



# Membangun Ruang Publik Ramah Anak di Wilayah Miskin Kota

**Sanksi Pelanggaran Pasal 113  
Undang-Undang No. 28 Tahun 2014 Tentang Hak Cipta**

1. Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf i untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp 100.000.000 (seratus juta rupiah).
2. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp. 500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).
3. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf a, huruf b, huruf e, dan/atau huruf g untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 4 (empat) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp. 1.000.000.000,00 (satu miliar rupiah).
4. Setiap Orang yang memenuhi unsur sebagaimana dimaksud pada ayat (3) yang dilakukan dalam bentuk pembajakan, dipidana dengan pidana penjara paling lama 10 (sepuluh) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp. 4.000.000.000,00 (empat miliar rupiah).

# **Membangun Ruang Publik Ramah Anak di Wilayah Miskin Kota**

**Fitri Arlinkasari**

**Penerbit:**

**CV. Green Publisher Indonesia**



**CV. GREEN  
PUBLISHER**

# Membangun Ruang Publik Ramah Anak di Wilayah Miskin Kota

**Penulis:**

Fitri Arlinkasari

**ISBN:**

978-623-8709-16-8

**Perancang Sampul:**

Nur Muhamad Safi'i

**Penata Letak:**

Komarudin

Vivi Meilinda

**Editing:**

Komarudin

**Penerbit:**

CV. Green Publisher Indonesia



CV. GREEN  
PUBLISHER

**Dilarang keras menerjemahkan, memfotokopi, atau memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku ini tanpa izin tertulis dari Penerbit**

**Copyright © 2024**

**Hak Cipta 2024, Pada Penulis**

**Hak Cipta Dilindungi Oleh Undang-Undang**

## KATA PENGANTAR

Puji syukur penulis panjatkan ke hadirat Allah SWT yang telah memberikan rahmat dan karunia-Nya sehingga buku berjudul "Membangun Ruang Publik Ramah Anak di Wilayah Miskin Kota" ini dapat terselesaikan. Buku ini lahir dari keprihatinan penulis terhadap kondisi anak-anak yang hidup di wilayah miskin perkotaan, di mana akses mereka terhadap ruang publik yang aman dan layak masih sangat terbatas.

Anak-anak merupakan aset berharga bagi masa depan bangsa. Namun, realitas menunjukkan bahwa banyak anak-anak di perkotaan, terutama yang berasal dari keluarga miskin sering kali harus bermain di tempat-tempat yang tidak aman dan tidak layak, seperti jalan raya, rel kereta api, dan bahkan tempat pembuangan sampah. Situasi ini tentu berdampak negatif terhadap perkembangan dan kesejahteraan mereka.

Melalui buku ini, penulis mengajak pembaca untuk bersama-sama memikirkan dan mengambil tindakan nyata dalam menyediakan ruang publik yang ramah anak di wilayah miskin kota. Buku ini tidak hanya menyajikan data dan fakta mengenai kondisi anak-anak di perkotaan, tetapi juga menawarkan solusi praktis yang dapat diterapkan oleh

pemerintah, masyarakat dan berbagai pemangku kepentingan lainnya.

Ucapan terima kasih yang sebesar-besarnya penulis sampaikan kepada partisipan penelitian beserta komunitasnya yang telah menjadi sumber data penting yang disajikan dalam buku ini. Penulis juga mengucapkan terima kasih kepada suami penulis (Yustisia R.) dan anak penulis (Attar A. R.); serta kolega penulis di Fakultas Psikologi Universitas YARSI. Semoga buku ini dapat memberikan manfaat dan menjadi inspirasi bagi upaya-upaya perbaikan kondisi anak-anak di wilayah miskin kota di seluruh Indonesia.

Akhir kata, semoga Allah SWT senantiasa memberikan petunjuk dan kemudahan dalam setiap langkah kita untuk mewujudkan ruang publik yang lebih baik dan ramah anak.

Jakarta, Juni 2024

**Fitri Arlinkasari**

## SAMBUTAN

Alhamdulillah, atas segala nikmat yang diberikan oleh Allah SWT sehingga buku berjudul “Membangun Ruang Publik Ramah Anak di Wilayah Miskin Kota” dapat diselesaikan dengan baik. Dari judulnya, buku ini terkesan hanya focus terhadap segi fisik dari ruang public, tapi setelah dicermati dari materi di dalamnya, buku ini ternyata berupaya untuk memahami kompleksitas masalah ruang public bagi anak, terutama dari segi kesejahteraan fisik dan psikologi anak.

Buku ini diawali dengan menjelaskan kondisi di Jakarta dengan berbagai permasalahannya terutama terkait dengan Tingkat kepadatan penduduk yang sangat tinggi sehingga berdampak pada berbagai aspek kehidupan, salah satunya adalah kemiskinan. Kondisi kemiskinan akan membatasi akses terhadap layanan publik yang memadai, salah satunya adalah kebutuhan akan ruang publik bagi anak-anak. Buku ini dengan lugas memotret beberapa kondisi menyedihkan dimana anak-anak yang hidup dalam kemiskinan terpaksa memanfaatkan tempat-tempat yang tidak layak dan tidak aman untuk menunjang aktivitasnya. Berbagai temuan empiris dari berbagai riset disampaikan dalam buku ini guna menjelaskan dampak negatif dari kondisi perkotaan

yang sangat padat dan secara spesifik juga menjelaskan dampak dari terbatasnya ruang publik bagi anak. Dari berbagai temuan ini, kita dapat melihat bahwa hal ini merupakan masalah serius yang tidak hanya terjadi di Jakarta, namun juga di berbagai kota lain dengan kondisi yang sama. Kondisi ini tentunya menjadi satu alasan kuat bahwa kajian dan upaya penanganan terhadap kebutuhan ruang publik bagi anak menjadi sangat penting dan mendesak untuk dilakukan.

Semoga kehadiran buku ini dapat memberikan manfaat positif bagi semua pihak dan menjadi salah satu pendorong bagi munculnya upaya meningkatkan kesejahteraan bagi anak-anak generasi muda penerus bangsa.

Jakarta, Juni 2024

Dr. Miwa Patnani, M.Si., Psi.



## DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR .....	iv
SAMBUTAN .....	vi
DAFTAR ISI .....	viii
DAFTAR GAMBAR .....	x
DAFTAR TABEL .....	xii
BAB 1 PENDAHULUAN .....	1
Kondisi Sosial dan Lingkungan Jakarta dan Dampaknya terhadap Anak-anak .....	1
BAB 2 TUMBUH DALAM KEMISKINAN DI PERKOTAAN .....	11
Ruang Publik dalam Konteks Kemiskinan di Perkotaan	17
BAB 3 KERANGKA KERJA KOTA RAMAH ANAK: TUJUAN, PRINSIP DAN IMPLIKASI.....	20
Implementasi CFCI di Indonesia .....	23
Ruang Publik Terpadu Ramah Anak (RPTRA) di Jakarta: Implementasi Kriteria Kota Ramah Anak (CFCI) .....	26
BAB 4 MENDEFINISIKAN RUANG PUBLIK RAMAH ANAK .....	30
BAB 5 KARAKTERTISIK PERKEMBANGAN PSIKOSOSIAL MASA KANAK-KANAK TENGAH DAN IMPLIKASINYA TERHADAP DESAIN RUANG PUBLIK	58

Karakteristik Perkembangan Psikososial Anak Usia Pertengahan.....	58
Implikasi Kebutuhan Perkembangan Psikososial Masa Kanak-Kanak Tengah terhadap Desain Ruang Publik Ramah Anak.....	67
BAB 6 RUANG PUBLIK RAMAH ANAK DI WILAYAH MISKIN KOTA: STUDI KASUS RPTRA DI JAKARTA.....	70
DAFTAR PUSTAKA.....	82
BIOGRAFI PENULIS .....	109

## DAFTAR GAMBAR

Gambar 1.1. Tren kemiskinan di Jakarta dari Maret 2012 hingga September 2018 (Badan Pusat Statistik, sebagaimana dikutip dalam Khoirun, 2019).....	2
Gambar 1.2. Kemiskinan berdasarkan usia penduduk di Indonesia (OECD, 2019) .....	2
Gambar 1.3. Pengalaman luar ruangan anak-anak dari lingkungan berpenghasilan rendah di Jakarta.....	4
Gambar 2.1. Kegiatan sehari-hari di ruang-ruang umum kampung di Jakarta (Nugroho, 2019).....	18
Gambar 3.1 Pengembangan dan implementasi CFCI di Indonesia (diadaptasi dari Rosalin, 2016).....	25
Gambar 3.2. Kriteria CFCI di Indonesia (Rosalin, 2016) .....	25
Gambar Diagram 5.1. Kerangka Kerja 'developmental affordances' untuk mengevaluasi kualitas fisik dan sosial ruang publik ramah anak.....	56
Gambar 5.2. Karakteristik perkembangan psikososial masa kanak-kanak tengah (diadaptasi dari Neiderhiser & McGuire, 1994; Newman & Newman, 2012; Nurius & Markus, 1984) .....	66
Gambar 6.1 Peta lokasi RPTRA Cililitan (Sumber: PT. Arkonin, dengan izin).....	73

Gambar 6.2 Anak-anak bermain permainan tradisional di RPTRA Cililitan dan RPTRA Rasela menggunakan area dan properti yang telah ditentukan. Dari kiri ke kanan: petak umpet, hopscotch, panggung bambu .....77

Gambar 6.3 Anak dengan aktivitas yang menyenangkan di RPTRA Cililitan. ....78

Gambar 6.4 Kursus silat (atas) dan tari tradisional (bawah) berbiaya murah atau gratis di RPTRA Cililitan .....79

## DAFTAR TABEL

Tabel 4.1 Indikator ruang kota yang ramah anak (Chawla, 2001).....	32
Tabel 4.2 Sepuluh dimensi lingkungan ramah anak (Horelli, 2007).....	34

# BAB 1

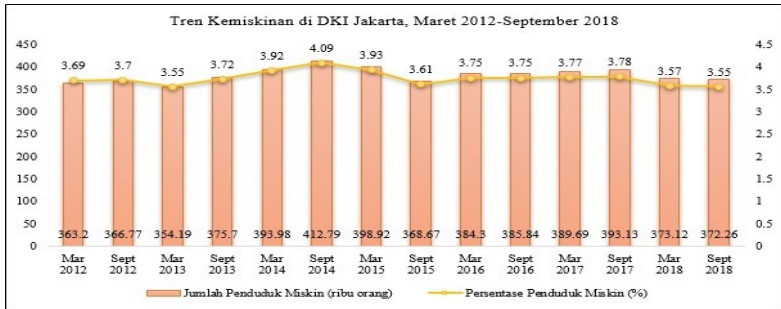
## PENDAHULUAN

### **Kondisi Sosial dan Lingkungan Jakarta dan Dampaknya terhadap Anak-anak**

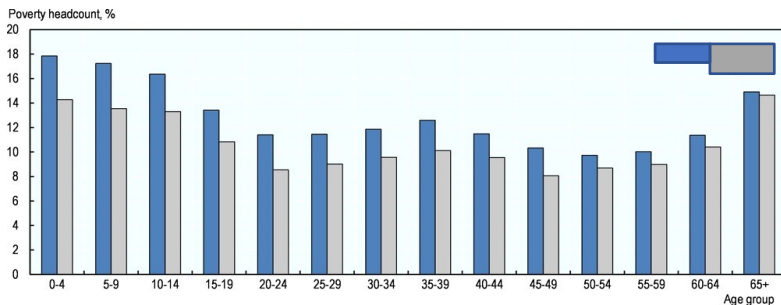
---

Jakarta, ibu kota Republik Indonesia, adalah rumah bagi setidaknya 11 juta penduduk, dan 25% dari populasinya terdiri dari anak-anak di bawah usia 14 tahun. Dengan luas wilayah hanya 662 kilometer persegi, Jakarta merupakan kota terpadat di Asia Tenggara dan salah satu kota terpadat di dunia. Sebanyak 3,5%, atau setidaknya 350.000 penduduk Jakarta hidup dalam kemiskinan dan memiliki akses yang terbatas terhadap tempat tinggal, layanan dasar, dan sistem lingkungan yang baik (Lihat Gambar 1.1). Seperti yang ditunjukkan pada Gambar 1.2, kemiskinan di Indonesia sangat terkonsentrasi pada populasi anak-anak (BPS DKI Jakarta, 2019; OECD, 2019).

Selain itu, data dari The Jakarta Post (2020) menunjukkan bahwa keluarga berpenghasilan rendah di Jakarta cenderung memiliki lebih banyak anak. Ini mengindikasikan tingginya prevalensi kemiskinan anak di kota ini.



Gambar 1.1. Tren kemiskinan di Jakarta dari Maret 2012 hingga September 2018 (Badan Pusat Statistik, sebagaimana dikutip dalam Khoirun, 2019)



Gambar 1.2. Kemiskinan berdasarkan usia penduduk di Indonesia (OECD, 2019)

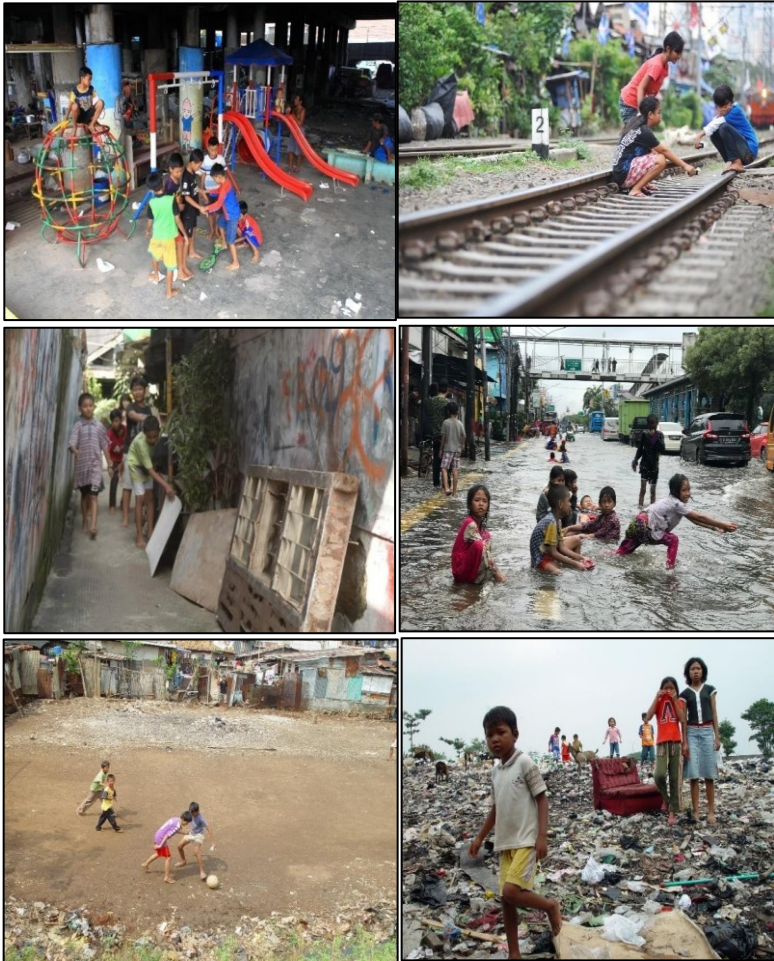
Selain masalah sosial, Jakarta juga memiliki beberapa masalah lingkungan. Sejak tahun 1990-an, Jakarta telah mengalami penurunan kualitas lingkungan akibat masalah kelebihan penduduk yang tidak terkelola dengan baik, termasuk polusi dan sampah, banjir, dan kurangnya ruang terbuka (Siahaan, 2010; Sunaryo dkk., 2010). Buruknya

lingkungan fisik yang menyertai kemiskinan sosial secara signifikan mempengaruhi anak-anak perkotaan, terutama mereka yang berasal dari keluarga berpenghasilan rendah dengan akses terbatas ke ruang dan layanan publik yang vital yang dapat mendukung pertumbuhan dan perkembangan mereka secara optimal (Hamilton-Mason & Gonzalez-Ramos, 2006).

