dengan baik dalam berbagai situasi. Orang yang menghadapi tekanan, dapat menunda kepuasan, dan bisa fokus pada tujuan. Menurut CASEL (2020), manajemen diri mencakup kemampuan seperti pengendalian diri, tanggung jawab, serta kemampuan beradaptasi dengan perubahan di lingkungan sosial.

3) Kesadaran Sosial (*Social Awareness*)

Kesadaran sosial adalah kemampuan untuk memahami perasaan, kebutuhan, dan pandangan orang lain, serta menghargai

perbedaan antar kelompok dan budaya. Orang yang memiliki kesadaran sosial tinggi biasanya lebih empatik dan perhatian terhadap lingkungan sekitarnya. Dengan berinteraksi secara positif dengan orang lain, seseorang belajar menerima keberagaman dan memperkuat kerja sama serta persatuan dengan sesama (CASEL 2020 dalam Timmes-Vigne dkk., 2025).

#### 4) Keterampilan berelasi (*Relationship Skills*)

Keterampilan berelasi adalah kemampuan untuk membangun dan menjaga hubungan baik dengan orang atau kelompok. Kemampuan ini mencakup berkomunikasi dengan jelas, bekerja sama, menyelesaikan masalah, serta saling menghormati. Menurut Syamsul Hadi (2022), keterampilan berelasi sangat penting dalam menciptakan lingkungan sosial yang harmonis, karena interaksi yang sehat membantu individu mengembangkan rasa tanggung jawab, empati, dan toleransi dalam kehidupan sehari-hari.

Berdasarkan uraian di atas, dapat disimpulkan bahwa keterampilan sosial-emosional adalah kemampuan penting yang membantu seseorang dalam mengenali, mengendalikan, dan menyampaikan emosi secara positif, serta membentuk hubungan yang sehat dengan orang lain. Lima aspek utama yang dikemukakan oleh Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2020), yaitu kesadaran diri, manajemen diri, kesadaran sosial, dan keterampilan berelasi, saling berhubungan dan saling mendukung untuk membentuk keseimbangan antara kepribadian dan lingkungan sosial seseorang. Individu yang

memiliki keterampilan sosial-emosional yang baik mampu memahami dirinya, merasakan perasaan orang lain, beradaptasi dalam situasi sosial, serta melakukan interaksi yang positif dan bermanfaat dalam kehidupan sehari-hari. Oleh karena itu, penguatan keterampilan sosial-emosional menjadi fondasi penting dalam membentuk pribadi yang tangguh, empatik, dan mampu berpartisipasi secara konstruktif dalam masyarakat.

**c. Perkembangan Sosial Anak dalam Kondisi Marginal**

Perkembangan sosial dan emosional anak adalah bagian penting dari proses tumbuh kembang yang membantu anak memahami, mengatur, dan mengenali perasaan, membangun hubungan sosial yang baik, dan beradaptasi dengan lingkungan sekitar. Proses perkembangan ini tidak terjadi secara terpisah, melainkan dipengaruhi interaksi antara faktor internal dan eksternal yang membentuk pengalaman kehidupan sehari-hari. Anak yang hidup dalam kondisi ekonomi yang memadai umumnya memperoleh dukungan emosional dan sosial yang stabil, sementara anak yang hidup dalam kondisi yang kurang memadai biasanya menghadapi hambatan dalam mengembangkan keterampilan sosial dan emosional karena adanya lingkungan yang tidak mendukung, stigma negatif, dan pengalaman hidup yang penuh tekanan (Hirelingannavar & Patil, 2024).

Lingkungan sosial memegang peran penting dalam membentuk perkembangan sosial dan emosional anak. Melalui interaksi dengan keluarga, teman sebaya, dan lingkungan sekitar, anak belajar tentang nilai-nilai sosial, meningkatkan rasa empati, serta memahami norma dan perilaku yang dianggap benar oleh masyarakat. Namun, bagi anak-anak

yang hidup di lingkungan marjinal, pengalaman sosial yang mereka terima tidak selalu mendukung kemunculan emosi positif dan hubungan sosial yang sehat. Keluarga dengan ekonomi rendah cenderung mengalami tekanan psikologis yang besar, seperti stress akibat kebutuhan ekonomi, konflik dalam rumah tangga, dan keterbatasan waktu dalam memberikan perhatian emosional kepada anak. Kondisi ini berdampak pada pola asuh yang tidak konsisten, yang pada akhirnya menghambat perkembangan kemampuan anak dalam mengatur emosi dan menyesuaikan diri dengan lingkungannya (Nowinski dkk., 2021).

Teori ekologi perkembangan yang dikemukakan oleh Bronfenbrenner menjelaskan bahwa pertumbuhan dan perkembangan anak dipengaruhi oleh berbagai sistem yang saling berkaitan. Mulai dari sistem mikro seperti keluarga dan sekolah, makro seperti budaya dan kebijakan sosial. Dalam situasi kemiskinan, seperti bagian dari system ini bisa berdampak negatif pada kesejahteraan emosional dan sosial anak. Anak yang tinggal di keluarga dengan pendapatan rendah tidak hanya mengalami kekurangan secara materi, tetapi juga menghadapi tekanan sosial dan stigma dari masyarakat sekitarnya. Hal ini dapat menyebabkan anak merasa rendah diri, tidak berharga, serta kesulitan dalam membangun hubungan sosial yang baik (Knifton & McCann, 2020). Dengan demikian, kemiskinan tidak hanya dianggap sebagai masalah ekonomi saja, tetapi masalah sosial dan psikologis yang menghambat pertumbuhan anak secara optimal.

Stigma sosial menjadi faktor penting yang memperburuk kondisi psikososial anak yang hidup dalam kemiskinan. Anak-anak yang berasal dari keluarga miskin sering kali dianggap sebagai kelompok yang lemah, tidak mampu atau tidak berhak mendapatkan kesempatan sama dengan anak yang lain. Pandangan negatif ini menimbulkan diskriminasi dan pengucilan, baik di lingkungan sekolah maupun di masyarakat. Menurut Inglis dkk., (2023), stigma kemiskinan berdampak langsung terhadap kesejahteraan psikologis, kepercayaan diri, dan hubungan sosial anak. Anak yang sering menerima diskriminatif cenderung menginternalisasi citra negatif tersebut, sehingga berkembang rasa malu, takut, dan kurang percaya diri. Akibatnya mereka mengalami kesulitan dalam mengekspresikan emosi secara positif dan membangun hubungan sosial yang sehat dengan orang lain.

Selain karena stigma, pengalaman hidup yang penuh tekanan juga sangat mempengaruhi perkembangan sosial dan emosional anak. Menurut Huang & Zeng, (2023) menyatakan bahwa anak-anak dari lingkungan marginal lebih berisiko mengalami pengalaman masa kecil yang buruk (*adverse childhood experiences*), seperti kekerasan fisik dan emosional, kehilangan orang tua, atau tinggal di tempat yang tidak aman. Pengalaman traumatis tersebut mempengaruhi keseimbangan neuropsikologis anak, yang dapat menghambat kemampuan regulasi emosi dan muncul perilaku agresif, cemas, dan menarik diri secara sosial. Dalam jangka panjang, pengalaman negatif ini berpotensi menurunkan kemampuan anak untuk berempati, beradaptasi, dan membangun identitas sosial yang positif.