Ruang publik memiliki peran krusial bagi anak-anak, terutama mereka yang berasal dari keluarga kurang mampu. Ruang-ruang ini memberikan kesempatan berharga untuk bermain, bersantai, dan berinteraksi sosial – mengingat keterbatasan ruang pribadi yang mungkin mereka miliki di rumah (Matthews, 2001; Lloyd-Jones, 1993, sebagaimana dikutip dalam Rakodi & Lloyd-Jones, 2002).

Sayangnya, di daerah miskin, Jakarta memiliki ruang publik bersama yang terbatas untuk rekreasi dan kegiatan sehari-hari anak-anak, sehingga memaksa sebagian besar anak-anak miskin untuk pergi lebih jauh untuk menemukan ruang tersebut (Egaratri, 2017; Wijaya et al., 2019). Seringkali, mereka bermain di jalan raya dan rel kereta api serta di kuburan, tempat pembuangan sampah, dan saluran air (lihat Gambar 1.3).





Gambar 1.3. Pengalaman luar ruangan anak-anak dari lingkungan berpenghasilan rendah di Jakarta. Dari kiri atas ke kanan bawah: Christina Desitriviantie / Shutterstock; Rei Imagine / Shutterstock; Seika N./ Wikimedia; Martinus Sallo / Shutterstock; Jonathan McIntosh / Wikimedia; Jonathan McIntosh / Wikimedia

Namun, pengalaman anak-anak di Jakarta diharapkan meningkat dengan adanya inisiatif Ruang Publik Terpadu Ramah Anak (RPTRA) yang dimulai pada tahun 2015. Program ini bertujuan untuk meningkatkan kesejahteraan anak-anak dengan menyediakan dan memperbaiki ruang publik untuk mereka. Dalam upaya memenuhi Inisiatif Kota Layak Anak (KLA) global atau *Child-Friendly Cities Initiative* (CFCI), Pemerintah Provinsi DKI Jakarta telah membangun setidaknya 300 lokasi RPTRA, terutama di lingkungan padat penduduk miskin. RPTRA menggabungkan fungsi taman dan pusat komunitas serta menawarkan berbagai program kegiatan untuk anak-anak dan keluarga mereka (Indriany, 2017). CFCI menekankan pentingnya kota yang ramah anak untuk meningkatkan kualitas hidup anak-anak dengan mewujudkan dan mempromosikan hak-hak mereka sebagaimana diatur dalam Konvensi PBB tentang Hak Anak (UNCRC) (Freeman & Tranter, 2011; UNICEF, 2012). Dalam praktiknya, menciptakan lingkungan yang mendukung perkembangan anak yang sehat sangat penting dalam kerangka kerja CFCI. Anak-anak memiliki hak yang melekat untuk kelangsungan hidup dan perkembangan yang sehat, yang pada gilirannya menentukan kesejahteraan masa depan masyarakat mana pun (H. Clark dkk., 2020; Villanueva dkk., 2016). Dibingkai

oleh definisi CFCI tentang lingkungan yang ramah anak, buku ini memuat hasil penelitian yang menyelidiki cara-cara di mana lokasi dan program RPTRA dapat mendukung perkembangan anak yang sehat. Penelitian ini mengeksplorasi persepsi dan kegiatan peserta anak di dua lokasi RPTRA di Jakarta. Anak-anak tersebut berusia 6-12 tahun dan merupakan penduduk lokal dari wilayah miskin kota di mana lokasi RPTRA berada. Sebagai peneliti, penulis memilih kelompok usia ini berdasarkan penelitian terdahulu (misalnya, Chatterjee, 2006; Cunningham & Jones, 2004; Jones & Cunningham, 1999; Sobel, 2002) yang menunjukkan bahwa anak-anak dalam kelompok usia tersebut merupakan pengguna dan penjelajah ruang publik di lingkungan sekitar yang paling aktif. Oleh karena itu, mereka diharapkan lebih sering menggunakan lokasi RPTRA dibandingkan dengan kelompok usia lainnya dan memiliki pengetahuan serta pengalaman yang cukup untuk mengevaluasi kualitas RPTRA.

Sejumlah penelitian telah menyelidiki permainan anak-anak di ruang publik sebagai cara untuk memahami hubungan timbal balik antara anak-anak dan lingkungan mereka dan bagaimana hal itu dapat mendukung perkembangan fisik, sosial, dan identitas diri mereka (Hart, 1979; A. Moore & Lynch, 2017; RC Moore, 1986). Aktivitas

bermain juga telah digunakan secara luas sebagai indikator keramahan lingkungan perkotaan terhadap anak (misalnya Hart, 2002; Nijholt, 2019; Ramsey, 2006). Namun, pengertian bermain didefinisikan secara berbeda di setiap budaya (Goncu et al., 1999; Kieff & Casbergue, 2000). Dalam konteks budaya Barat, bermain didefinisikan sebagai 'pekerjaan anak-anak' yang menekankan pada kesempatan untuk bersenang-senang dan motivasi intrinsik (Taylor et al., 2004). Sebaliknya, dalam budaya Indonesia, bermain kurang menunjukkan spontanitas emosional dan mungkin tumpang tindih dengan tanggung jawab pengawasan saudara bagi anak-anak yang lebih tua (Farver & Wimbari, 1995); bermain juga sering dinilai sebagai aktivitas yang tidak diperlukankarena dianggap tidak terkait dengan kegiatan akademis (Herniati, 2011).

Anak-anak jalanan di Indonesia maupun mereka yang berkontribusi terhadap keuangan keluarga dengan bekerja lebih menghargai ruang publik untuk kelangsungan hidup mereka dan mendapatkan uang (misalnya, sebagai pedagang kaki lima dan pemulung) daripada sekadar untuk tujuan rekreasi, seperti bermain (Beazley, 2002; Suyanto, 2013). Demikian pula, Chatterjee (2017) mengidentifikasi bahwa anak-anak yang tinggal di lingkungan berisiko tinggi (misalnya, bencana alam dan krisis kemanusiaan) merasa

bahwa bermain sangat terbatas dan berbaur dengan tanggung jawab mereka untuk melakukan pekerjaan rumah tangga sehingga sering kali membuat mereka menyelipkan kegiatan bermain mereka dalam kegiatan bekerja (misalnya, bermain imajinatif sambil menggunakan alat dan perkakas rumah tangga). Oleh karena itu, untuk menghindari konsep bermain yang kompleks dalam konteks Indonesia dan untuk mengakui agensi anak-anak dalam mendefinisikan pengalaman mereka di ruang sehari-hari, penelitian ini tidak mencoba untuk mengusulkan satu definisi tunggal yang menyeluruh tentang bermain, atau secara khusus menanyakan bagaimana anak-anak bermain di RPTRA. Sebaliknya, penelitian ini mengeksplorasi keseharian anak-anak di RPTRA dengan mempertimbangkan peluang yang ditawarkan oleh RPTRA untuk perkembangan anak.

Berbagai aspek perkembangan anak sangat dipengaruhi oleh konteks kehidupan mereka. Meskipun sebagian besar penelitian mengkategorikan lingkungan yang mendukung berdasarkan kemampuannya untuk memfasilitasi aktivitas fisik dan perjalanan mandiri anak-anak (misalnya, Bates & Stone, 2015; Broberg, Kyttä, dkk., 2013; Veitch dkk., 2008; Veitch dkk., 2006), masih diperlukan penelitian lebih lanjut untuk mengeksplorasi bagaimana ruang publik dapat memenuhi kebutuhan psikologis dan sosial anak-anak. Hal

ini penting agar lingkungan kota dapat memberikan dukungan yang diperlukan untuk kesejahteraan mereka (Kreutz, 2015). Memasukkan kebutuhan psikososial anak dalam mengidentifikasi keterjangkauan (*affordances*) ruang publik sangatlah penting, terutama bagi anak-anak dari keluarga berpenghasilan rendah.

Kemiskinan memiliki kaitan erat dengan berbagai masalah psikososial pada anak, seperti rendahnya harga diri, prestasi akademik yang kurang baik, kurangnya modal sosial, dan masalah perilaku (Curley, 2010; Hamilton-Mason & Gonzalez-Ramos, 2006; P. Kim dkk., 2013). Oleh karena itu, merancang intervensi dan lingkungan yang mendukung kompetensi psikososial anak menjadi sangat penting. Hal ini dapat membantu anak-anak yang hidup dalam kemiskinan untuk menghadapi berbagai tantangan dalam kehidupan mereka (Dercon & Krishnan, 2009; Hamilton-Mason & Gonzalez-Ramos, 2006; Harpham, 2002). Berfokus hanya pada aktivitas fisik di ruang terbuka juga akan gagal menangkap implikasi psikologis dan sosial dari ruang publik bagi anak-anak di wilayah miskin kota. Mereka sering kali memiliki mobilitas yang lebih bebas di lingkungan mereka namun akses yang lebih sedikit terhadap teknologi (kecuali televisi)—artinya, mereka melakukan lebih banyak aktivitas fisik di luar ruangan

dibandingkan dengan anak-anak lain seusia mereka yang tidak hidup dalam kerentanan (Bima et al., 2017; Sumardi, 2005). Hal ini berarti bahwa masalah kesehatan fisik (terutama obesitas) akan lebih banyak terjadi pada keluarga Indonesia yang lebih sejahtera, di mana anak-anak tidak terlalu aktif secara fisik (Harahap et al., 2013; Suryamulyawan & Arimbawa, 2019).

Penelitian yang dimuat dalam buku ini tidak hanya berfokus pada bagaimana sebuah tempat memberikan kesempatan kepada anak-anak untuk melakukan aktivitas fisik di luar ruangan. Sebaliknya, penulis menyelidiki pengalaman anak-anak dari keluarga berpenghasilan rendah dalam mengaktualisasikan keterjangkauan (*affordances*) ruang dan fasilitas RPTRA –sebagai representasi ruang publik ramah anak– untuk meningkatkan kebutuhan psikososial mereka. Teori perkembangan psikososial dan latar belakang penulis sebagai psikolog membingkai interpretasi penulis tentang bagaimana pengalaman anak-anak di RPTRA dapat mempengaruhi perkembangan psikososial mereka.

## **BAB 2**

### **TUMBUH DALAM KEMISKINAN DI PERKOTAAN**

Secara umum, kemiskinan didefinisikan sebagai kurangnya atau hilangnya kemampuan individu untuk mengembangkan potensi mereka secara penuh. Kurangnya sumber daya dan stabilitas yang dialami oleh anak-anak memengaruhi berbagai aspek perkembangan dan perjalanan hidup mereka, termasuk modal sosial mereka di masa depan. Banyak penelitian telah menemukan perbedaan tingkat pencapaian akademik dan kapasitas psikologis di antara anak-anak dari berbagai latar belakang sosial-ekonomi, dan telah menetapkan bahwa dari mereka yang hidup dalam kemiskinan, anak-anaklah yang paling merasakan dampak buruknya (lihat Bartlett dkk., 1999; Engle, tanpa tahun; Sandstrom & Huerta, 2013).

Orang dewasa yang tumbuh dalam kemiskinan dan masih tinggal di masyarakat berpenghasilan rendah juga cenderung memiliki modal sosial yang lebih rendah yang tercermin dari terbatasnya kesempatan dan akses mereka terhadap pekerjaan, jaringan kerja, dan layanan publik, yang sangat penting untuk mencapai tujuan-tujuan utama



(Bessell & Mason, 2014; Harpham, 2002). Kemiskinan pada masa kanak-kanak sangat terkait dengan kondisi keluarga dan lingkungan anak. Kemiskinan keluarga mempengaruhi perkembangan sosial dan fisik serta fungsi kognitif anak (Hamilton-Mason & Gonzalez-Ramos, 2006). Ketidakpastian kronis dalam keluarga, seperti keuangan dan pekerjaan yang tidak stabil, gejolak keluarga, kekerasan, dan perpisahan antara anak dan keluarga dianggap sebagai penyebab stres psikososial, dan sebagian besar dialami oleh anak-anak dari keluarga berpenghasilan rendah (Evans & English, 2002; Sandstrom & Huerta, 2013). Meskipun keluarga yang lebih makmur mungkin juga mengalami stresor ini, mereka cenderung memiliki lebih banyak sumber daya dan pilihan untuk mengatasinya. Bagi keluarga berpenghasilan rendah, stresor ini sulit untuk diatasi dalam jangka panjang, yang mengarah pada kemiskinan antargenerasi—di mana anak-anak dari keluarga miskin cenderung mengalami kemiskinan saat dewasa (Brooks-Gunn & Duncan, 1997).

Data UNICEF tahun 2018 menunjukkan bahwa kemiskinan anak lebih meluas di perkotaan daripada di pedesaan, baik dari segi jumlah maupun tingkat kesulitan yang dialami. Meskipun lebih dari setengah populasi dunia tinggal di kota, proporsi anak-anak miskin di perkotaan sulit

dipastikan karena banyak yang tinggal di permukiman kumuh tanpa izin. Studi menunjukkan bahwa semakin besar suatu kota, semakin banyak pula penduduk miskinnya (Phillips, 2006; UNICEF, 2012; PBB, 2018; Bartlett, 2010; Ambey dkk., 2013). Kemiskinan kota (*urban poverty*) merupakan isu khusus di negara-negara Selatan (*The Global South*), yang umumnya juga merupakan kelompok negara dengan tingkat urbanisasi paling cepat di dunia – setidaknya 80% populasi anak di negara-negara tersebut terkonsentrasi di perkotaan (Nagendra et al., 2018; UNICEF Innocenti Research Centre, 2002).

Secara kualitatif, UNICEF (2002) telah mencatat bahwa anak-anak di perkotaan berpotensi hidup dalam kondisi kehidupan yang lebih terbatas dibandingkan dengan anak-anak di pedesaan, terutama jika tidak ada tata kelola pemerintahan yang baik. Di bawah tata kelola pemerintahan yang buruk, anak-anak yang tinggal di perkotaan mungkin tidak mendapatkan keuntungan dari 'keuntungan perkotaan', yang dikaitkan dengan kesejahteraan yang lebih baik dan akses yang lebih luas terhadap layanan-layanan penting. Sebaliknya, kombinasi antara ketidaksetaraan di perkotaan, pengucilan di perkotaan, dan tantangan di perkotaan terhadap kesejahteraan, seperti bahaya lingkungan dan kekerasan di perkotaan, dapat

mengakibatkan 'paradoks perkotaan' di mana anak-anak tertinggal dan mengalami kemiskinan yang lebih parah dibandingkan dengan anak-anak di perdesaan (Bartlett, 2010; UNICEF, 2018a; UNICEF Innocenti Research Centre, 2002).

Anak-anak di perkotaan mengalami setidaknya empat sumber stresor yang bersumber dari lingkungan tempat tinggalnya, yang dapat berdampak negatif terhadap perkembangan dan kesejahteraan mereka, yakni: pengrusakan, kepadatan penduduk, kebisingan dan polusi, serta kekerasan dan gangguan ketertiban umum (Bartlett et al., 1999; Evans & English, 2002). Pengrusakan dapat terjadi ketika pemerintah memaksa keluarga untuk pindah karena pemerintah berniat mengembangkan lahan tempat tinggal mereka (Urban Poor Consortium, 2013), atau karena keluarga harus mencari tempat tinggal yang lebih terjangkau (Bartlett dkk., 1999; Beazley, 2002). Sekolah anak-anak dari keluarga miskin kota juga dapat terpengaruh oleh pengrusakan. Akibatnya, mereka harus pindah sekolah atau bahkan berhenti sekolah karena harus bekerja. Hal ini kemudian memengaruhi akses mereka terhadap pendidikan dan kemampuan mereka untuk berkembang di sekolah (Sandstrom & Huerta, 2013).

Kepadatan penduduk seringkali berhubungan dengan kondisi tempat tinggal berpenghasilan rendah. Pengaruh kepadatan hunian terhadap kesehatan mental anak dimoderasi oleh stres orang tua (Bartlett, 1999). Di rumah yang penuh sesak, orang tua lebih mungkin mengalami kerja berlebihan, kelelahan dan kecemasan, dan frustrasi yang disebabkan oleh kondisi yang penuh sesak dan buruk menyebabkan orang tua menjadi lebih suka menghukum (Bartlett, 2017). Kondisi mental orang tua secara dramatis berkontribusi pada tekanan psikologis anak dan ketegangan di antara mereka. Untuk menghindari ketegangan ini, orang tua dan anak juga cenderung menarik diri secara sosial, yang mungkin melibatkan orang tua yang kehilangan motivasi untuk mengawasi anak-anak mereka atau merespons kebutuhan mereka (Bartlett et al., 1999; Bartlett & Minujin, 2009; Evans & English, 2002).

Keluarga perkotaan berpenghasilan rendah yang tinggal di tempat tinggal yang tidak dikelola dengan baik sangat rentan terhadap dampak kebisingan dan polusi. Hal ini terlihat jelas di Jakarta, di mana banyak perumahan berpenghasilan rendah terletak di dekat area dengan lalu lintas tinggi, seperti jalan raya dan rel kereta api, dan dihuni oleh populasi informal yang tinggal di bantaran sungai (Santoso, 2006; Sheppard dkk., 2020). Tingkat kebisingan di

lokasi-lokasi tersebut sangat tinggi, dan anak-anak yang tinggal di sana terpapar secara terus-menerus oleh zat-zat beracun yang berasal dari tempat pembuangan sampah atau saluran air tercemar.

Bahaya lingkungan yang semakin mengancam memaksa orang tua untuk mengambil langkah ekstra hati-hati, salah satunya dengan mengurangi waktu bermain anak-anak di luar rumah (Evans & English, 2002). Namun, orang tua dari kalangan kurang mampu seringkali dihadapkan pada dilema sulit: mengizinkan anak bermain di luar untuk bersosialisasi, atau membatasi aktivitas mereka demi menghindari paparan lingkungan yang tidak sehat (Bartlett dkk., 1999). Meskipun anak-anak membutuhkan ruang untuk bermain, mereka seringkali hanya memiliki akses ke ruang-ruang terbuka yang berbahaya, seperti selokan, tumpukan sampah, atau jalanan dengan lalu lintas padat.

Banyak orang tua di perkotaan merasa tidak memiliki pilihan selain membiarkan anak-anak mereka bermain bebas di lingkungan yang berisiko tinggi karena keterbatasan ruang di dalam rumah mereka. Kekerasan dan gangguan ketertiban umum juga sering terjadi di jalanan dan ruang publik di wilayah miskin kota. Anak-anak melaporkan bahwa lingkungan sekitar mereka menjadi

pusat kekerasan (Chawla & Malone, 2003; Kruger & Chawla, 2002), yang membatasi kesempatan mereka untuk bersosialisasi, bermain, dan berinteraksi. Kekerasan juga mendorong masyarakat untuk membatasi aktivitas anak muda di ruang publik, baik karena dianggap tidak aman bagi mereka atau karena mereka dianggap sebagai ancaman (Owens, 2002; Ver, 2014), seperti yang tercermin dalam peraturan jam malam (*curfew*).

### **Ruang Publik dalam Konteks Kemiskinan di Perkotaan**

---

Meskipun masyarakat miskin perkotaan menghadapi kurangnya kohesi sosial dan akses terbatas terhadap layanan publik, mereka mengembangkan jaringan sosial dan solidaritas yang kuat sebagai bentuk adaptasi terhadap ketergantungan mereka pada ruang publik untuk memenuhi kebutuhan sehari-hari (Nasution & Triani, 2012; Rakodi & Lloyd-Jones, 2002). Gambar 2.1 menunjukkan bagaimana masyarakat yang tinggal di kampung-kampung kota Jakarta memanfaatkan 'ruang bersama' (common space) untuk berbagai kegiatan pribadi, seperti memasak, menjemur pakaian, bermain, bahkan tidur. Hal ini dilakukan sebagai upaya mengatasi masalah kepadatan hunian yang tinggi, sekaligus mendorong interaksi sosial (Darmawan & Utami, 2018; Sunaryo dkk., 2010).



Gambar 2.1. Kegiatan sehari-hari di ruang-ruang umum kampung di Jakarta (Nugroho, 2019)

Menurut Lloyd-Jones (1993, dalam Rakodi & Lloyd-Jones, 2002), bagi masyarakat miskin kota, ruang publik merupakan sumber daya yang penting karena ruang privat mereka lebih terbatas dan terfragmentasi dibandingkan dengan ruang privat yang dimiliki oleh masyarakat yang berpenghasilan lebih tinggi. Ruang publik menawarkan masyarakat sebuah arena untuk bersosialisasi dan bergerak, yang sangat penting untuk meningkatkan modal sosial mereka (Rakodi & Lloyd-Jones, 2002). Ada beberapa implikasi positif dari mempromosikan ruang publik bagi modal sosial masyarakat (S. Kim, 2015). Sebagai contoh, sebuah proyek yang dijalankan oleh Bank Dunia di Lahore

menunjukkan bahwa ketika jalan dan ruang komunitas direvitalisasi, hal ini tidak hanya meningkatkan perekonomian, tetapi juga kepercayaan masyarakat terhadap lingkungan sosialnya. Masyarakat akan melihat komunitas dan lingkungan mereka sebagai tempat yang aman, sehingga anak-anak pun dapat leluasa bermain di luar rumah (Zaidi, 2013). Ketika anak-anak bermain di jalanan dan ruang komunitas yang aman, alih-alih berkeliaran di jalan raya yang padat lalu lintas atau area berbahaya lainnya, mereka dapat memenuhi kebutuhan mereka untuk bermain bebas, sementara orang tua juga merasa lebih tenang karena dapat mengawasi mereka dengan lebih mudah (Dias & Whitaker, 2013). Selain itu, Bartlett dkk. (1999) berpendapat bahwa mengaktifkan kembali ruang terbuka untuk bermain anak-anak sering kali mengarah pada kehidupan yang lebih baik bagi seluruh lapisan masyarakat dalam suatu lingkungan. Kehadiran anak-anak di ruang publik membantu menstimulasi interaksi positif antara orang dewasa, dan ketika orang dewasa saling mengawasi anak-anak satu sama lain, hal ini dapat berkembang menjadi bentuk kerja sama lainnya. Dengan demikian, lingkungan yang mendukung aktivitas anak-anak cenderung menjadi tempat yang lebih aman dan nyaman bagi semua orang.



### BAB 3

## KERANGKA KERJA KOTA RAMAH ANAK: TUJUAN, PRINSIP DAN IMPLIKASI

Diluncurkan pada tahun 1996, inisiatif Kota Ramah Anak atau *Child-Friendly Cities Initiative* (CFCI) merupakan salah satu upaya untuk mengatasi berbagai tantangan yang muncul akibat urbanisasi yang pesat di seluruh dunia. Dengan semakin banyaknya orang yang tinggal di perkotaan, CFCI menekankan bahwa kota-kota di dunia harus menjadi tempat yang layak huni bagi semua orang. Menurut UNICEF (2009), kota harus mengutamakan kesejahteraan anak-anak adalah indikator utama dari habitat yang sehat, masyarakat yang demokratis, dan tata kelola pemerintahan yang baik.

Menurut (UNICEF, 2018c), inisiatif kota layak anak bertujuan untuk:

1. Menjadikan kota sebagai tempat yang aman dan melindungi anak-anak aman dari eksploitasi, kekerasan dan pelecehan;
2. Memiliki awal yang baik dalam hidup dan tumbuh dengan sehat dan penuh perhatian;
3. Memiliki akses ke layanan penting;

4. Mengalami pendidikan yang berkualitas, inklusif dan partisipatif serta pengembangan keterampilan;
5. Mengekspresikan pendapat mereka dan memengaruhi keputusan yang memengaruhi mereka;
6. Berpartisipasi dalam kehidupan keluarga, budaya, kota/komunitas dan sosial;
7. Hidup di lingkungan yang bersih, tidak tercemar dan aman dengan akses ke ruang terbuka hijau;
8. Bertemu dengan teman dan memiliki tempat untuk bermain dan bersenang-senang;
9. Memiliki peluang yang adil dalam hidup tanpa memandang latar belakang etnis, agama, pendapatan, jenis kelamin atau kemampuan mereka.

CFCI menekankan pentingnya peran pemerintah daerah dalam menerjemahkan komitmen nasional menjadi tindakan nyata yang sesuai dengan kebutuhan dan konteks lokal. Selain itu, CFCI juga melibatkan keluarga, masyarakat, dan berbagai pemangku kepentingan lainnya, seperti LSM, organisasi masyarakat sipil, media, dan lembaga akademis, dalam mewujudkan kota yang ramah anak (Riggio, 2002). Untuk mengukur keberhasilan implementasi CFCI di tingkat lokal, UNICEF menyediakan 6 strategi (UNICEF, 2018c):

1. Menerapkan hukum dan kebijakan yang ramah anak. Menilai dampaknya terhadap anak-anak Advokasi dan peningkatan kesadaran akan hak-hak anak di seluruh pemerintahan dan masyarakat, termasuk advokasi independen untuk anak-anak.
2. Mengembangkan rencana aksi strategis di seluruh kota dengan alokasi anggaran yang jelas dan akuntabilitas untuk pelaksanaannya.
3. Memastikan anak-anak mendapatkan bagian yang adil dari sumber daya.
4. Menginformasikan dan melibatkan anak-anak dan remaja serta menghormati pandangan dan pengalaman mereka; mengakui anak-anak dan remaja sebagai mitra dan sebagai manusia individu, pemegang hak dan warga negara yang setara dan aktif.
5. Koordinasi lintas sektoral dan kemitraan strategis untuk memaksimalkan dampak dari kebijakan, undang-undang, dan program yang ramah anak.
6. Menilai situasi anak-anak, menetapkan tujuan dan memantau dan mengevaluasi kemajuan serta melaporkannya. Akuntabilitas independen, termasuk dengan anak-anak.

CFCI telah menginspirasi banyak karya lokal di seluruh dunia dalam mendukung hak-hak anak di kota. Di negara-negara maju, inisiatif kota ramah anak menjadi katalisator bagi inisiatif lokal yang spesifik. Sebagai contoh, '*Woonerfs*' dan '*Zona Rumah*' di Eropa Utara; '*Kid Street Scan*' di Belanda (Tandogan & Ergun, 2013). Sementara itu, di negara berkembang, fokusnya lebih pada menciptakan kebijakan dan tindakan yang memprioritaskan hak anak untuk mengakses kebutuhan dan layanan dasar, seperti '*Kebijakan dan Prioritas untuk Anak*' di Yordania, '*Penghargaan Presiden untuk Kota Layak Anak*' di Filipina, dan '*Segel Persetujuan Kota Layak Anak*' di Brasil (Chan dkk., 2016; Fuentes & Niimi, 2002; Malone, 2010).