Cipriano & McCarthy, (2023) menjelaskan bahwa upaya membantu perkembangan sosial dan emosional anak marginal dibutuhkan pendekatan pembelajaran yang inklusif dan sensitif terhadap konteks sosial-budaya. Pendekatan *Social Emotional Learning* (SEL) menjadi salah satu strategi yang terbukti efektif dalam mengembangkan kesadaran diri, keterampilan sosial, dan kesejahteraan emosional anak. Namun, pelaksanaan program SEL perlu disesuaikan dengan prinsip kebutuhan anak dari kelompok marjinal melalui prinsip *proportional universality*, yaitu menerapkan intervensi universal dengan intensitas dukungan yang berbeda berdasarkan tingkat kerentanan anak. Dengan demikian, anak-anak dari kelompok marjinal memperoleh kesempatan yang sama untuk berkembang secara emosional tanpa dihakimi atau diberi label negatif.

Keterlibatan keluarga dan komunitas memiliki peran penting dalam memperkuat hasil intervensi sosial-emosional. Ketika anak merasa diterima dan dihargai oleh lingkungan terdekat, mereka lebih mampu mengembangkan ketahanan emosional dan keterampilan sosial yang baik. Pendekatan berbasis komunitas tidak hanya memberi tempat untuk mendapatkan dukungan sosial, tetapi juga menciptakan kesempatan bagi anak-anak marginal untuk merasa memiliki dan percaya diri. Dalam hal ini, kerja sama antara sekolah, keluarga, dan masyarakat menjadi bagian penting dalam menciptakan lingkungan yang mendukung perkembangan aspek sosial dan emosional anak (Cefai, 2022)

Dalam konteks Indonesia, anak-anak dari keluarga marginal sering mengalami kesulitan mendapatkan akses terhadap pendidikan dan

dukungan psikososial yang cukup karena faktor ekonomi yang terbatas dan stigma sosial. Karena itu lembaga pendidikan nonformal dan komunitas masyarakat memiliki peran penting dalam menyediakan ruang yang aman dan mendukung bagi pertumbuhan sosial dan emosional anak dari kelompok marginal (Aprilia dkk., 2023).

Berdasarkan penjelasan di atas, dapat disimpulkan bahwa perkembangan sosial-emosional anak yang mengalami kondisi marginal adalah hasil dari hubungan yang rumit antara lingkungan sosial, stigma, dan pengalaman hidup anak. Lingkungan yang tidak suportif dan penuh diskriminasi menghambat proses pembentukan emosi positif, sedangkan pengalaman hidup yang keras memperkuat kecenderungan perilaku yang tidak sesuai dengan norma. Sebaliknya, dukungan sosial yang kuat dari keluarga, sekolah, dan komunitas mampu meningkatkan kemampuan anak untuk bertahan dan menjaga kesejahteraan emosional anak. Oleh karena itu, pendidikan berbasis komunitas adalah cara terbaik untuk membantu anak-anak marginal mencapai perkembangan sosial-emosional yang optimal dan seimbang.

## **5. Teori Strategi Pembelajaran dalam Pendidikan Nonformal**

### **a. Pengertian Strategi dalam Konteks Pendidikan Nonformal**

Strategi dalam konteks pendidikan nonformal adalah kumpulan keputusan, metode, pendekatan, dan pengorganisasian pembelajaran yang dilandasi oleh nilai-nilai komunitas, kondisi sosial-kultural peserta didik, serta kebutuhan spesifik anak dalam konteks kehidupan sehari-hari (Septiarti, 2006). Pendidikan nonformal menekankan fleksibilitas struktur

(waktu, tempat, metode) dan relevansi pengalaman peserta didik, bukan hanya menguasai materi akademik saja (Shohel & Howes, 2018). Salah satu ciri utama Pendidikan nonformal adalah fokus pada pemberdayaan dan inklusi sosial, sehingga strategi pembelajarannya harus memungkinkan anak untuk terlibat aktif, kreatif, dan kritis dalam konteks kehidupan mereka sehari-hari.

Dalam komunitas yang melayani anak-anak dalam kondisi marginal, strategi pendidikan nonformal harus dirancang dengan mempertimbangkan tiga aspek utama yaitu :

- 1) Nilai: Strategi harus menyertakan nilai-nilai sosial dan emosional anak seperti empati, kerjasama, tanggung jawab, serta menghargai perbedaan. Hal ini terlihat dalam kajian bahwa “aktualisasi nilai berbasis kearifan lokal” menjadi salah satu tugas pendidikan nonformal sebagai upaya memperkuat nilai-nilai sosial pada masyarakat yang kurang mendapatkan perhatian (Septiarti, 2006).
- 2) Konteks: Strategi pembelajaran harus menyesuaikan kondisi sekitar anak, seperti keluarga, sekolah alternatif, komunitas, dan masalah yang mereka hadapi, seperti pendapatan rendah, akses informasi terbatas, atau stigma. Sebagai contoh, penelitian tentang satuan pendidikan nonformal mengungkapkan lembaga perlu merancang rencana yang adaptif terhadap kondisi lokal agar benar-benar sesuai dengan kebutuhan (Warta & Syam, 2023).
- 3) Kebutuhan : Strategi harus fokus pada kebutuhan nyata peserta didik: apa yang mereka butuhkan untuk berkembang secara sosial dan

emosional, bukan hanya akademik. Penelitian oleh Khofifah dkk., (2022) menunjukkan bahwa cara memenuhi kebutuhan pendidikan anak di komunitas nonformal adalah dengan meningkatkan kemampuan lembaga dan merancang pembelajaran yang bisa beradaptasi dengan kondisi masyarakat yang kurang beruntung dan anak yang tidak memiliki orang tua

Berdasarkan Teori Ekologi Perkembangan Bronfenbrenner, strategi pembelajaran dalam pendidikan nonformal dipandang sebagai bentuk intervensi sistemik yang bertujuan menciptakan lingkungan belajar yang suportif bagi anak marginal. Strategi yang berbasis nilai, kontekstual, dan berorientasi pada kebutuhan anak berfungsi memperkuat mikrosistem pembelajaran, sehingga mendukung perkembangan sosial-emosional dan mengurangi dampak ketidaksetaraan struktural.

Dengan demikian, strategi dalam pendidikan nonformal bukan hanya sekedar menyalin metode pengajaran formal ke dalam bentuk yang “lebih ringan”, tetapi benar-benar disesuaikan dan “dipersonalisasi” agar anak marginal dapat merasa diterima, terlibat, dan berkembang secara sosial-emosional. Berdasarkan pernyataan di atas, dapat disimpulkan bahwa strategi dalam pendidikan nonformal harus didasari nilai-nilai sosial dan emosional, dan disesuaikan dengan sosial-kultural peserta didik, dan diarahkan kepada pemenuhan kebutuhan nyata anak. Oleh karena itu, pembelajaran menjadi bermakna, inklusif, dan mendukung perkembangan sosial-emosional anak dalam kondisi marjinal.

## **b. Jenis Strategi yang Umum Digunakan oleh Komunitas Pendidikan Alternatif**

Komunitas pendidikan alternatif adalah tempat yang hadir untuk menjembatani kesenjangan pendidikan bagi anak-anak marjinal yang tidak terlayani oleh sistem pendidikan formal. Jenis strategi yang digunakan biasanya disesuaikan dengan kebutuhan, kepribadian, dan pengalaman hidup anak-anak marginal. Menurut Meri Sandora (2019), pendidikan alternatif yang berbasis masyarakat memiliki peran penting dalam memberi kesempatan belajar bagi anak-anak yang tinggal di lingkungan sosial yang kurang mendukung. Komunitas seperti rumah singgah dan sekolah nonformal tidak hanya berfungsi sebagai tempat belajar, tetapi juga sebagai ruang untuk melatih karakter, memberi pendampingan sosial dan emosional anak.

Salah satu pendekatan utama sering digunakan adalah strategi berbasis kegiatan. Pendekatan ini fokus pada proses belajar melalui kegiatan nyata seperti bermain edukatif, proyek sosial, kegiatan seni, dan diskusi nilai-nilai kehidupan. Menurut Halla Azmi Tazkia dan Astuti Darmiyanti (2024), kegiatan yang melibatkan interaksi sosial dan ekspresi emosi dapat meningkatkan kemampuan anak-anak dalam berempati, bekerja sama, dan mengelola emosi dengan baik. Melalui kegiatan bermain dan proyek sosial, anak-anak tidak hanya mempelajari materi akademik, tetapi juga keterampilan sosial seperti berbagi, berkomunikasi, dan menghargai orang lain. Kegiatan seni seperti melukis, bernyanyi, dan bermain drama juga menjadi cara efektif untuk menyalurkan perasaan dan

membangun rasa percaya diri anak-anak marjinal yang sering menghadapi tekanan sosial dan psikologis.

Selain kegiatan kelompok, komunitas pendidikan alternatif juga menerapkan strategi pendampingan individual melalui mentoring, konseling informal, dan dukungan dari teman sebaya. Sandora (2019) menekankan bahwa anak-anak yang terlantar membutuhkan perhatian khusus dan pendekatan personal, karena latar belakang beragam, mulai dari masalah ekonomi, pengalaman kekerasan, hingga kehilangan dukungan keluarga. Dengan pendampingan individual, relawan dapat membantu anak mengenali bakat diri, mengatasi masalah emosional, dan meningkatkan rasa percaya diri. Pendampingan ini bukan hanya tentang belajar, tetapi juga membantu dalam aspek sosial dan psikologis, sehingga anak dapat merasa dihargai dan diterima di lingkungannya.

Dalam penerapannya, strategi pendampingan individual biasanya dilakukan secara informal, sesuai dengan kondisi sehari-hari anak. Misalnya, relawan mendampingi anak belajar, bermain, atau sekedar berbicara santai untuk membangun hubungan emosional yang kuat. Menurut Tazkia dan Darmiyanti (2024), pendekatan yang hangat dan penuh empati dapat membantu anak mengembangkan kemampuan emosional dan sosial, seperti mengendalikan emosi dan memahami perasaan orang lain. Hubungan yang baik antara relawan dan anak menjadi dasar penting dalam pendidikan alternatif, karena memberikan rasa aman dan pendukung emosional yang jarang mereka dapatkan di lingkungan keluarga atau masyarakat.

Berdasarkan uraian tersebut, strategi berbasis kegiatan dan pendampingan individual memiliki kontribusi yang signifikan terhadap perkembangan sosial dan emosional anak marginal. Strategi berbasis kegiatan menyediakan ruang interaksi yang aktif, partisipatif, dan menyenangkan sehingga anak memperoleh pengalaman belajar yang bermakna, sedangkan pendampingan individual memberikan dukungan emosional, penguatan personal, serta perhatian yang sesuai dengan kebutuhan unik masing-masing anak. Dalam kerangka Teori Ekologi Perkembangan yang dikemukakan oleh Urie Bronfenbrenner, komunitas pendidikan alternatif dapat dipahami sebagai bagian dari mikrosistem yang berperan menyediakan lingkungan belajar yang suportif dan responsif. Strategi pembelajaran yang diterapkan dalam komunitas tersebut berfungsi memperkuat kualitas interaksi sosial anak dengan lingkungannya, sehingga mampu meminimalkan dampak ketidaksetaraan sosial yang mereka alami. Dengan demikian, kombinasi kedua strategi tersebut menjadikan komunitas pendidikan alternatif tidak hanya sebagai tempat belajar, tetapi juga sebagai ruang pemulihan, perlindungan, dan pemberdayaan yang mendukung pembentukan karakter, kemandirian, serta keseimbangan sosial-emosional anak marginal secara berkelanjutan. (Sandora dkk., 2019)

**c. Peran Fasilitator atau Relawan Komunitas**

Dalam komunitas pendidikan alternatif, peran fasilitator atau relawan menjadi kunci utama dalam membangun belajar yang humanis, inklusif, dan mampu memperdayakan. Menurut sandora (2019)

menunjukkan bahwa pendidikan alternatif berbasis masyarakat membutuhkan pendidik yang berfungsi bukan hanya sebagai pengajar, tetapi juga sebagai pendamping dan motivator yang membantu anak-anak marginal menemukan potensi dirinya. Fasilitator dalam situasi ini bertugas memberikan dukungan emosional dan sosial, mengajarkan nilai-nilai moral, serta menumbuhkan rasa percaya diri kepada anak-anak yang sering mengalami keterbatasan dalam kehidupannya.

Hubungan antara fasilitator dan peserta didik bersifat setara dan berbentuk dialog, sesuai dengan konsep *teacher as partner* (guru sebagai mitra) yang dikemukakan oleh Paulo Freire (1970) dalam *Pedagogy of the Oppressed*. Freire menolak model pendidikan “*banking system*” yang menempatkan guru sebagai satu-satunya sumber pengetahuan dan lebih mendorong pendekatan pendidikan yang partisipatif. Dalam konteks komunitas anak marginal, hubungan yang setara antara fasilitator dan anak menjadi sangat penting agar proses belajar tidak terasa seperti dihukum, tetapi mengaktifkan kemampuan anak untuk berpikir kritis tentang dunia sosial di sekitarnya. Guilherme dan Morgan (2018) menjelaskan konsep *builder-teacher* dari Martin Buber yang dikembangkan oleh Freire menjadi dasar landasan etika bagi para pendidik dalam menciptakan komunitas yang berhubungan secara dialogis. Peran fasilitator adalah sebagai pusat kehidupan (*living centre*) yang membangun hubungan dialogis antar peserta didik dan antar peserta dengan sosial mereka. Dengan peran ini, fasilitator tidak hanya membentuk pengetahuan, tetapi

juga sikap dan kesadaran sosial yang mampu merefleksikan realitas yang dihadapi (Freire, 1970; Guilherme & Morgan, 2018).

Selain membangun hubungan yang setara, fasilitator juga menerapkan strategi komunikasi empatik dan partisipatif. Menurut Rogers (1983), berkomunikasi secara empatik membantu menciptakan hubungan positif yang memungkinkan peserta didik aman dan diterima. Fasilitator dalam komunitas pendidikan alternatif perlu memahami kondisi emosional anak marginal yang sering mengalami trauma, penolakan, atau kekerasan. Penelitian Yasnita dkk., (2025) menunjukkan bahwa komunikasi empatik bukan hanya strategi interpersonal, tetapi merupakan paradigma baru dalam manajemen pembelajaran. Komunikasi empatik menciptakan suasana belajar yang aman, terbuka, dan penuh kehangatan sehingga anak merasa dihargai dan lebih aktif berpartisipasi. Dalam konteks komunitas pendidikan anak marginal, penerapan komunikasi empatik memungkinkan relawan memahami kebutuhan emosional anak sekaligus menumbuhkan rasa percaya diri dan hubungan sosial yang baik (Rogers, 1983; Yasnita dkk., 2025).