### **Implementasi CFCI di Indonesia**

---

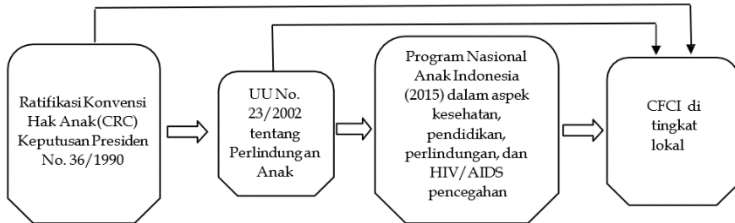
Di Indonesia, semangat desentralisasi memiliki dampak yang signifikan terhadap kebijakan publik, termasuk dalam perencanaan, pelaksanaan, pemantauan, dan evaluasi kebijakan untuk anak. Menurut Carvalho dan Koteng (2014), sejak tahun 1998, Indonesia telah mencapai kemajuan signifikan dalam transisi menuju demokrasi dan desentralisasi, yang memberikan kewenangan administratif yang lebih besar kepada pemerintah daerah. Hal ini telah mempengaruhi penerapan CFCI di Indonesia,

memungkinkan pemerintah daerah untuk menyesuaikan dan melaksanakan strategi CFCI sesuai dengan kondisi dan kebutuhan lokal, serta mendukung strategi tingkat nasional.

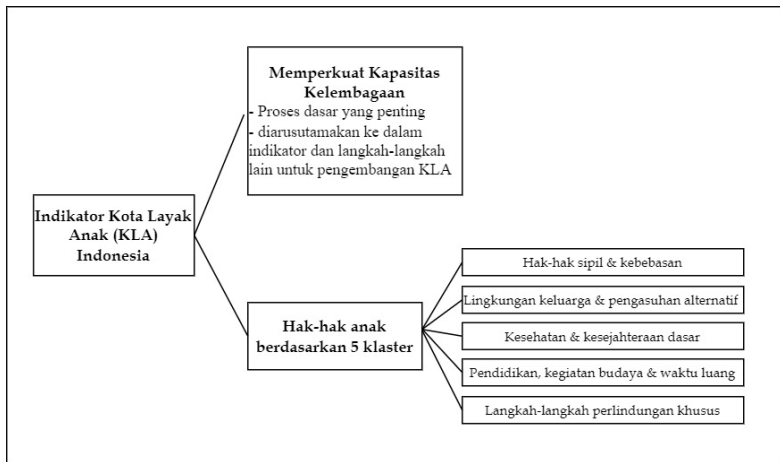
Pengembangan Kota/Kabupaten Layak Anak (KLA), atau CFC/D, di Indonesia dimulai pada tahun 2006, dan proyek percontohan dilaksanakan pada tahun 2007 di lima kota (Padang, Jambi, Surakarta (Solo), Malang, Manado, dan Kupang) Dua tahun kemudian, Kementerian Pemberdayaan Perempuan mengeluarkan Peraturan Menteri No. 2 tentang kebijakan CFC/D, yang memberlakukan upaya untuk memiliki CFC/D di seluruh kota/kabupaten di Indonesia (Carvahlo & Koteng, 2014). Peraturan ini mengubah cara pelaksanaan CFCI di Indonesia.

Menurut Malone (2013), sejak tahun 2009, Indonesia menerapkan sistem kompetisi dengan lima klaster penilaian: (1) Kebijakan; (2) organisasi; (3) program dan kegiatan; (4) alokasi anggaran; dan (5) laporan. Pada tahun 2010, model tersebut direvisi menjadi versi yang saat ini diadopsi di tingkat nasional. Dengan menggunakan indikator-indikator tersebut, kota yang mendapatkan penghargaan akan diberi nama Kota Layak Anak (KLA) atau *Child-Friendly City/District* (CFC/D). Diadaptasi dari Rosalin (2016), Gambar 2.2 menunjukkan perkembangan kebijakan publik

untuk CFC Indonesia, dan Gambar 3.1 mencakup kriteria CFC yang digunakan di Indonesia.



Gambar 3.1 Pengembangan dan implementasi CFCI di Indonesia (diadaptasi dari Rosalin, 2016)



Gambar 3.2. Kriteria CFCI di Indonesia (Rosalin, 2016)

## **Ruang Publik Terpadu Ramah Anak (RPTRA) di Jakarta: Implementasi Kriteria Kota Ramah Anak (CFCI)**

---

Sebagai ibu kota negara, Jakarta telah berupaya meraih penghargaan Kota Layak Anak (KLA) melalui berbagai aksi dan program lokal sesuai peraturan tahun 2009. Salah satu inisiatif yang paling dikenal adalah program Ruang Publik Terpadu Ramah Anak (RPTRA), yang bertujuan menyediakan ruang publik yang ramah anak. Sejak tahun 2015, pemerintah kota Jakarta telah membangun lebih dari 300 lokasi RPTRA, yang menggabungkan program dan kegiatan untuk anak-anak dan keluarga (Budi, 2016; Badan Pusat Statistik, 2019).

RPTRA merupakan taman yang dirancang sesuai dengan konsep modern yang ramah anak dan dilengkapi dengan berbagai fasilitas pendukung, seperti gazebo, fasilitas olahraga, perpustakaan, Wi-Fi, dan toilet (Utami et al., 2016a). Lokasi RPTRA diharapkan menjadi pusat interaksi publik dan tempat belajar yang berfokus pada pengembangan minat dan bakat anak. Lokasi RPTRA terletak di pusat- pusat kota (Pemprov DKI Jakarta, 2017), dan sebagian besar berada di wilayah padat penduduk dan berpenghasilan menengah ke bawah (Indriany, 2017). Salah satu keuntungan yang paling signifikan dari lokasi RPTRA

dibandingkan dengan tempat lain di perkotaan adalah kedekatannya dengan penduduk setempat, terutama masyarakat miskin, yang berarti lokasi-lokasi ini dapat berfungsi sebagai pusat komunitas yang memungkinkan penduduk berpenghasilan rendah untuk memenuhi kebutuhan dasar dan meningkatkan kesejahteraan mereka.

Pada masa-masa awal program RPTRA, pemerintah kota Jakarta menerapkan proses partisipasi publik yang melibatkan warga setempat untuk mengekspresikan kebutuhan mereka akan ruang-ruang tersebut (Elyda & Wardhani, 2015). Proyek percontohan RPTRA dilakukan di enam wilayah: Gandaria Selatan, Jakarta Selatan; Cideng di Jakarta Pusat, Kembangan Utara di Jakarta Barat, Kali Bambu di Jakarta Utara, Cililitan di Jakarta Timur, dan Untung Jawa di Kepulauan Seribu (Elyda & Wardhani, 2015). Keenam proyek percontohan tersebut melibatkan seorang sosiolog, Imam Prasodjo, yang melakukan pemetaan sosial selama tiga bulan dengan mensurvei kebutuhan warga akan fasilitas di lokasi RPTRA (Elyda & Wardhani, 2015). Sayangnya, proses partisipasi masyarakat terhenti ketika Basuki Tjahaya Purnama (Gubernur Jakarta periode 2014-2017) mengeluarkan keputusan yang membatasi keterlibatan masyarakat dalam pembangunan RPTRA karena adanya gesekan dan perbedaan kepentingan



di antara warga. Menanggapi peraturan tersebut, sosiolog Imam Prasodjo tidak setuju dengan pembatasan keterlibatan masyarakat tersebut, karena setiap lokasi RPTRA memiliki keunikan dan karakteristik lingkungannya masing-masing (Elyda & Wardhani, 2015).

Beberapa laporan media mengindikasikan bahwa program RPTRA telah menerima umpan balik positif dari pemerintah nasional Indonesia, karena program ini memungkinkan Jakarta untuk memenangkan penghargaan KLA pada tahun 2017 (Panjaitan & Riyanto, 2017; Savitri, 2015). Efektivitas program RPTRA juga telah didukung oleh penelitian sebelumnya terutama yang berhubungan dengan implementasi kebijakan (Indriany, 2017), analisis spasial (Rosyidin et al., 2017), dan pengaturan ruang terbuka hijau (Utami et al., 2016a).

Aspek lingkungan dari lokasi RPTRA membuat mereka telah menjadi model nasional untuk lingkungan yang ramah anak (Huda, 2017). Namun, keterlibatan anak dalam perencanaan dan evaluasi kualitas lingkungan RPTRA masih terbatas, salah satunya karena keterbatasan waktu (A. Noerzaman, komunikasi pribadi, 20 Desember 2019). Oleh karena itu, penelitian yang disajikan dalam buku ini menjadi pionir karena secara aktif melibatkan anak-anak dalam proses evaluasi. Studi ini diharapkan dapat membantu para

pemangku kepentingan dalam mengimplementasikan kriteria Kota Ramah Anak (CFCI) dengan lebih baik, khususnya kriteria 10 yang menekankan pentingnya melibatkan anak dan menghargai pandangan mereka.

## BAB 4

### MENDEFINISIKAN RUANG PUBLIK RAMAH ANAK

Ruang publik adalah tempat yang sangat penting bagi pertumbuhan anak. Di sini, mereka dapat belajar, bermain, dan bersosialisasi dengan teman sebaya dan orang-orang dari berbagai latar belakang. Melalui pengalaman-pengalaman ini, anak-anak dapat mengembangkan keterampilan sosial, nilai-nilai positif, dan rasa memiliki terhadap komunitasnya. Ruang publik yang inklusif dapat membantu menumbuhkan rasa persatuan dan saling menghormati di antara masyarakat (Giardiello, 2017; Gleeson & Sipe, 2006). Sayangnya, transformasi kota yang begitu cepat seringkali mengorbankan ruang bagi anak-anak. Jalanan yang semakin sibuk dan tidak ramah bagi pejalan kaki, serta perubahan gaya hidup masyarakat urban, membuat ruang publik terasa semakin eksklusif bagi anak-anak. Kondisi ini menguatkan pandangan bahwa ruang publik lebih cocok disebut sebagai 'ruang orang dewasa' (Malone, 1999; Masiulanis, 2017)—di mana anak-anak seringkali terpinggirkan dan kehilangan kesempatan untuk berpartisipasi aktif dalam komunitas mereka.

Untuk melibatkan anak-anak dalam perencanaan dan perancangan kota mereka, banyak proyek telah berupaya mengumpulkan pandangan anak-anak tentang lingkungan perkotaan. Salah satu proyek yang terkenal adalah Growing Up in Cities (GUIC) oleh UNESCO, yang diprakarsai oleh Kevin Lynch pada tahun 1970 dan diluncurkan kembali pada tahun 1990-an sebagai proyek pelengkap CFCI. Pada tahun 2005, proyek GUIC telah menjangkau lebih dari 30 negara.

Proyek GUIC menghasilkan serangkaian tema negatif dan positif terkait persepsi anak-anak terhadap ruang kota mereka (Tabel 4.1). Indikator-indikator ini mewakili persepsi anak-anak di berbagai negara dan telah menjadi panduan penting dalam menilai kualitas lingkungan bagi anak-anak. Indikator-indikator tersebut menekankan bahwa lingkungan fisik dan kehidupan sosial saling terkait, sehingga evaluasi lingkungan tidak dapat memisahkan keduanya.

Tabel 4.1 Indikator ruang kota yang ramah anak (Chawla, 2001)

	Kualitas sosial	Kualitas fisik
Positif	integrasi sosial kebebasan dari ancaman sosial identitas komunitas yang kohesif kepemilikan yang aman tradisi swadaya masyarakat	Area hijau penyediaan layanan dasar berbagai pengaturan aktivitas kebebasan dari bahaya fisik kebebasan bergerak tempat berkumpulnya teman sebaya
Negatif	rasa ketidakberdayaan politik masa jabatan yang tidak aman ketegangan rasial ketakutan akan pelecehan dan kejahatan kebosanan pengucilan dan stigma sosial	kurangnya tempat berkumpul kurangnya pengaturan kegiatan kurangnya layanan dasar lalu lintas yang padat isolasi geografis sampah/sampah

Meskipun tema-tema dalam tabel di atas juga diangkat dalam penelitian GUIC oleh Lynch pada tahun 1970-an, beberapa temuan baru muncul dalam proyek GUIC versi tahun 1990-an. Menurut Elsley (2004), anak-anak pada tahun 1990-an lebih peduli terhadap keamanan, dan karenanya lebih memilih ruang dengan batas-batas geografis lokal yang jelas dan ruang yang secara khusus didesain untuk mereka melakukan berbagai aktivitas informal. Meskipun tema keamanan, lalu lintas yang padat, dan bahaya orang

asing telah muncul pada tahun 1970-an, kekuatan tema-tema ini telah meningkat secara dramatis di kalangan anak-anak di masyarakat yang lebih kontemporer (Phillips & Hickey, 2013). Isu-isu ini meningkatkan kesadaran publik akan keselamatan anak dan perbedaan antara cara-cara pembangunan kota diproyeksikan dengan kebutuhan anak muda di tempat umum (Elsley, 2004).

Horelli (2007) telah mengembangkan indikator penting lain dari tempat yang ramah anak berdasarkan penelitiannya dalam konteks Finlandia. Kerangka kerja Horelli mengindikasikan kewarganegaraan dan partisipasi anak adalah aspek yang penting dalam mendefinisikan lingkungan ramah anak. Kerangka kerjanya terdiri dari 10 dimensi lingkungan ramah anak (Tabel 4.2). Hal-hal tersebut dapat dianggap sebagai aspek normatif dari lingkungan ramah anak yang ideal, namun bentuk dan detail dari lingkungan tersebut dibentuk oleh konteks sosiokultural di mana anak-anak tinggal (Horelli, 2007).