Pendekatan komunikasi partisipatif juga penting untuk membuat anak lebih aktif terlibat dalam pembelajaran. Lev Vygotsky (1978) menjelaskan bahwa proses belajar sosial terjadi melalui interaksi dan kerja sama, bukan hanya instruksi satu arah. Dalam praktik komunitas pendidikan alternatif, komunikasi partisipatif diwujudkan dalam bentuk diskusi terbuka, permainan kelompok, proyek sosial, dan kegiatan reflektif yang melibatkan anak secara aktif dalam proses belajar (Tazkia &

Damayanti, 2024). Dengan cara ini, anak-anak marginal tidak hanya menerima informasi, tetapi juga menjadi bagian aktif dalam membentuk pengalaman belajarnya sendiri. Keterlibatan tersebut mendorong tumbuhnya rasa tanggung jawab, keberanian menyampaikan pendapat, serta kemampuan bekerja sama secara konstruktif dengan teman sebaya.

Penelitian yang dilakukan Aji Nugroho dkk., (2025) menunjukkan bahwa pola komunikasi interpersonal pada komunitas Save Street Child Sidoarjo didominasi oleh pendekatan yang penuh empati, terbuka, dan partisipatif. Relawan membangun komunikasi tersebut melalui hubungan yang positif dengan anak-anak binaan melalui komunikasi dua arah yang mengutamakan penghargaan dan kepercayaan. Pola komunikasi seperti ini berhasil menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, meningkatkan semangat belajar, serta memupuk rasa percaya diri dan kemandirian anak-anak marginal. Temuan ini menunjukkan bahwa kualitas interaksi antara relawan dan anak menjadi faktor kunci dalam membangun iklim pembelajaran yang suportif dan memberdayakan. Dengan komunikasi yang hangat dan setara, anak merasa dihargai sebagai individu yang memiliki potensi, sehingga lebih termotivasi untuk terlibat aktif dalam setiap kegiatan pembelajaran.

Berdasarkan pernyataan di atas, dapat disimpulkan bahwa berdasarkan Teori Ekologi Perkembangan, peran fasilitator bukan sekadar sebagai pengajar, melainkan sebagai agen lingkungan yang membentuk

kualitas relasi sosial anak. Melalui interaksi yang hangat, setara, dan memberdayakan, fasilitator membantu memperkuat pengembangan sosial-emosional anak marginal secara holistik dan berkelanjutan. Dengan membangun hubungan yang setara, menggunakan komunikasi yang empatik, dan menerapkan pendekatan partisipatif, fasilitator membantu anak-anak marginal dalam berkembang secara emosional, meningkatkan keterampilan sosial, dan memperkuat kemampuan mereka untuk berpartisipasi aktif dalam masyarakat.

#### **6. Hubungan Strategi Pendidikan Nonformal dengan Pengembangan Keterampilan Sosial-Emosional Anak Marginal**

Strategi komunitas dalam pendidikan alternatif memiliki peran penting dalam mengembangkan keterampilan sosial dan emosional anak-anak marginal. Komunitas yang dibangun dengan prinsip inklusi dan partisipatif mampu menciptakan suasana belajar yang tidak hanya fokus pada aspek akademik, tetapi juga membantu anak berkembang dalam hal karakter serta kesejahteraan psikologisnya. Menurut Sandora (2019), pendidikan berbasis masyarakat bertujuan untuk memberdayakan anak-anak marginal agar mereka dapat mengembangkan potensi diri dengan dukungan lingkungan sosial yang positif. Strategi yang menekankan kerja sama, hubungan yang setara, dan komunikasi yang penuh empati membantu komunitas pendidikan alternatif menjadi ruang pembentukan perilaku sosial yang sehat serta kemampuan mengelola emosi yang lebih stabil. Melalui pendekatan tersebut, anak merasa dihargai, didengar, dan memiliki peran dalam setiap kegiatan yang diikuti. Rasa memiliki terhadap komunitas mendorong tumbuhnya tanggung jawab

sosial serta solidaritas antarteman. Dengan demikian, komunitas pendidikan alternatif tidak hanya berfungsi sebagai tempat belajar, tetapi juga sebagai ruang aman yang memperkuat ketahanan emosional dan identitas diri anak marginal.

Lingkungan sosial yang mendukung menjadi faktor utama dalam membantu perkembangan sosial-emosional anak marginal. Rogers, (1983) menyatakan bahwa seseorang hanya dapat berkembang secara optimal dalam lingkungan yang menerima, hangat, dan penuh empati. Dalam konteks komunitas pendidikan alternatif, lingkungan seperti ini terbentuk melalui hubungan positif antara pendamping dan anak, serta berbagai kegiatan kelompok yang mendorong rasa kebersamaan dan saling menghargai. Penelitian Tazkia dan Damaryanti (2024) menunjukkan bahwa suasana belajar yang menarik dan melibatkan anak dapat membantu mereka merasa diterima dan aman, sehingga lebih mudah mengekspresikan diri, mengendalikan emosi, dan belajar berinteraksi dengan teman sebaya. Situasi ini sangat krusial bagi anak marginal yang sebelumnya sering menghadapi penolakan sosial atau stigma negatif dari masyarakat (Tazkia & Damayanti, 2024).

Vygotsky (1978) menekankan bahwa proses perkembangan sosial dan emosional anak tidak bisa dipisahkan dari interaksi sosial. Melalui kegiatan bersama, anak belajar meniru, memahami norma sosial, serta menerima nilai-nilai positif dari lingkungan sekitarnya. Oleh karena itu, strategi komunitas yang memperhatikan kolaborasi dan kegiatan sosial bisa mempercepat penguatan keterampilan sosial emosional. Dalam komunitas anak marginal, kegiatan seperti permainan edukatif, diskusi kelompok atau proyek sosial

menjadi cara efektif untuk mengembangkan rasa empati, tanggung jawab, dan berkomunikasi.

Hubungan antara strategi komunitas dan pengembangan sosial dan emosional anak bisa dipahami lewat pendekatan humanistik dan pembebasan yang dikemukakan oleh Freire (1970). Dalam pendekatan ini, anak bukan hanya dilihat sebagai objek yang diberi penguatan, tetapi juga sebagai subjek yang aktif dalam proses belajar. Freire (1970) menekankan bahwa pendidikan seharusnya mampu membebaskan, yaitu memberi kesempatan bagi anak untuk berpikir secara kritis dan memahami dunia sosial di sekitarnya. Oleh karena itu, ketika komunitas pendidikan alternatif menciptakan ruang untuk berdialog dan berpartisipasi aktif, anak-anak marginal belajar mengenali kemampuan diri sendiri, merasa percaya diri dan meningkatkan kesadaran sosialnya (White, 2015).

Dari pernyataan di atas, dapat disimpulkan bahwa dengan adanya lingkungan sosial yang mendukung dan strategi pembelajaran yang melibatkan partisipasi anak, pertumbuhan sosial-emosional anak marginal dapat berkembang secara optimal. Anak menjadi lebih kuat dalam mengelola perasaan, lebih percaya diri, serta mampu berinteraksi dengan lingkungan sekitarnya secara sehat. Strategi yang diterapkan dengan prinsip empati, dialog, dan kerja sama tidak hanya memperkuat kemampuan akademik anak, tetapi juga membentuk kepribadian yang tangguh, percaya diri, dan peduli terhadap sesama. Dengan demikian, pendekatan yang holistik dan berkelanjutan menjadi kunci dalam menciptakan sistem pendampingan yang mampu

memberdayakan anak marginal agar tumbuh sebagai individu yang resilien dan berdaya saing di tengah tantangan sosial yang dihadapinya.

## **G. Kerangka Berpikir**

Kerangka berpikir ini disusun untuk memberikan gambaran secara logis tentang masalah yang ada, teori yang digunakan, dan arah penelitian ini. Penelitian ini muncul karena adanya masalah anak-anak marginal di Desa Kledokan, Babarsari, Sleman yang mengalami keterbatasan di bidang sosial dan ekonomi, sehingga perkembangan mereka dalam hal sosial dan emosional belum mencapai tingkat optimal. Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) berperan sebagai lembaga pendidikan nonformal yang membantu anak-anak mengembangkan kemampuan sosial dan emosional melalui berbagai kegiatan pendidikan, bimbingan, dan pembelajaran yang didasarkan nilai-nilai kemanusiaan. Dengan demikian, penelitian ini bertujuan untuk mengetahui strategi yang digunakan KSM dalam pengembangan kemampuan sosial-emosional anak marginal, faktor pendukung dan penghambatnya, dan upaya KSM dalam mengatasi hambatan yang muncul selama proses kegiatannya.





**Gambar 1. 1 Bagan Kerangka Berfikir**

## BAB V

### PENUTUP

#### A. Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan mengenai “Strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam Mengembangkan Keterampilan Sosial-Emosional Anak Marginal di Kledokan, Babarsari, Sleman” maka dapat disimpulkan sebagai berikut:

1. Pertama, Strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam mengembangkan keterampilan sosial-emosional anak marginal dilakukan melalui tahapan yang saling berkaitan, yaitu asesmen awal terhadap kebutuhan dan kondisi anak, perencanaan kegiatan yang fleksibel dan kontekstual, pelaksanaan pembelajaran dengan pendekatan humanis dan partisipatif, serta evaluasi berkelanjutan. Setiap tahapan saling terintegrasi dan berfokus pada anak sebagai subjek pembelajaran, sehingga anak tidak hanya menerima materi, tetapi juga aktif mengeksplorasi diri, mengenali emosi, dan belajar mengelola interaksi sosial. Pendekatan ini menekankan keamanan emosional, hubungan yang suportif, serta pengalaman belajar yang bermakna bagi anak. Hasil penelitian menunjukkan bahwa melalui strategi ini, anak mampu membangun rasa percaya diri, meningkatkan kemampuan bekerja sama, mengelola emosi, dan mengembangkan sikap sosial yang positif. Strategi ini juga menegaskan pentingnya pendidikan berbasis komunitas yang responsif terhadap kebutuhan individual anak, sekaligus fleksibel menghadapi dinamika lapangan. Dengan kata lain, KSM tidak hanya berperan sebagai lembaga pendidikan nonformal,

tetapi juga sebagai ruang pemberdayaan anak marginal secara menyeluruh, yang mengintegrasikan aspek sosial, emosional, dan karakter.

2. Kedua, Faktor pendukung dan penghambat dalam pelaksanaan strategi KSM menegaskan bahwa keberhasilan intervensi sosial-emosional sangat dipengaruhi oleh konteks sosial-lingkungan serta koordinasi internal komunitas. Faktor pendukung meliputi dukungan aktif dari orang tua dan masyarakat, keterlibatan relawan yang membantu regulasi emosi dan interaksi sosial anak, koordinasi pengurus dan relawan dalam merancang dan melaksanakan kegiatan, serta program kakak asuh dan sistem leader harian yang menjaga keberlanjutan kegiatan. Selain itu, kondisi lingkungan sekitar yang mendukung interaksi positif anak, serta kehadiran anak yang konsisten, menjadi kunci keberhasilan pembelajaran sosial-emosional. Di sisi lain, faktor penghambat muncul dari cuaca dan kondisi lingkungan fisik yang tidak mendukung, emosi anak yang berubah-ubah, miskomunikasi dengan masyarakat sekitar, dampak libur kegiatan terhadap konsistensi kehadiran anak, serta keterbatasan fasilitas pembelajaran. Temuan ini menekankan bahwa strategi berbasis komunitas harus mempertimbangkan kondisi internal dan eksternal, serta mampu mengantisipasi berbagai tantangan agar pembelajaran sosial-emosional dapat berlangsung efektif dan berkelanjutan. Hal ini juga menegaskan bahwa pendidikan anak marginal tidak dapat dilepaskan dari peran lingkungan sosial dan interaksi kolektif dalam komunitas.
3. Upaya solutif yang dilakukan KSM menunjukkan fleksibilitas, inovasi, dan dampak positif jangka panjang baik bagi anak maupun komunitas. Penyesuaian kegiatan terhadap situasi lapangan, pendampingan individual melalui program

teman anak, modifikasi materi dan metode pembelajaran sesuai kebutuhan sosial-emosional anak, serta penguatan koordinasi dan kerja sama dengan lingkungan sekitar, berhasil meningkatkan minat anak, kehadiran yang lebih konsisten, rasa percaya diri, kemampuan bekerja sama, pengelolaan emosi, dan sikap sosial yang positif. Dampak ini juga menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, suportif, dan partisipatif, sehingga anak merasa diterima dan termotivasi untuk berinteraksi serta belajar secara optimal. Strategi ini tidak hanya membentuk perkembangan sosial-emosional anak, tetapi juga memperkuat jaringan sosial komunitas, meningkatkan peran serta orang tua dan masyarakat, serta membangun kesadaran kolektif tentang pentingnya pendidikan inklusif. Dengan demikian, KSM menjadi model pemberdayaan sosial berbasis komunitas yang efektif, yang tidak hanya menghasilkan perkembangan individual anak, tetapi juga mendorong penguatan kapasitas komunitas dalam mendukung pendidikan anak marginal secara berkelanjutan. Penelitian ini memberikan wawasan penting bagi praktisi pendidikan nonformal, relawan, dan pembuat kebijakan untuk merancang intervensi yang adaptif, kontekstual, dan responsif terhadap kebutuhan anak marginal.

## **B. Saran**

### **1. Bagi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM)**

KSM diharapkan dapat memperkuat sistem evaluasi perkembangan sosial-emosional anak secara lebih terstruktur serta meningkatkan pendokumentasian proses pendampingan sebagai bahan refleksi dan pengembangan program di masa mendatang.

### **2. Bagi Relawan dan Pendidik Nonformal**

Relawan diharapkan terus mengembangkan kompetensi dalam pendampingan sosial-emosional anak, khususnya dalam memahami karakter dan kebutuhan anak marginal, agar strategi pembelajaran semakin responsif dan inklusif.

### 3. Bagi Pemerintah dan Lembaga Terkait

Pemerintah dan lembaga pendidikan diharapkan dapat memberikan dukungan kebijakan dan fasilitas terhadap pendidikan nonformal berbasis komunitas, sebagai bagian dari upaya pemerataan akses pendidikan bagi anak-anak marginal.

### 4. Bagi Peneliti Selanjutnya

Penelitian selanjutnya disarankan untuk mengkaji pengembangan keterampilan sosial-emosional anak marginal dengan pendekatan longitudinal atau melibatkan lebih banyak komunitas, sehingga diperoleh gambaran dampak jangka panjang pendidikan berbasis komunitas.