Tabel 4.2 Sepuluh dimensi lingkungan ramah anak (Horelli, 2007)

No	Dimensi normatif	Definisi abstrak
1	Perumahan dan tempat tinggal	Alternatif tempat tinggal yang fleksibel dan aman Proses yang mengubah hunian menjadi rumah.
2	Layanan dasar (kesehatan, pendidikan, transportasi)	Layanan dasar (publik dan swasta) yang dekat dan memfasilitasi kehidupan sehari-hari anak-anak
3	Partisipasi	Kesempatan untuk berpartisipasi dalam perencanaan dan pengembangan. Jaminan keamanan fisik dan psikologis oleh negara dan kotamadya: kesejahteraan anak dan pencegahan kekerasan. Lingkungan yang toleran dan pluralistik
4	Keselamatan dan keamanan	Sistem transportasi yang aman dan tempat umum yang aman secara umum

No	Dimensi normatif	Definisi abstrak
5	Keluarga, kerabat, teman sebaya, dan komunitas	Kesempatan untuk menjalin hubungan sosial yang erat dengan keluarga, kerabat, dan teman
6	Kualitas perkotaan dan lingkungan	Standar fungsional, estetika, dan budaya yang tinggi pada elemen- elemen konkret dari lingkungan setempat. Menyediakan berbagai fasilitas dan arena yang menarik untuk beraktivitas
7	Kemiskinan penyediaan dan distribusi sumber daya	Menyediakan sumber daya keuangan dan kesempatan kerja bagi kaum muda yang memiliki peran dalam perekonomian lokal
8	Ekologi	Melindungi alam dan menerapkan prinsip-prinsip pembangunan berkelanjutan dalam membangun lingkungan dan masyarakat



No	Dimensi normatif	Definisi abstrak
9	Rasa memiliki dan kesinambungan	Rasa kesinambungan budaya dan memiliki tempat tertentu pada waktu tertentu
10	Tata kelola yang baik	Tata kelola pemerintahan daerah yang fleksibel dan mempertimbangkan pendapat kaum muda dalam proses pengambilan keputusan. Penyediaan struktur partisipatif (misalnya, dewan muda) dan artisipatif

Dalam konteks negara berkembang, Chatterjee (2006) membangun kerangka kerja 'persahabatan tempat' (*place friendship*) untuk mendefinisikan lingkungan ramah anak sebagai tempat yang memberikan anak-anak persahabatan yang berarti dengan tempat tersebut, seperti kesempatan untuk kebebasan berekspresi, belajar, dan mendefinisikan ruang personal dan tempat rahasia. Berdasarkan berbagai kerangka kerja dan penelitian penting tentang kualitas

lingkungan anak yang telah disebutkan sebelumnya, dapat disimpulkan bahwa lingkungan ramah anak harus dievaluasi berdasarkan aktivitas dan kebutuhan anak. Untuk menciptakan dan mendesain ulang tempat yang ramah anak, pemahaman mendalam tentang konteks sosiokultural kehidupan anak-anak sangat diperlukan, karena hal ini mempengaruhi aktivitas dan pengalaman mereka di suatu tempat.

Dalam pendekatan ekologi, lingkungan menyediakan berbagai peluang untuk tindakan atau kegiatan tertentu yang dikenal sebagai 'keterjangkauan' atau '*affordances*'. Keterjangkauan Ruang Publik Terpadu Ramah Anak (RPTRA) dan Perkembangan Psikososial Anak: Perspektif Ekologi. Bagian sebelumnya menekankan pentingnya keterjangkauan (*affordances*) tempat yang kaya akan aktivitas untuk mendukung kebutuhan anak, serta menjelaskan komponen sosiokultural yang memfasilitasi aktivitas tersebut. Untuk mengembangkan kerangka kerja evaluasi ruang yang sesuai, penting untuk memahami lebih dalam bagaimana anak-anak memanfaatkan lingkungan mereka untuk mendapatkan kesempatan berkembang. Penelitian ini menggunakan perspektif ekologi untuk memahami hubungan antara anak dan lingkungan tempat tinggalnya,

serta bagaimana hal tersebut dapat mendukung perkembangan yang sehat. Perspektif ekologi ini didasarkan pada pandangan dunia transaksional, yang menekankan hubungan saling ketergantungan antara berbagai sistem dan menegaskan bahwa semua entitas dalam ekosistem berperan penting dalam menjaga keseimbangan keseluruhan (McLaren & Hawe, 2005; Steinberg, 2011).

Pengaruh perspektif ekologi pada teori dan metodologi dalam psikologi dapat dipahami dalam beberapa cara: (1) menolak dikotomi objektif-subjektif entitas (Heft, 2013); (2) mengakui proses psikologis yang tertanam dalam lingkungan fisik dan konteks sosiokultural (Heft, 2017); (3) menekankan hubungan timbal balik antara individu dan lingkungan (Heft & Kytta, 2006); dan (4) menerima karakteristik pribadi sebagai faktor yang berkontribusi terhadap respons individu terhadap lingkungan dan tindakan yang diambil yang berkaitan dengan lingkungan fisik (Winkel et al., 2009). Perspektif ekologi telah memberikan kontribusi yang signifikan terhadap psikologi lingkungan (misalnya, teori *Affordances* yang dicetuskan Gibson dan teori *Behavior Settings* yang digagas Barker) dan psikologi perkembangan dengan menjelaskan hubungan saling ketergantungan antara manusia dan sistem

lingkungan (misalnya, teori psikososial Erikson dan teori bioekologi Bronfenbrenner). Sub-bab ini menjelaskan secara singkat kontribusi perspektif ekologi terhadap penerapan teori-teori psikologi lingkungan dan perkembangan dalam menjelaskan dampak hubungan anak-lingkungan terhadap perilaku anak. Perspektif ekologi memandang individu dan lingkungan sebagai sistem yang saling bergantung dan sebagai bagian dari sistem yang sedang berkembang (Stokols, 1978). Karya Gibson, salah satu psikolog pertama yang secara sistematis memetakan perspektif ekologi pada perilaku manusia di awal tahun 1970-an, adalah yang paling erat kaitannya dengan psikologi ekologi. Ia menekankan bahwa persepsi bersifat langsung (*direct perception*) dan merupakan produk dari hubungan transaksional antara individu dan lingkungan (Charles & Sommer, 2012).

Gibson, dengan hipotesis persepsi langsungnya, berpendapat bahwa persepsi individu adalah proses aktif yang didasarkan pada *affordances*—kemungkinan aktivitas atau pengalaman yang ditawarkan oleh suatu lingkungan maupun objek. Salah satu ciri utama *affordances* adalah maknanya dari sudut pandang fungsional, yaitu fungsi yang ditawarkan oleh suatu objek kepada individu (Heft & Kyttä, 2006). Persepsi individu tentang *affordances* dari suatu

lingkungan atau objek bersifat dinamis dan dipengaruhi oleh dua faktor utama yang berkaitan dengan perkembangan seseorang. Pertama, kemampuan untuk mempersepsi *affordances* bergantung pada kematangan dan pengalaman individu dalam lingkungan tertentu, yang juga memengaruhi jumlah kemungkinan tindakan yang dapat mereka persepsikan. Kedua, individu harus peka terhadap perubahan situasi yang dapat memengaruhi kemungkinan suatu tindakan, serta perubahan tujuan yang mengarahkan tindakan mereka.

Untuk memahami bagaimana manusia mempersepsi dan mengevaluasi kualitas suatu lingkungan berdasarkan *affordances*-nya, penting untuk diingat bahwa semua perilaku manusia, seperti yang ditegaskan oleh Tolman (1932, dalam Heft, 1996), diarahkan oleh tujuan. Tolman menyatakan bahwa fokus psikologi seharusnya pada keseluruhan individu dan tindakannya yang bertujuan, bukan hanya pada proses neurofisiologis atau komponen perilaku yang terisolasi. Oleh karena itu, ketika menggunakan konsep *affordances* lingkungan, penting untuk memahami bahwa individu secara alami berusaha mencapai 'lingkungan yang optimal' di mana mereka dapat memenuhi kebutuhan dan tujuan mereka (Stokols, 1978).

Mereka melakukan ini dengan 'memilih dan membentuk' lingkungan mereka untuk mendukung pencapaian tujuan tersebut (C. Clark & Uzzell, 2006), sehingga memahami kebutuhan manusia menjadi krusial dalam memahami tindakan mereka. Oleh karena itu, mengintegrasikan teori-teori perkembangan ke dalam kerangka kerja evaluasi kualitas lingkungan dapat membantu kita memahami bagaimana kebutuhan dan tujuan perkembangan individu terwujud melalui interaksi dengan affordances lingkungan, serta bagaimana proses ini pada akhirnya mempengaruhi perkembangan mereka.

Para ahli teori psikologi perkembangan telah banyak mengadopsi perspektif ekologis, yang menekankan bahwa studi tentang perkembangan manusia harus mempertimbangkan konteks atau lingkungan tempat perkembangan tersebut berlangsung. Dua contoh penting dari pendekatan ini adalah teori ekologi Bronfenbrenner dan teori psikososial Erikson. Baik Bronfenbrenner maupun Erikson mendasarkan teori mereka pada asumsi transaksional, yaitu bahwa potensi biologis individu dan lingkungannya saling berinteraksi secara dinamis untuk membentuk perkembangan dan sistem kehidupan individu tersebut.

Bronfenbrenner (1993) menegaskan bahwa perkembangan manusia tidaklah netral nilai atau terlepas dari konteksnya. Perkembangan ini berlangsung melalui berbagai lapisan sistem lingkungan yang saling berinteraksi, mulai dari lingkungan terdekat di rumah, kemudian meluas ke sekolah, dan akhirnya ke lingkungan yang lebih luas seperti budaya dan masyarakat. Seluruh sistem ini saling mempengaruhi dalam setiap aspek kehidupan anak. Bronfenbrenner menambahkan bahwa proses perkembangan terjadi melalui keterlibatan aktif individu dalam kegiatan yang menciptakan hubungan timbal balik dengan lingkungannya. Kegiatan yang berulang ini akan membentuk karakteristik fisik dan mental individu.

Senada dengan itu, Erikson (1994) menyatakan bahwa individu dan masyarakat saling membangun. Proses perkembangan, menurutnya, terletak pada inti diri individu dan juga budaya komunitasnya. Pertumbuhan pribadi tidak dapat dipisahkan dari perubahan sosial, begitu pula krisis identitas individu tidak dapat dilepaskan dari krisis kontemporer dalam sejarah. Keduanya saling menentukan dan berkaitan erat. Erikson (1994, sebagaimana dikutip dalam Rogers, 2018) menjelaskan konsep relativitas psikososial, di mana lingkungan yang negatif merupakan

dasar yang buruk bagi identitas individu, dan setiap individu dengan identitas negatif berpotensi berkontribusi menghasilkan masyarakat yang lebih miskin secara keseluruhan. Implikasi dari pandangan transaksional terhadap konsep Erikson adalah bahwa manusia adalah agen dari perkembangan mereka sendiri yang secara aktif terlibat dengan lingkungan mereka, dan aktivitas mereka mencerminkan pemenuhan kebutuhan mereka dan merespons tuntutan masyarakat dengan berbagai cara.

Dengan demikian, memahami perkembangan seseorang memerlukan pemahaman yang mendalam tentang konteks kehidupan individu tersebut. Penelitian ini memanfaatkan model tahapan psikososial Erikson untuk mengidentifikasi kebutuhan pengguna dalam suatu lingkungan atau ruang. Pemenuhan kebutuhan ini menjadi tujuan utama dari setiap aktivitas mereka dalam memanfaatkan *affordances* atau potensi yang ditawarkan oleh lingkungan tersebut. Selain itu, teori tahapan psikososial Erikson memberikan penjelasan praktis tentang bagaimana kebutuhan perkembangan individu berubah sepanjang rentang hidupnya. Perubahan ini dipengaruhi oleh karakteristik dan tuntutan masyarakat yang juga terus berkembang. Teori ini juga menunjukkan bagaimana



kebutuhan-kebutuhan tersebut terwujud dan terpenuhi melalui interaksi anak dengan lingkungannya. Sementara itu, teori *affordances* menunjukkan hubungan transaksional antara individu dan lingkungan mereka dan menunjukkan peluang untuk tindakan yang diberikan lingkungan kepada manusia (Kyttä, 2003). Menurut Gibson, lingkungan terdiri dari *affordances*, yaitu potensi tindakan atau interaksi yang ditawarkan oleh objek atau lingkungan kepada individu. *Affordances* inilah yang menjadi fokus utama persepsi manusia. Dengan demikian, individu memahami lingkungan mereka berdasarkan kemungkinan-kemungkinan tindakan yang dapat dilakukan di dalamnya (misalnya, pohon memungkinkan untuk dipanjat, pintu memungkinkan untuk dibuka, kursi memungkinkan untuk diduduki). Lebih lanjut, aktivitas individu dipandu oleh informasi yang mereka terima dari lingkungan, yang memberi tahu mereka tentang *affordances* yang tersedia.

Bagi Gibson (2014), objek menawarkan apa yang dilakukannya karena objek tersebut memang seperti itu. Kemampuan tidak berubah jika kebutuhan aktor berubah. Namun, aktualisasi dari kemampuan yang ada relatif terhadap kemampuan tindakan aktor. Dalam pandangan Gibson, aktor juga harus mengambil 'informasi diri' (atau

menilai kemampuannya sendiri) untuk menanggapi informasi yang diberikan oleh lingkungan. Tudge dkk. (1997) menjelaskan bahwa jika persepsi lingkungan adalah persepsi bersama tentang diri, maka informasi yang menentukan lingkungan juga menentukan diri, atau posisi aktor dalam lingkungan. Jika lingkungan memberikan suatu tindakan bagi pemersepsi, maka hal tersebut berkaitan dengan kemampuan tindakan pemersepsi. (p. 82) Para psikolog persepsi ekologis juga percaya bahwa makna dari suatu tempat adalah properti psikologis yang ada dalam diri penginderanya. Akibatnya, sifat dan informasi lingkungan tertentu menjadi relatif individu yang mempersepsikannya (Heft & Kytta, 2006), dan oleh karena itu, sangat penting untuk menilai kemampuan perseptual dan tindakan dari si pengamat (Adolph, 1993 dkk., sebagaimana dikutip dalam Tudge dkk., 1997). Kemampuan perceiver kemudian terutama dikaitkan dengan kemampuan perkembangan perceiver (Geuze, 2018; Kernan, 2010), yang berkontribusi pada pemahaman tentang kemampuan perkembangan. Kemampuan penerima (yaitu, kognisi dan emosi) hanya dapat diukur jika mereka berfungsi secara interen atau intren, dan hal ini dapat diidentifikasi melalui aktivitas. Sebuah aktivitas mewakili transaksi antara proses psikologis

seseorang dengan lingkungan sosial dan fisiknya (Mistry et al., 2013). Oleh karena itu, aktivitas merupakan hal yang mendasar bagi semua fenomena mental dan merupakan unit analisis dalam teori *kecukupan* (Kyttä, 2003). Dalam studi tempat, aksesibilitas telah lama dianggap penting dalam membangun gagasan tentang tempat dan diakui sebagai alat yang menjanjikan untuk mengevaluasi lingkungan anak-anak (misalnya Aziz & Said, 2015; Clark, 2001; Hadavi dkk., 2015; Heft, 1988; Kreutz, 2015; Kyttä, 2002). Gibson mencatat bahwa satu tempat memiliki seperangkat aksesibilitas yang mungkin berbeda dengan tempat lain; beberapa tempat bisa jadi baik yang merupakan aksesibilitas yang lebih positif; beberapa tempat bisa jadi berbahaya yang mengandung aksesibilitas negatif ... Semua interpretasi terhadap suatu tempat membutuhkan persepsi langsung dari sudut pandang pengamat (J. J. Gibson, 2014). Demikian juga, anak-anak mempersepsikan dan mengevaluasi tempat mereka sesuai dengan fungsi yang ditawarkan tempat tersebut untuk kegiatan yang mereka inginkan, dan mereka lebih memilih tempat yang mendukung kebutuhan mereka daripada tempat yang memiliki fitur estetika yang pasif (Cunningham & Jones, 2004; Ghanbari-Azarneir dkk., 2015).

Kontribusi signifikan dari teori keterjangkauan dalam mendefinisikan tempat adalah bahwa makna intrinsik dari suatu tempat diciptakan sesuai dengan fungsinya, yang menunjukkan semua kegiatan yang mungkin dilakukan oleh individu atau kelompok (Heft, 1996, 2007). Kerangka keterjangkauan telah digunakan untuk mengkategorikan tempat-tempat dengan keterjangkauan yang sama (C. Clark, 2001), untuk mengkategorikan objek-objek di dalam suatu tempat menurut potensi keterjangkauan yang dimilikinya (Aziz & Said, 2015; Heft, 1989), serta untuk mengklasifikasikan dan membandingkan tingkat keterjangkauan di tempat yang berbeda (Kytta, 2002).

Sebuah lingkungan menawarkan kekayaan potensi yang sangat besar, satu (atau lebih) di antaranya diaktualisasikan dalam hubungannya dengan tindakan yang disengaja, dan sisa potensi lingkungan lainnya ada sebagai kemungkinan yang dapat direalisasikan (Heft, 1989). Akan tetapi, mungkin sulit untuk berisi semua kemungkinan yang disediakan oleh suatu tempat, karena tempat tersebut memiliki banyak sekali objek dengan berbagai kemungkinan yang saling tumpang tindih (Ortmann & Kuhn, 2010). Ketika seorang pengamat menjelajahi sebuah tempat, mereka akan mendapatkan

persepsi yang lebih halus, lebih luas, dan lebih kaya tentang tempat tersebut; semakin banyak mereka mengeksplorasi, semakin banyak kemungkinan tindakan yang dapat mereka lakukan untuk mencapai tujuan mereka (J. J. Gibson, 1979). Dengan demikian, dalam memberikan makna pada suatu tempat, pengamat tidak selalu mengacu pada objek tertentu; sebaliknya, mereka dapat mengacu pada fungsi kumulatif dari semua fitur di dalam suatu tempat untuk mendukung berbagai kegiatan yang disengaja (Carrillo, 2013). Dalam menggunakan teori keterjangkauan untuk mengevaluasi kualitas atau fungsionalitas lokasi RPTRA sebagai tempat, penelitian ini tidak mengarahkan percakapan dengan anak-anak dengan menguraikan persepsi mereka tentang objek-objek di dalam lokasi (misalnya, 'di mana di tempat ini kamu bisa berkumpul dengan teman-teman'). Sebaliknya, penelitian ini mengadopsi proses dari bawah ke atas untuk menghasilkan makna yang diberikan oleh kelompok tertentu (dalam hal ini, anak-anak usia sekolah dasar) terhadap suatu tempat (dalam hal ini, lokasi RPTRA) dengan bertanya, 'Apa, Mengapa, Bagaimana' (Vicente & Rasmussen, 1990). 'Apa' adalah untuk mengidentifikasi kegiatan anak-anak ('Kegiatan apa yang bisa kamu lakukan di tempat ini?'). 'Mengapa' mengacu pada kesengajaan

kegiatan mereka, yang diasumsikan mewakili kebutuhan perkembangan mereka dan memunculkan makna pribadi dan konsekuensi dari kegiatan mereka, termasuk kebermaknaan kegiatan dalam sebuah pengaturan (Kytta, 2003). Sebagai contoh, sebuah ruangan tertentu dapat memungkinkan seorang anak untuk mengalami perasaan privasi, yang mendukung kebutuhan mereka akan aktivitas mengatasi emosi. 'Bagaimana' mencantumkan tindakan dan properti spesifik yang memungkinkan dan/atau membatasi aktivitas anak-anak ini. Sebagai contoh, sebuah aktivitas bermain dapat menampilkan berbagai jenis permainan di lingkungan yang berbeda dan dengan properti yang berbeda. Pendekatan bottom-up ini juga relevan mengingat intervensi (dalam hal ini, lokasi dan program RPTRA) yang sedang dievaluasi relatif belum banyak dieksplorasi (Yin, 2003), dan pendekatan ini mengasumsikan bahwa satu tempat dapat digunakan untuk berbagai kegiatan yang diarahkan oleh berbagai tujuan (Heft, 2007; Vicente & Rasmussen, 1990).

Tempat dan kemampuan bersarang dalam praktik masyarakat. Kesempatan dimaksudkan dan digunakan sesuai dengan praktik dan kebutuhan sosial dan budaya (Hammond, 2010), yang dapat membatasi dan/atau

memungkinkan penerima untuk menggunakan kesempatan tertentu. Norman membedakan antara affordances dan constraints (Norman, 1999). Kendala pada aksesibilitas dapat berupa fisik, logis, dan budaya. Dalam mengaktualisasikan aksesibilitas tempat, saya berasumsi bahwa elemen fisik dan budaya adalah yang paling relevan untuk dibahas. Kendala fisik dapat digunakan untuk mencegah operasi tertentu dan 'membatasi apa yang dapat dilakukan' (Norman, 2013, hlm. 123), sedangkan kendala budaya adalah tentang 'apa yang dipercaya dan dilakukan oleh masyarakat' namun merupakan 'alat bantu yang berharga dalam menavigasi kompleksitas kehidupan sehari-hari' (Norman, 1999, hlm. 41).

Kendala sosial dan budaya menunjukkan norma-norma yang diterapkan pada tindakan tertentu, bukan pada ketersediaan: sifat-sifat sosiokultural (usia, jenis kelamin, status sosial, dan sebagainya) dapat membentuk tindakan yang diambil individu sebagai respons terhadap ketersediaan suatu objek. Sifat-sifat sosiokultural ini kemudian menentukan 'apa saja yang bisa dimanfaatkan, oleh siapa dan kapan' (Reed, 1993). Sebagai contoh, anak laki-laki secara sosial memiliki hak istimewa untuk berkeliaran lebih jauh, sementara anak perempuan, yang

diharapkan untuk menangani lebih banyak tanggung jawab domestik, cenderung bermain di dalam lingkungan rumah mereka (Valentine, 2006). Dalam hal ini, konvensi peran gender menjadi batasan sosiokultural bagi anak perempuan untuk mengeksplorasi lebih banyak ruang gerak di luar rumah dibandingkan anak laki-laki.

Untuk memastikan bahwa aksesibilitas di suatu tempat dimanfaatkan dan tidak hanya menjadi potensi, maka perlu untuk memahami pengaruh sosial budaya terhadap aksesibilitas suatu tempat. Seperti yang ditekankan oleh R.C. Moore (1986, hlm. 6), '[dengan menggunakan pendekatan ekologi], pengalaman lingkungan merupakan fungsi dari keragaman dan akses itu sendiri yang dibatasi atau dikontrol oleh berbagai faktor sosial, budaya, dan fisik'. Hal ini berarti bahwa faktor sosiokultural yang tertanam di dalam lingkungan anak-anak berpotensi membatasi mereka, atau mendorong mereka, untuk menggunakan akses yang ada (Broberg et al., 2013; Schmidt, 2007; Costall, 1995; C. Clark & Uzzell, 2006). Sebagai contoh, seorang gadis kecil mungkin secara mandiri melihat potensi bermain di luar. Namun sebelum ia mengambil kemungkinan ini, orang tuanya mungkin akan membatasinya untuk pergi ke luar rumah-karena anak perempuan seringkali didorong untuk



tetap berada di dalam rumah-atau menyuruhnya pergi lebih jauh karena mereka ingin agar ia menjadi berani. Dalam kasus ini, ketika orang tua memberikan lebih banyak batasan, rumah menjadi 'tempat untuk anak perempuan' sebagai akibat dari ketegangan gender dan antargenerasi. Oleh karena itu, penelitian ini juga menganalisis faktor-faktor sosiokultural yang dirasakan oleh anak-anak yang menjadi perantara mereka dalam mengaktifkan ruang-ruang pengembangan di RPTRA ketika mengevaluasi keramahan RPTRA terhadap anak.

Bagi Gibson, dunia berisi informasi yang tidak berubah-ubah, dan sistem persepsi manusia dan hewan mengambil informasi ini melalui tindakan eksplorasi yang dipandu oleh persepsi langsung. Karena eksplorasi bersifat terus menerus dan terjadi di sepanjang rentang kehidupan, hal ini memberikan proses pembelajaran yang mendukung kemampuan eksplorasi yang lebih baik: "Setiap pembelajaran memberikan kemampuan berikutnya; ada perkembangan kemampuan karena sistem baru untuk produksi informasi melalui persepsi, kognisi, dan sistem tindakan yang terintegrasi telah berkembang" (Richardson, 2000, hal. 107). Dengan nada yang sama, RC Moore (1986) menyiratkan bahwa implikasi dari tindakan eksplorasi

terhadap perkembangan manusia berjalan secara berulang. Anak-anak menggunakan kemampuan mereka saat ini untuk mengeksplorasi lingkungan mereka untuk interaksi baru yang mendorong pengembangan keterampilan baru (R.C. Moore, 1986). Oleh karena itu, untuk memfasilitasi kemampuan anak-anak saat ini dan mengkatalisasi keterampilan yang lebih menantang, sebuah lingkungan harus menawarkan tingkat yang sesuai antara yang sudah dikenal dan yang belum dikenal, antara elemen yang sudah diketahui dan yang belum diketahui (Matthews, 1992; RC Moore & Young, 1978). Setiap individu selalu mengeksplorasi lingkungan yang berbeda, dan memiliki definisi mereka sendiri tentang apa yang dimaksud dengan lingkungan yang efektif di mana mereka dapat memenuhi kebutuhan mereka yang bervariasi di seluruh tahap perkembangan (Newman & Newman, 2012; Richardson, 2000). Heft (1988) menyatakan bahwa kemampuan memiliki sifat perkembangan, karena kemampuan perkembangan seseorang menentukan fungsi atau keefektifan suatu lingkungan.

Kesempatan baru juga dapat muncul sebagai implikasi dari kematangan perkembangan dan pengalaman seseorang dengan lingkungan tersebut. Sebagai contoh, anak-anak

yang lebih besar dapat menemukan lebih banyak hal baru di museum karena kemampuan kognitif mereka yang lebih rumit dan pengalaman mengunjungi berbagai tempat. Oleh karena itu, memahami tahap dan tingkat perkembangan memungkinkan pemahaman yang lebih baik tentang kemampuan persepsi sebagai cara untuk memeriksa kemampuan di suatu lingkungan (C. Clark & Uzzell, 2006; Loebach, 2004; Owens, 2017; Parke, 1978).

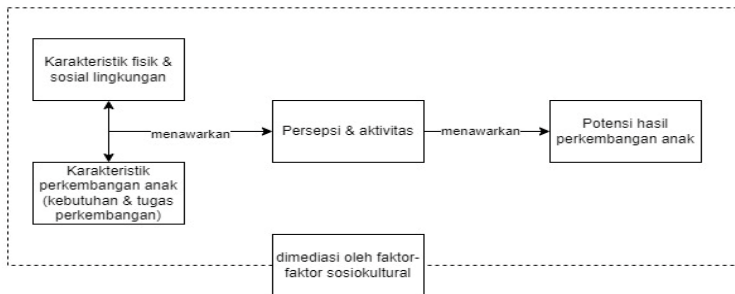
Meskipun teori affordance mengakui bahwa kemampuan perkembangan persepsi menentukan berbagai tindakan yang mungkin dilakukan, teori ini tidak secara jelas menjelaskan apa yang membuat seseorang menggunakan affordance tertentu atau menemukan aktivitas yang dapat mereka lakukan di dalam suatu lingkungan. Seperti yang dicatat oleh Heft (1989), kemampuan memiliki kelemahan ontologis karena kesengajaan tidak didukung dengan baik dalam kemampuan Gibson karena ia melihat tindakan diarahkan oleh persepsi dan menunjukkan sifat relasional kemampuan dengan karakteristik objektif individu, terutama skala tubuh itu sendiri. Kemudian, Heft menyatakan bahwa meskipun persepsi adalah proses langsung, manusia memiliki intensionalitas dalam mempersepsikan yang memandu

mereka untuk lebih fokus dalam memilih informasi yang dibutuhkan mempersepsikan dan mengaktualisasikan potensi kemewahan, dan dengan demikian, kemewahan juga memiliki kualitas "subyektif" dan tindakan diarahkan pada tujuan (Heft, 1989). Keterbatasan ontologi ini mengungkapkan kesenjangan tentang apa yang mendorong perceiver untuk memilih peluang tertentu dari semua kemungkinan, yang bervariasi di antara tahap-tahap perkembangan. Sesuai dengan keterbatasan teori affordance, Kaplan dan Kaplan (sebagaimana dikutip dalam Garling, 1998) menyatakan bahwa sebuah lingkungan memiliki konten serta sifat informasional yang mengundang perceiver untuk mencapai tindakan yang diinginkan. Oleh karena itu, perceiver diasumsikan memiliki niat atau motivasi untuk terlibat dengan kemampuan spesifik dari suatu lingkungan, yang mendefinisikan makna dari aktivitas mereka (Baerentsen & Trettvik, 2002; S. Kaplan, 1983; Min & Lee, 2006).