## DAFTAR PUSTAKA

- Ainscow, M. (2021). *Collaboration as a Strategy for Promoting Equity in Education: Possibilities and Barriers Moving knowledge around: a strategy for promoting inclusion and equity within education systems*. 1–5.
- Aprilia, N. P., Taftazani, B. M., & Darwis, R. S. (2023). Pemenuhan Hak Anak Keluarga Marginal Di Kawasan Terminal Baranangsiang Kota Bogor Pada Masa Pandemi Covid-19. *Focus : Jurnal Pekerjaan Sosial*, 5(2), 171. <https://doi.org/10.24198/focus.v5i2.43043>
- Ayuningtyas, I. (2021). Ketimpangan Akses Pendidikan Di Kalimantan Timur. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 6(2), 117–129. <https://doi.org/10.24832/jpnk.v6i2.2128>
- CASEL. (2020). Casel's SEL Framework. *CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?*, 4.
- Cefai, C. (2022a). Social and emotional learning for vulnerable and marginalized children and young people. In Andy Smart and Margaret Sinclair (eds) *Educating for the social, the emotional and the sustainable. SEL in context. Educating for the social, the emotional and the sustainable: SEL in context*, July, 228–241.
- Cefai, C. (2022b). Social and emotional learning for vulnerable and marginalized children and young people. In *NISSEM Global Briefs Volume III: Educating for the social, the emotional and the sustainable* (Volume III, hal. 228–241). NISSEM.
- Cipriano, C., & McCarthy, M. F. (2023). Towards an inclusive social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*,

- 2(September), 100008. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2023.100008>
- de Beco, G. (2022). The Right to 'Inclusive' Education. *Modern Law Review*, 85(6), 1329–1356. <https://doi.org/10.1111/1468-2230.12742>
- Deky Anwar, Ilham Marnola, S. (2019). Pengaruh Religiusitas Dan Komunitas Terhadap Motivasi Berwirausaha Para Pemuda. *JEBI (Jurnal Ekonomi dan Bisnis Islam)*, 4(2), 181. <https://doi.org/10.15548/jebi.v4i2.244>
- Denham, S., & Salisch, M. Von. (2002). In C. Hart & P. K. Smith (Eds.), *Handbook of child social development*. NY: Blackwell Publishers. 2002. 1–25.
- Duchak, O. (2014). Marginalization of Young People in Society. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 29, 70–79. <https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ilshs.29.70>
- Esposito, R. (2010). Review: *Communitas : the origin and destiny of community*. *In-Spire Journal of Law, Politics and Societies*, 5(1), 97–98.
- Evans, G. W. (2004). The Environment of Childhood Poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77–92. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.77>
- Febriyani, A. N. (2023). *Strategi Komunitas Sekolah Marjinal Yogyakarta dalam Menanamkan Nilai-Nilai Religiusitas pada Kalangan Anak Marjinal di Sekolah Marjinal Tambakbayan*. 2(4), 31–41.
- Grandstaff, M. (1974). *Non-Formal Education and an Expanded Conception of Development*.
- Guilherme, A., & Morgan, W. J. (2018). Considering the role of the teacher: Buber, freire and gur-zeÊev. *Educacao and Realidade*, 43(3), 783–798. <https://doi.org/10.1590/2175-623674790>
- Hirelingannavar, S., & Patil, M. (2024). Impact of Socio-economic Status on Socio-

- emotional Development of Children Attending Different Early Childhood Care and Education (ECCE) Centers. *Journal of Scientific Research and Reports*, 30(4), 129–142. <https://doi.org/10.9734/jsrr/2024/v30i41898>
- Hoppers, W. H. M. L. (2006). *Non-Formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review*.
- Huang, C., & Zeng, X. (2023). Social and emotional development of disadvantaged students and its relationship with academic performance: evidence from China. *Frontiers in Psychology*, 14(May), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1170656>
- Inglis, G., Jenkins, P., McHardy, F., Sosu, E., & Wilson, C. (2023). Poverty stigma, mental health, and well-being: A rapid review and synthesis of quantitative and qualitative research. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 33(4), 783–806. <https://doi.org/10.1002/casp.2677>
- Jauhari, M. N., Sambira Mambela, Adela Hoar Usfinit, & Agustina Batlyol. (2023). Manajemen Pendidikan Inklusi Pada Pendidikan Anak Usia Dini. *Pancasona*, 2(1), 235–240. <https://doi.org/10.36456/pancasona.v2i1.6983>
- Jolien Rijlaarsdam, Gonneke WJM Stevens, Jan van der Ende, Albert Hofman, Vincent WV Jadd, Johan P. Mackenbach, Frank C. Verhulst, H. T. (2013). *Economic Disadvantage and Young Children 's Emotional and Behavioral Problems : Mechanisms of Risk*. Cc. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9655-2>
- Lestari, Y. A., & Khamim Zarkasih Putro. (2021). The Popular Phenomenon Of Abandoned Street Children In Big Cities In Indonesia. *JOYCED: Journal of Early Childhood Education*, 1(2), 139–153.

<https://doi.org/10.14421/joyced.2021.12-07>

Li, J., Ma, C., Lu, Q., & Hesketh, T. (2022). A Social Emotional Learning Training Programme in a Poor Rural Primary School in Central China: A Pre-Post Intervention Study. *Healthcare (Switzerland)*, 10(11).

<https://doi.org/10.3390/healthcare10112332>

MacPherson, S. (1989). The Convention on the Rights of the Child. *Social Policy & Administration*, 23(1), 99–101. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9515.1989.tb00500.x>

Muchtar, A. R. F. (2024). *Manajemen Strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam Meningkatkan Pendidikan bagi Masyarakat Marjinal di Sleman, Yogyakarta*. Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta.

Nurdiani, I. R. (2021). *Engagement Komunitas Sekolah Marjinal di Perkampungan Pemulung, Kledokan, Depok, Sleman, Daerah Istimewa Yogyakarta*.

Papalia, D. E., & Martorell, G. (2020). *Experience Human Development* (14th editi). MCGraw-Hill.

*Pedoman Pelayanan Pendidikan Anak Usia Dini*. (2023).

Pertiwi, K. N. (2024). *PERAN KOMUNITAS SEKOLAH MARJINAL DALAM PEMBERDAYAAN PENDIDIKAN ANAK-ANAK MARGINAL DI KAWASAN BABARSARI, SLEMAN, DAERAH ISTIMEWA YOGYAKARTA*.

Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta.

Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Charles E. Merrill Publishing Company.

Sadaruddin, H. H. (2024). *Peningkatan Kemampuan Sosial Emosional Anak Melalui Model Role Playing*. 2(September), 339–347.

- Saldaña, M. B. M. A. M. H. J. (2014). *Qualitative Data Analysis A methods Sourcebook* (Third Edit). SAGE Publication, Inc.
- Sandora, M., Islam, U., Sultan, N., & Kasim, S. (2019). Konsep Pendidikan Anak Marginal Dalam Perspektif. *2019, 18(2)*, 196–216.
- Sapiro, B., & Ward, A. (2020). Marginalized Youth, Mental Health, and Connection with Others: A Review of the Literature. *Child and Adolescent Social Work Journal, 37(4)*, 343–357. <https://doi.org/10.1007/s10560-019-00628-5>
- Saputri, E. R. I., Efianingrum, A., Dwiingrum, S. I. A., Nurhayati, R., & Raharjo, A. S. (2024). Penguatan Resiliensi Personal Anak Usia Sekolah di Kawasan Marjinal Kota Yogyakarta. *Foundasia, 14(2)*, 70–78. <https://doi.org/10.21831/foundasia.v14i2.65769>
- Septiarti, S. W. (2006). Aktualisasi Nilai Dalam Konteks Pendidikan Luar Sekolah Yang Berbasis Pada Kearifan Lokal. *Jurnal Ilmiah VISI PTK-PNF, Vol. 1, No(2)*, Hlm. 56-61.
- Septiarti, S. W., Hanum, F., Suardiman, S. P., & Kusumawardani, E. (2022). Parental involvement of marginalized children's education in Yogyakarta. *Cakrawala Pendidikan, 41(2)*, 494–506. <https://doi.org/10.21831/cp.v41i2.44982>
- Shohel, M. M. C., & Howes, A. J. (2018). The relevance of formal and nonformal primary education in relation to health, well-being and environmental awareness: Bangladeshi pupils' perspectives in the rural contexts. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 13(1)*. <https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1554022>