Penelitian ini memenuhi aspek kesengajaan yang hilang dari teori keterjangkauan dengan meninjau kembali konsep tahapan dan tugas perkembangan yang disajikan oleh teori psikosial. Terinspirasi oleh karya Owens (2002), yang menghubungkan kebutuhan perkembangan remaja dengan

penggunaan tempat umum, penelitian ini mencoba memetakan secara sistematis penggunaan tugas dan tahapan perkembangan melalui lensa psikososial untuk memahami aktualisasi anak-anak dalam menggunakan tempat umum. Penelitian ini menyatakan bahwa tugas perkembangan anak-anak mendorong eksplorasi lingkungan mereka, menyebabkan mereka menggunakan fasilitas di dalam lingkungan dan melakukan kegiatan yang bermakna secara perkembangan. Diagram 5.1 menggambarkan kerangka kerja *'developmental affordances'* yang dikembangkan dan digunakan penulis dalam mengevaluasi kualitas lingkungan ruang publik ramah anak, atau ruang publik yang mendukung perkembangan positif anak.

**Gambar Diagram 5.1. Kerangka Kerja *'developmental affordances'* untuk mengevaluasi kualitas fisik dan sosial ruang publik ramah anak**



Dengan pendekatan psikososial, setiap tahap perkembangan memiliki tugas-tugas perkembangan yang berkontribusi pada penguasaan lingkungan dan kesiapan untuk periode kehidupan berikutnya (Erikson, 1977). Untuk memenuhi tugas-tugas perkembangan ini, anak-anak, sebagai agen aktif, selalu didorong untuk berinteraksi dengan lingkungan mereka dan mengkonseptualisasikan lingkungan mereka. pengalaman melalui kegiatan untuk melindungi diri mereka sendiri, mengatasi tantangan, dan mengarahkan arah hidup mereka (Newman & Newman, 2012)). Seiring dengan pertumbuhan anak, hal ini memengaruhi kompleksitas hubungan timbal balik mereka dengan lingkungan, seperti yang terlihat dari aktivitas dan makna pengalaman mereka (Altman & Wohlwill, 1978; Wohlwill & Heft, 1987).

## **BAB 5**

### **KARAKTERISTIK PERKEMBANGAN PSIKOSOSIAL MASA KANAK-KANAK TENGAH DAN IMPLIKASINYA TERHADAP DESAIN RUANG PUBLIK**

Fokus utama bab ini adalah mengidentifikasi kebutuhan ruang publik bagi anak usia 6-12 tahun. Dengan memahami tahap perkembangan mereka yang unik, kita dapat merancang ruang publik yang mendukung pertumbuhan fisik, kognitif, dan sosial emosional mereka. Tujuannya adalah untuk memberikan panduan bagi perencana kota dan arsitek dalam menciptakan ruang publik yang tidak hanya menyenangkan, tetapi juga berkontribusi pada perkembangan anak secara holistik.

#### **Karakteristik Perkembangan Psikososial Anak Usia Pertengahan**

---

Erikson menggambarkan masa kanak-kanak tengah sebagai 'pintu masuk ke kehidupan' di mana anak-anak tidak hanya mulai bersekolah, tetapi juga mulai memahami peran mereka sebagai anggota masyarakat. Mereka mulai menyadari bahwa melalui pendidikan, mereka dapat

berkontribusi secara aktif dalam membangun masa depan yang lebih baik (Erikson, 1977). Keterlibatan anak-anak dalam kehidupan sekolah membuka akses ke lingkungan yang jauh lebih luas daripada lingkungan rumah mereka (Karpov, 2005; MH Matthews, 1992). Lingkungan di luar rumah ini mendorong mereka untuk berinteraksi dengan lebih banyak orang, baik di ruang publik (seperti jalan dan taman) maupun ruang pribadi (seperti rumah teman). Selain itu, perluasan zona interaksi tersebut mendukung mobilitas independen mereka, menumbuhkan rasa kemandirian, dan mengurangi ketergantungan pada orang tua (Jones & Cunningham, 1999). Perluasan zona dan jaringan sosial anak-anak berkontribusi pada peningkatan kemampuan mereka dalam mengatur diri sendiri. Mereka mulai menyeimbangkan kekuatan sistem diri mereka (seperti meregulasi kebutuhan dan tujuan pribadi) dengan kekuatan sistem sosial (seperti memahami ekspektasi orang lain) (Markus & Nurius, 1984). Anak-anak belajar mengontrol perilaku mereka dalam berbagai situasi, mulai dari kegiatan dasar seperti berpakaian, menggunakan toilet, dan makan, hingga kegiatan yang lebih kompleks seperti mengejar hobi dan mengisi waktu luang. Seiring dengan itu, mereka juga menjadi semakin sadar akan pengaruh sosial di sekitar



mereka. Mereka mulai memahami tanggung jawab tertentu yang diharapkan dari mereka, seperti menjaga adik, membantu pekerjaan rumah tangga, dan mematuhi aturan. Di masa kanak-kanak pertengahan ini, anak-anak menemukan kesenangan dalam mempelajari keterampilan baru dan mengembangkan minat pada hal-hal yang relevan dengan tuntutan masyarakat. Setiap keterampilan yang dikuasai dan pencapaian yang diraih dalam memenuhi tuntutan budaya-masyarakat memperkuat rasa kompetensi dan perasaan mampu pada anak-anak.

Seperti yang diungkapkan oleh Coll & Szalacha (2004), selama periode inilah anak-anak mengembangkan rasa kompetensi mereka, membentuk pemahaman tentang kemampuan diri, mengidentifikasi bidang-bidang pencapaian yang mereka nilai, dan mengevaluasi potensi mereka untuk berhasil di bidang-bidang tersebut. Rasa kompetensi anak-anak dibentuk oleh tugas perkembangan yang mencakup perluasan jaringan sosial di luar keluarga mereka, melatih otonomi dan pengaturan diri, dan menguasai keterampilan yang dihargai secara budaya (Charlesworth et al., 2007; B. M. Newman & Newman 2012). Sebaliknya, anak-anak yang gagal mencapai keterampilan tertentu atau yang menghadapi penolakan teman sebaya

atau kurangnya kesempatan untuk membuat keputusan dan mengaktualisasikan tujuan pribadi mereka akan merasa tidak berguna dan rendah diri. Bagi anak-anak usia pertengahan, bermain masih penting, meskipun menjadi lebih berbasis aturan, dan permainan tim serta tujuannya menjadi lebih kompleks. Perubahan ini merupakan hasil dari perkembangan sosial-kognitif anak yang semakin maju dalam hal memahami aturan dan struktur, perspektif orang lain, dan organisasi (Hughes, 1999; Huston & Ripke, 2006). Sementara aktivitas fisik memberikan tantangan dan menilai kemampuan fisik anak dibandingkan dengan teman sebayanya, permainan berbasis aturan dan permainan tim membentuk persahabatan dan pemahaman mereka akan konsep saling ketergantungan, pembagian kerja, kompetisi, dan sikap in-group dan out-group (Newman & Newman, 2012). Selain tujuan sosial, anak-anak menggunakan permainan untuk tujuan yang lebih kompleks, dan memanipulasi lingkungan serta objek di sekitar mereka. Sebagai contoh, ketika anak-anak bermain di alam, mereka dapat menggunakan ranting dan semak-semak sebagai alat untuk membuat rumah dan menciptakan wilayah (Cunningham & Jones, 2004). Meskipun bermain tetap relevan bagi anak-anak usia pertengahan, mereka mulai

memahami perbedaan antara bermain dan bekerja, serta menikmatinya dengan cara yang berbeda (Howard et al., 2017). Hal ini terjadi karena mereka belajar mengambil peran yang lebih aktif dalam masyarakat, berinteraksi dengan orang dewasa, dan menerima "instruksi sistematis" (Erikson, 1977, 1997). Baik bermain maupun bekerja sama-sama penting bagi perkembangan kepribadian anak, terutama ketika mereka melihat keduanya sebagai kegiatan yang bertujuan untuk belajar (Montessori, 1976).

Pada tahap ini, anak-anak semakin terdorong untuk belajar melalui pengalaman langsung, baik melalui bermain maupun kegiatan yang bersifat produktif. Pengalaman-pengalaman ini sangat penting dalam membangun rasa kompetensi mereka. Semakin sering anak merasa mampu menyelesaikan tugas dan mencapai tujuan, semakin positif pula pandangan mereka terhadap diri sendiri, yang pada akhirnya akan mendorong mereka untuk menjadi lebih mandiri dan proaktif (Deci & Ryan, 2000b; Ryan & Deci, 2000). Untuk mengoptimalkan pembelajaran keterampilan yang dihargai oleh masyarakat, anak-anak seringkali terlibat dalam berbagai kegiatan terstruktur di waktu luang mereka, mulai dari les privat hingga klub olahraga (Cunningham & Jones, 2004; McHale et al., 2001). Namun, penting untuk

diingat bahwa konsep kompetensi itu sendiri sangat dipengaruhi oleh budaya tempat anak-anak tumbuh dan berkembang. Seperti yang dijelaskan oleh Wenger (dalam Stivaros, 2007), kompetensi didefinisikan secara sosial dan historis. Pengetahuan, keterampilan, pemahaman, dan kompetensi anak adalah produk dari aktivitas, konteks, dan budaya di mana mereka berkembang dan belajar. Oleh karena itu, dalam menilai kompetensi anak, kita perlu mempertimbangkan kerangka budaya yang membentuk pengalaman dan pembelajaran mereka. Anak-anak dari budaya yang berbeda mungkin menghargai keterampilan yang berbeda, dan masyarakat yang berbeda pasti menawarkan eksposur yang lebih besar terhadap apa yang mereka nilai sebagai hal yang penting bagi generasi muda (Ogbu, 1981). Di beberapa budaya, misalnya, keterampilan membaca, matematika dan penalaran abstrak lebih dihargai daripada di budaya lain, yang mungkin berfokus pada pengembangan keterampilan pertanian dan perkebunan (Newman & Newman, 2012). Sementara itu, di masyarakat yang berbeda, orang tua mungkin menekankan perlunya kecerdasan sosial (misalnya di Kenya dan beberapa negara Afrika lainnya). Di Indonesia, perhatian yang diberikan pada keterampilan akademik formal jauh lebih besar

daripada yang diberikan pada keterampilan kerja (Andina & Tomlinson, 2015; Rosser, 2018). Menekankan pengembangan rasa kompetensi anak secara khusus relevan dengan anak-anak dari latar belakang miskin (Blustein et al., 2014). Seringkali, anak-anak yang kurang beruntung menghadapi lebih banyak tantangan dalam menguasai keterampilan yang dituntut oleh nilai-nilai atau tuntutan sosial karena faktor risiko yang mereka hadapi (misalnya, status sosial ekonomi yang rendah), pola asuh yang buruk, kekerasan di lingkungan sekitar), yang lebih besar daripada faktor perlindungan mereka (misalnya, pendampingan orang dewasa yang positif dan lingkungan pertemanan). Oleh karena itu, strategi intervensi yang mendorong rasa kompetensi anak dengan mengoptimalkan jalur menuju faktor protektif akan efektif.

Sumber daya lingkungan yang memadai dibutuhkan untuk membantu anak mengatasi ragam tantangan yang mereka hadapi dalam keseharian (Masten & Curtis, 2000; Masten & Coatsworth, 1998). Dalam upaya meningkatkan rasa kompetensi mereka, anak-anak usia 6-12 tahun tidak hanya terlibat dalam eksplorasi aktif terhadap dunia luar, tetapi juga melakukan proses introspeksi yang mendalam. Mereka "merenung dalam kesendirian" (Jones &

Cunningham, 1999), mengevaluasi pengalaman belajar mereka, dan menilai posisi mereka dalam komunitas (Markus & Nurius, 1984). Proses ini mencakup pemantauan diri terhadap perilaku, faktor-faktor penentu, dan efeknya; penilaian perilaku terhadap standar pribadi dan keadaan lingkungan; serta reaksi diri secara afektif (Bandura, 1991).

Pada usia ini, anak-anak mulai mengubah pemahaman diri mereka. Mereka beralih dari penilaian konkret, yaitu persepsi tentang elemen-elemen fisik diri mereka (seperti warna rambut atau tinggi badan), menjadi penilaian komparatif, di mana mereka membandingkan diri mereka dengan orang lain (Newman & Newman, 2012). Proses evaluasi diri ini membutuhkan baik ruang sosial maupun ruang pribadi. Di ruang sosial, anak-anak menguji dan membandingkan kemampuan mereka dengan teman sebaya. Hasil dari interaksi ini bisa berupa pujian atau kritik, baik dari diri mereka sendiri maupun dari orang lain. Umpan balik negatif atau perasaan gagal dalam melakukan sesuatu dapat memengaruhi evaluasi diri anak secara keseluruhan dan memicu reaksi emosional. Selain itu, tekanan akademis dan sosial di sekolah juga dapat berdampak pada kesejahteraan psikologis anak, menyebabkan kelelahan, stres, kebosanan, atau bahkan

keseharian. Oleh karena itu, anak-anak membutuhkan ruang pribadi yang bersifat restoratif, tempat mereka dapat menjauh sejenak dari hiruk-pikuk aktivitas sehari-hari dan menenangkan diri (Kreutz, 2015; Markus & Nurius, 1984; Nettleton, 1987). Momen refleksi ini tidak hanya membantu mereka mengatur emosi, tetapi juga memulihkan sumber daya psikologis yang diperlukan untuk menghadapi tantangan sehari-hari (Korpela et al., 2002). Gambar 6.1 merupakan ringkasan visual tentang karakteristik perkembangan psikososial pada masa kanak-kanak tengah.



Gambar 5.2. Karakteristik perkembangan psikososial masa kanak-kanak tengah (diadaptasi dari Neiderhiser & McGuire, 1994; Newman & Newman, 2012; Nurius & Markus, 1984)

## **Implikasi Kebutuhan Perkembangan Psikososial Masa Kanak-Kanak Tengah terhadap Desain Ruang Publik Ramah Anak**

---

Desain ruang publik yang ramah anak membutuhkan pemahaman yang mendalam tentang perkembangan anak. Dengan mempertimbangkan kebutuhan, kemampuan, dan perilaku perkembangan anak, kita dapat menciptakan lingkungan yang mendorong pertumbuhan, kesejahteraan, dan interaksi sosial. Aspek kunci dari masa kanak-kanak tengah adalah pengembangan rasa kompetensi. Anak-anak akan berkembang dengan baik jika diberi kesempatan untuk menguasai keterampilan baru dan mencapai tujuan. Ruang publik harus menyediakan berbagai kegiatan yang memenuhi minat dan kemampuan yang berbeda, sehingga anak-anak dapat merasakan kesuksesan dan membangun rasa percaya diri.