- Solehuddin, M., Oktadinata, D., & Zaki, A. (2024). *Transforming Education : Community-Based Learning Initiatives That Make a Difference*.  
*Statistik Pendidikan Indonesia*. (2023).
- Sugiyono. (2019). Metode penelitian kuantitatif dan kualitatif serta r&d. In *Alfabeta, CV* (Nomor April).
- Suharto, T. (2005). Konsep Dasar Pendidikan Berbasis Sekolah. *Cakrawala Pendidikan*, 4, 323–346.
- Suud, F. M., & Armansyah, A. D. (2023). Islamic Resilience of Marginal School Communities Management in An Effort to Educational Transformation. *Afkaruna: Indonesian Interdisciplinary Journal of Islamic Studies*, 19(2), 266–281. <https://doi.org/10.18196/afkaruna.v19i2.17580>
- Tahirah, I. (2024). Pentingnya Peran Orangtua Terhadap Perkembangan Sosial Emosional Anak Usia Dini. *Jurnal Usia Dini*, 10(1), 19–27.
- Tazkia, H. A., & Damayanti, A. (2024). Perkembangan Sosial Emosional Anak Usia Dasar di Lingkungan Sekolah. *Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 1(3), 8. <https://doi.org/10.47134/pgsd.v1i3.557>
- Tilaar, H. A. R. (2003). *Kekuasaan dan Pendidikan: Perspektif Studi Kultural (Suatu Tinjauan)*. Yayasan Indonesia Tera (IndonesiaTera).
- Tinnes-Vigne, M., Houssemand, C., Guay, F., Poncelet, D., & Dierendonck, C. (2025). Understanding the Use of Social and Emotional Learning in Elementary Schools: A Theory of Planned Behaviour Perspective. In *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* (Vol. 15, Nomor 4). <https://doi.org/10.3390/ejihpe15040048>
- Tjandraningsih, I., & Dkk. (1996). Dehumanisasi Anak Marginal: Berbagai

Pengalaman Pemberdayaan. In *Yayasan Akatiga*.

Ulpah, M., Windiana, W., Junejo, S., & Nugraha, M. I. (2024). *THE CHALLENGES OF COMMUNITY-BASED EDUCATION IN CREATING INCLUSIVE EDUCATION FOR MARGINALIZED GROUPS. A CASE STUDY OF MASJID TERMINAL SCHOOL, DEPOK CITY* Mariam Ulpah, Wiwin Windiana, Safiullah Junejo, Muhammad Iqbal Nugraha. 2(2), 91–104.

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 4 Tahun 1979 tentang Kesejahteraan Anak. (1979). *Pemerintah Republik Indonesia*.

UNICEF. (2016). *The State of the World's Children 2016: A Fair Chance for Every Child*.

White, C. (2015). Internationalizing Education: Critical Qualitative Case Studies in Social Education. *American Journal of Educational Research*, 3(2), 211–219. <https://doi.org/10.12691/education-3-2-15>

Zubaidi, A., & Nadifah, S. A. (2023). Implementation of Community-Based Education in Increasing Learning Interest of Marginalized Children in School. *Syaikhuna: Jurnal Pendidikan dan Pranata Islam*, 14(02), 150–161. <https://doi.org/10.58223/syaikhuna.v14i02.7116>

Ainscow, M. (2021). *Collaboration as a Strategy for Promoting Equity in Education: Possibilities and Barriers Moving knowledge around: a strategy for promoting inclusion and equity within education systems*. 1–5.

Aprilia, N. P., Taftazani, B. M., & Darwis, R. S. (2023). Pemenuhan Hak Anak Keluarga Marginal Di Kawasan Terminal Baranangsiang Kota Bogor Pada Masa Pandemi Covid-19. *Focus: Jurnal Pekerjaan Sosial*, 5(2), 171. <https://doi.org/10.24198/focus.v5i2.43043>

- Ayuningtyas, I. (2021). Ketimpangan Akses Pendidikan Di Kalimantan Timur. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 6(2), 117–129. <https://doi.org/10.24832/jpnk.v6i2.2128>
- CASEL. (2020). Casel's SEL Framework. *CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?*, 4.
- Cefai, C. (2022a). Social and emotional learning for vulnerable and marginalized children and young people. In Andy Smart and Margaret Sinclair (eds) *Educating for the social, the emotional and the sustainable. SEL in context. Educating for the social, the emotional and the sustainable: SEL in context*, July, 228–241.
- Cefai, C. (2022b). Social and emotional learning for vulnerable and marginalized children and young people. In *NISSEM Global Briefs Volume III: Educating for the social, the emotional and the sustainable* (Volume III, hal. 228–241). NISSEM.
- Cipriano, C., & McCarthy, M. F. (2023). Towards an inclusive social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 2(September), 100008. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2023.100008>
- de Beco, G. (2022). The Right to 'Inclusive' Education. *Modern Law Review*, 85(6), 1329–1356. <https://doi.org/10.1111/1468-2230.12742>
- Deky Anwar, Ilham Marnola, S. (2019). Pengaruh Religiusitas Dan Komunitas Terhadap Motivasi Berwirausaha Para Pemuda. *JEBI (Jurnal Ekonomi dan Bisnis Islam)*, 4(2), 181. <https://doi.org/10.15548/jebi.v4i2.244>
- Denham, S., & Salisch, M. Von. (2002). In C. Hart & P. K. Smith (Eds.), *Handbook of child social development*. NY: Blackwell Publishers. 2002. 1–25.

- Duchak, O. (2014). Marginalization of Young People in Society. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 29, 70–79. <https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ilshs.29.70>
- Esposito, R. (2010). Review: *Communitas : the origin and destiny of community*. *In-Spire Journal of Law, Politics and Societies*, 5(1), 97–98.
- Evans, G. W. (2004). The Environment of Childhood Poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77–92. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.77>
- Febriyani, A. N. (2023). *Strategi Komunitas Sekolah Marjinal Yogyakarta dalam Menanamkan Nilai-Nilai Religiusitas pada Kalangan Anak Marjinal di Sekolah Marjinal Tambakbayan*. 2(4), 31–41.
- Grandstaff, M. (1974). *Non-Formal Education and an Expanded Conception of Development*.
- Guilherme, A., & Morgan, W. J. (2018). Considering the role of the teacher: Buber, freire and gur-zeÊev. *Educacao and Realidade*, 43(3), 783–798. <https://doi.org/10.1590/2175-623674790>
- Hirelingannavar, S., & Patil, M. (2024). Impact of Socio-economic Status on Socio-emotional Development of Children Attending Different Early Childhood Care and Education (ECCE) Centers. *Journal of Scientific Research and Reports*, 30(4), 129–142. <https://doi.org/10.9734/jsrr/2024/v30i41898>
- Hoppers, W. H. M. L. (2006). *Non-Formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review*.
- Huang, C., & Zeng, X. (2023). Social and emotional development of disadvantaged students and its relationship with academic performance: evidence from China. *Frontiers in Psychology*, 14(May), 1–8.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1170656>

- Inglis, G., Jenkins, P., McHardy, F., Sosu, E., & Wilson, C. (2023). Poverty stigma, mental health, and well-being: A rapid review and synthesis of quantitative and qualitative research. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 33(4), 783–806. <https://doi.org/10.1002/casp.2677>
- Jauhari, M. N., Sambira Mambela, Adela Hoar Usfinit, & Agustina Batlyol. (2023). Manajemen Pendidikan Inklusi Pada Pendidikan Anak Usia Dini. *Pancasona*, 2(1), 235–240. <https://doi.org/10.36456/pancasona.v2i1.6983>
- Jolien Rijlaarsdam, Gonneke WJM Stevens, Jan van der Ende, Albert Hofman, Vincent WV Jadd, Johan P. Mackenbach, Frank C. Verhulst, H. T. (2013). *Economic Disadvantage and Young Children ' s Emotional and Behavioral Problems : Mechanisms of Risk*. Cc. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9655-2>
- Lestari, Y. A., & Khamim Zarkasih Putro. (2021). The Popular Phenomenon Of Abandoned Street Children In Big Cities In Indonesia. *JOYCED: Journal of Early Childhood Education*, 1(2), 139–153. <https://doi.org/10.14421/joyced.2021.12-07>
- Li, J., Ma, C., Lu, Q., & Hesketh, T. (2022). A Social Emotional Learning Training Programme in a Poor Rural Primary School in Central China: A Pre-Post Intervention Study. *Healthcare (Switzerland)*, 10(11). <https://doi.org/10.3390/healthcare10112332>
- MacPherson, S. (1989). The Convention on the Rights of the Child. *Social Policy & Administration*, 23(1), 99–101. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9515.1989.tb00500.x>

- Muchtar, A. R. F. (2024). *Manajemen Strategi Komunitas Sekolah Marjinal (KSM) dalam Meningkatkan Pendidikan bagi Masyarakat Marjinal di Sleman, Yogyakarta*. Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta.
- Nurdiani, I. R. (2021). *Engagement Komunitas Sekolah Marjinal di Perkampungan Pemulung, Kledokan, Depok, Sleman, Daerah Istimewa Yogyakarta*.
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2020). *Experience Human Development* (14th editi). MCGraw-Hill.
- Pedoman Pelayanan Pendidikan Anak Usia Dini*. (2023).
- Pertiwi, K. N. (2024). *PERAN KOMUNITAS SEKOLAH MARJINAL DALAM PEMBERDAYAAN PENDIDIKAN ANAK-ANAK MARGINAL DI KAWASAN BABARSARI, SLEMAN, DAERAH ISTIMEWA YOGYAKARTA*. Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Sadaruddin, H. H. (2024). *Peningkatan Kemampuan Sosial Emosional Anak Melalui Model Role Playing*. 2(September), 339–347.
- Saldaña, M. B. M. A. M. H. J. (2014). *Qualitative Dta Analysis A methods Sourvebook* (Third Edit). SAGE Publication, Inc.
- Sandora, M., Islam, U., Sultan, N., & Kasim, S. (2019). Konsep Pendidkan Anak Marginal Dalam Perspektif. *2019, 18(2)*, 196–216.
- Sapiro, B., & Ward, A. (2020). Marginalized Youth, Mental Health, and Connection with Others: A Review of the Literature. *Child and Adolescent Social Work Journal, 37(4)*, 343–357. <https://doi.org/10.1007/s10560-019-00628-5>

- Saputri, E. R. I., Efianingrum, A., Dwiingrum, S. I. A., Nurhayati, R., & Raharjo, A. S. (2024). Penguatan Resiliensi Personal Anak Usia Sekolah di Kawasan Marjinal Kota Yogyakarta. *Foundasia*, 14(2), 70–78. <https://doi.org/10.21831/foundasia.v14i2.65769>
- Septiarti, S. W. (2006). Aktualisasi Nilai Dalam Konteks Pendidikan Luar Sekolah Yang Berbasis Pada Kearifan Lokal. *Jurnal Ilmiah VISI PTK-PNF*, Vol. 1, No(2), Hlm. 56-61.
- Septiarti, S. W., Hanum, F., Suardiman, S. P., & Kusumawardani, E. (2022). Parental involvement of marginalized children's education in Yogyakarta. *Cakrawala Pendidikan*, 41(2), 494–506. <https://doi.org/10.21831/cp.v41i2.44982>
- Shohel, M. M. C., & Howes, A. J. (2018). The relevance of formal and nonformal primary education in relation to health, well-being and environmental awareness: Bangladeshi pupils' perspectives in the rural contexts. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13(1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1554022>
- Solehuddin, M., Oktadinata, D., & Zaki, A. (2024). *Transforming Education : Community-Based Learning Initiatives That Make a Difference*. *Statistik Pendidikan Indonesia*. (2023).
- Sugiyono. (2019). Metode penelitian kuantitatif dan kualitatif serta r&d. In *Alfabeta, CV* (Nomor April).
- Suharto, T. (2005). Konsep Dasar Pendidikan Berbasis Sekolah. *Cakrawala Pendidikan*, 4, 323–346.
- Suud, F. M., & Armansyah, A. D. (2023). Islamic Resilience of Marginal School

- Communities Management in An Effort to Educational Transformation. *Afkaruna: Indonesian Interdisciplinary Journal of Islamic Studies*, 19(2), 266–281. <https://doi.org/10.18196/afkaruna.v19i2.17580>
- Tahirah, I. (2024). Pentingnya Peran Orangtua Terhadap Perkembangan Sosial Emosional Anak Usia Dini. *Jurnal Usia Dini*, 10(1), 19–27.
- Tazkia, H. A., & Damayanti, A. (2024). Perkembangan Sosial Emosional Anak Usia Dasar di Lingkungan Sekolah. *Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 1(3), 8. <https://doi.org/10.47134/pgsd.v1i3.557>
- Tilaar, H. A. R. (2003). *Kekuasaan dan Pendidikan: Perspektif Studi Kultural (Suatu Tinjauan)*. Yayasan Indonesia Tera (IndonesiaTera).
- Tinnes-Vigne, M., Houssemand, C., Guay, F., Poncelet, D., & Dierendonck, C. (2025). Understanding the Use of Social and Emotional Learning in Elementary Schools: A Theory of Planned Behaviour Perspective. In *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* (Vol. 15, Nomor 4). <https://doi.org/10.3390/ejihpe15040048>
- Tjandraningsih, I., & Dkk. (1996). Dehumanisasi Anak Marginal: Berbagai Pengalaman Pemberdayaan. In *Yayasan Akatiga*.
- Ulpah, M., Windiana, W., Junejo, S., & Nugraha, M. I. (2024). *THE CHALLENGES OF COMMUNITY-BASED EDUCATION IN CREATING INCLUSIVE EDUCATION FOR MARGINALIZED GROUPS. A CASE STUDY OF MASJID TERMINAL SCHOOL, DEPOK CITY* Mariam Ulpah, Wiwin Windiana, Safiullah Junejo, Muhammad Iqbal Nugraha. 2(2), 91–104.
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 4 Tahun 1979 tentang Kesejahteraan Anak. (1979). *Pemerintah Republik Indonesia*.

UNICEF. (2016). *The State of the World's Children 2016: A Fair Chance for Every Child*.

White, C. (2015). Internationalizing Education: Critical Qualitative Case Studies in Social Education. *American Journal of Educational Research*, 3(2), 211–219. <https://doi.org/10.12691/education-3-2-15>

Zubaidi, A., & Nadifah, S. A. (2023). Implementation of Community-Based Education in Increasing Learning Interest of Marginalized Children in School. *Syaikhuna: Jurnal Pendidikan dan Pranata Islam*, 14(02), 150–161. <https://doi.org/10.58223/syaikhuna.v14i02.7116>