Memahami konsep keterjangkauan (*affordances*) sangat penting dalam merancang lingkungan yang ramah anak. Anak-anak memahami lingkungan mereka berdasarkan tahap perkembangan mereka, dan ruang-ruang tersebut harus menawarkan kesempatan untuk bereksplorasi dan belajar. Sangat penting untuk mempertimbangkan beragam



kebutuhan kelompok usia yang berbeda dalam masa kanak-kanak untuk memastikan bahwa ruang tersebut menarik dan sesuai untuk semua. Interaksi sosial adalah komponen penting dalam perkembangan masa kanak-kanak tengah. Ruang publik harus mendorong interaksi anak dengan teman sebaya dan keterlibatan mereka dalam masyarakat. Menyediakan area untuk kegiatan kelompok, olahraga, dan acara budaya dapat membantu anak-anak mengembangkan keterampilan sosial dan rasa memiliki. Selain itu, adanya pengawasan orang dewasa dapat mendorong perilaku positif dan memastikan keamanan.

Bermain dan relaksasi sangat penting untuk kesehatan anak-anak secara keseluruhan. Area bermain yang dirancang khusus, seperti taman bermain dan fasilitas olahraga, harus dimasukkan ke dalam ruang publik. Area hijau dan ruang yang tenang juga menawarkan kesempatan untuk beristirahat dan peremajaan, yang sangat penting untuk fungsi kognitif dan pengurangan stres. Terakhir, ruang publik harus inklusif dan memudahkan anak beradaptasi dengan lingkungannya. Fitur desain harus fleksibel untuk mengakomodasi tahap perkembangan dan kemampuan yang berbeda pada setiap anak. Selain itu, penting untuk mempertimbangkan kebutuhan anak-anak

dari berbagai latar belakang, termasuk mereka yang berasal dari komunitas yang terpinggirkan. Dengan memasukkan prinsip-prinsip tahap perkembangan ini ke dalam desain ruang publik, kita dapat menciptakan lingkungan yang tidak hanya memenuhi kebutuhan langsung anak-anak, tetapi juga berkontribusi pada perkembangan dan kesejahteraan jangka panjang mereka.

## **BAB 6**

### **RUANG PUBLIK RAMAH ANAK DI WILAYAH MISKIN KOTA: STUDI KASUS RPTRA DI JAKARTA**

Kepedulian dunia terhadap hak-hak anak telah mempengaruhi gerakan global untuk menyediakan ruang publik yang lebih baik bagi anak-anak. Hal ini telah menghasilkan beberapa kebijakan, temuan, dan proyek dengan tujuan yang sama: untuk mendukung perkembangan dan kesejahteraan anak yang sehat. Pada tahun 2015, Jakarta, ibukota Indonesia, melakukan upaya yang signifikan untuk mematuhi inisiatif CFCI dengan menyediakan lingkungan yang lebih layak bagi anak-anak melalui program Ruang Publik Ramah Anak (RPTRA). Meskipun penelitian sebelumnya telah menemukan bahwa RPTRA masih memiliki berbagai keterbatasan dari sudut pandang anak-anak, program ini tetap dianggap sukses, dan membawa Jakarta sebagai penerima penghargaan Kota Layak Anak (KLA) di Indonesia pada tahun 2017. Sebagai hasilnya, RPTRA telah dijadikan panutan bagi kota-kota lain di Indonesia, dan kualitasnya harus digunakan sebagai fondasi untuk pengembangan lingkungan anak-anak di

masa depan. Berdasarkan kerangka kerja sebelumnya, sudah menjadi aksioma bahwa lingkungan yang ramah anak adalah tempat yang kaya akan fasilitas atau yang menawarkan kesempatan untuk mendukung anak-anak dengan kegiatan yang relevan dengan kebutuhan dan tujuan perkembangan mereka (misalnya, untuk bergerak bebas, berinteraksi dengan orang lain, untuk mengakses layanan, untuk mengelola kegiatan yang menarik, untuk merasa aman). Untuk mengevaluasi keramahan sebuah tempat bagi anak, penting untuk memahami konteks sosiokultural dimana tempat tersebut dibangun dan dimana anak-anak tinggal.

Penting juga untuk memasukkan perspektif anak-anak untuk memahami bagaimana sebuah tempat dapat bermakna bagi perkembangan mereka. Para ahli ekologi menganggap ketersediaan sebagai sifat psikologis dari suatu lingkungan, karena sifat-sifat tersebut dilihat dari sudut pandang individu di dalam lingkungan tersebut. Akibatnya, peluang yang ditawarkan lingkungan untuk aktivitas tertentu dapat berubah seiring dengan tahap perkembangan individu. Atas dasar itu, saya menduga bahwa tugas perkembangan persepsi memotivasi mereka untuk terlibat dalam kegiatan tertentu yang didorong oleh ketersediaan,

dan kegiatan ini memungkinkan mereka untuk menciptakan 'lingkungan yang optimal' untuk hasil perkembangan positif mereka.

Untuk memahami bagaimana hubungan anak-anak dengan ruang publik yang ramah anak dapat berimplikasi pada perkembangan mereka, penelitian ini mengadopsi teori psikososial. Berfokus pada anak-anak usia 6-12 tahun, penelitian ini mengidentifikasi cara-cara di mana kegiatan dan pengalaman anak-anak di RPTRA dapat mendukung kebutuhan perkembangan psikososial mereka, yang melibatkan pencapaian rasa kompetensi. Dari perspektif teori psikososial, anak-anak mencapai rasa kompetensi dengan melakukan tugas-tugas perkembangan yang mencakup membentuk hubungan positif di luar keluarga mereka, melatih otonomi dan pengaturan diri, dan menguasai keterampilan tertentu yang dihargai oleh komunitas mereka.

### **RPTRA: Ruang Bermain, Ruang Berkarya**

Ruang Publik Terpadu Ramah Anak (RPTRA) di Jakarta dirancang sebagai ruang publik ramah anak yang memprioritaskan perkembangan psikososial anak. Ruang-ruang ini menawarkan pendekatan komprehensif terhadap kesejahteraan anak, menggabungkan berbagai fitur dan

program untuk menciptakan lingkungan yang mendukung. Komponen utama dari lokasi RPTRA adalah penyediaan kegiatan dan program yang terstruktur dan tidak hanya sekedar rekreasi. Inisiatif ini sejalan dengan kebijakan Kota Layak Anak (KLA) dan memberdayakan para pengelola untuk menjadi fasilitator bagi pertumbuhan anak-anak. Dengan menawarkan program-program yang terjangkau, lokasi-lokasi RPTRA meningkatkan pengalaman anak-anak secara keseluruhan.



Gambar 6.1 Peta lokasi RPTRA Cililitan (Sumber: PT. Arkonin, dengan izin)

Keterlibatan masyarakat dan kemitraan lokal sangat penting untuk keberhasilan lokasi RPTRA. Pendekatan kolaboratif ini, sejalan dengan program-program seperti

Pemberdayaan Kesejahteraan Keluarga (PKK), memastikan bahwa ruang-ruang ini tidak hanya dapat diakses secara fisik, tetapi juga inklusif secara sosial dan responsif terhadap kebutuhan masyarakat. Desain dan fasilitas di lokasi RPTRA dipertimbangkan dengan cermat untuk memenuhi beragam minat dan juga bakat pada tahap perkembangan anak-anak. Menggabungkan elemen taman, taman bermain, dan pusat komunitas, ruang-ruang ini menawarkan berbagai fasilitas dalam dan luar ruangan, mempromosikan lingkungan yang aman dan menstimulasi anak-anak untuk bereksplorasi dan belajar.

Terletak di daerah padat penduduk, berpenghasilan rendah dan menengah, lokasi RPTRA mudah diakses oleh penduduk setempat. Kedekatannya dengan masyarakat memungkinkan RPTRA berfungsi sebagai pusat komunitas yang penting, memenuhi kebutuhan dasar dan meningkatkan kesejahteraan secara keseluruhan. Lokasi RPTRA dirancang dengan cermat untuk mendukung kebutuhan perkembangan anak-anak usia sekolah dasar. Dengan memberikan kesempatan bagi anak-anak untuk terlibat dalam kegiatan yang bermakna, ruang-ruang ini menumbuhkan rasa kompetensi dan mendorong pengembangan keterampilan penting seperti prestasi

akademik, interaksi sosial, dan pengaturan diri. Kehadiran orang dewasa non-orang tua yang mendukung di dalam komunitas memainkan peran penting dalam perkembangan psikososial anak. Orang dewasa ini berperan sebagai panutan yang positif, memberikan pengawasan, bimbingan, dan dukungan, yang berkontribusi pada lingkungan yang lebih aman dan lebih mengayomi bagi anak-anak.

Kesimpulannya, lokasi-lokasi RPTRA di Jakarta menawarkan pendekatan holistik terhadap perkembangan anak dengan menggabungkan kegiatan terstruktur, keterlibatan masyarakat, fasilitas yang dirancang dengan baik, dan kehadiran orang dewasa yang mendukung. Faktor-faktor ini secara kolektif menciptakan lingkungan yang mendukung pertumbuhan dan kesejahteraan psikososial anak-anak.

### **Tak Sekadar Ruang Bermain: Strategi Peningkatan Kualitas RPTRA**

Untuk lebih mengoptimalkan RPTRA sebagai oasis perkembangan psikososial anak di wilayah miskin kota, beberapa hal berikut ini direkomendasikan berdasarkan masukan dari 18 anak dari dua Lokasi RPTRA di Jakarta Timur dan Jaakarta Utara. Pertama, memasukkan lebih banyak elemen alami ke dalam lingkungan sangatlah



penting. Pepohonan, tanaman, dan fitur air dapat menciptakan suasana yang menenangkan, memberikan rasa ketenangan dan privasi bagi anak-anak, terutama di daerah padat penduduk.





Gambar 6.2 Anak-anak bermain permainan tradisional di RPTRA Cililitan dan RPTRA Rasela menggunakan area dan properti yang telah ditentukan. Dari atas ke bawah: petak umpet, enggrang batok, *hopscotch*

Kedua, anak-anak menyukai kegiatan yang lebih menantang untuk membentuk kepercayaan diri mereka. Kegiatan menantang ini bisa diwujudkan dalam bentuk *risky play* atau permainan berisiko. Dalam berbagai riset terdahulu, permainan berisiko di bawah pengawasan yang tepat adalah fitur yang paling diminati anak-anak pada sebuah taman bermain. Terlibat dalam kegiatan semacam itu

membantu anak-anak mengembangkan keterampilan penting untuk menilai dan mengelola risiko. Menetapkan pedoman yang jelas untuk permainan berisiko yang aman sangat penting menyeimbangkan masalah keselamatan dengan manfaat perkembangan.



Gambar 6.3 Anak dengan aktivitas yang menyenangkan di RPTRA Cililitan.

Lebih dari sekadar kegiatan rekreasi, RPTRA harus menawarkan program ekstrakurikuler yang terstruktur. Program yang terjangkau dan mudah diakses yang berfokus pada pengembangan keterampilan, eksplorasi budaya, dan

olahraga dapat secara signifikan berkontribusi pada kompetensi dan pembangunan ketahanan anak-anak.



Gambar 6.4 Kursus silat (atas) dan tari tradisional (bawah) berbiaya murah atau gratis di RPTRA Cililitan

Meningkatkan kemampuan pengelola RPTRA menjadi sangat penting untuk pengelolaan RPTRA yang efektif.

Program pelatihan dapat memberdayakan para pengelola memfasilitasi berbagai kegiatan sambil mempertahankan lingkungan yang aman dan menarik bagi anak-anak. Dengan demikian, peran pengelola RPTRA tak sekadar menjaga kebersihan dan keamanan situs RPTRA, tetapi juga terlibat dalam kegiatan sehari-hari anak yang berkontribusi dalam tumbuh kembang mereka. Memperkuat keterlibatan masyarakat dan kemitraan sangat penting untuk keberhasilan lokasi RPTRA. Dengan melibatkan orang tua, organisasi lokal, dan pemangku kepentingan lainnya dalam perencanaan dan pelaksanaan kegiatan, RPTRA dapat memenuhi kebutuhan masyarakat dengan lebih baik dan memastikan keberlanjutannya. Desain yang fleksibel dan inklusif sangat penting untuk menciptakan ruang yang dapat mengakomodasi anak-anak dari berbagai usia, kemampuan, dan minat. Ruang yang mudah beradaptasi dan dapat diubah untuk berbagai permainan dan kegiatan memastikan inklusivitas dan memaksimalkan manfaat bagi semua anak.

Terakhir, memprioritaskan keamanan dan aksesibilitas adalah hal yang mendasar. Batas-batas yang jelas, pencahayaan yang memadai, dan kehadiran staf pengawas sangat penting untuk menciptakan lingkungan yang aman

di mana anak-anak dapat bermain dan belajar dengan bebas. Dengan menerapkan rekomendasi-rekomendasi ini, lokasi RPTRA dapat lebih ditingkatkan sebagai ruang publik ramah anak yang berkontribusi signifikan terhadap perkembangan psikososial anak-anak di lanskap perkotaan Jakarta.

## DAFTAR PUSTAKA

- Adolph, K. E. (1993). Perceptual and motor development in infants: The contributions of James J. and Eleanor J. Gibson. *Ecological Psychology*, 5(1), 5-13.
- Altman, I., & Wohlwill, J. F. (Eds.). (1978). *Children and the environment*. Plenum Press.
- Ambey, R., Gaur, A., Gupta, R., & Patel, G. S. (2013). Urban poor children. *Australasian Medical Journal*, 6 (6), 341 - 343. <https://doi.org/10.4066/AMJ.2013.1714>
- Andina, S., & Tomlinson, H. B. (2015). Parenting education in Indonesia: Review and recommendations to strengthen programs and systems (pp. 1 - 107). World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0621-6>
- Aziz, N. F., & Said, I. (2015). Outdoor Environments as Children's Play Spaces: Playground Affordances. In B. Evans, J. Horton, & T. Skelton (Eds.), *Play, Recreation, Health and Well Being* (pp. 1 - 22). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-4585-96-5\\_7-1](https://doi.org/10.1007/978-981-4585-96-5_7-1)
- Badan Pusat Statistik. (2019). *Tingkat kemiskinan dan ketimpangan 2018 di DKI Jakarta*.
- Baerentsen, K. B., & Tretvik, J. (2002). An activity theory approach to affordance. *NordiCHI*, 19 - 23.

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 248 - 287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bartlett, S. (1999). Children's experience of the physical environment in poor urban settlements and the implications for policy, planning and practice. *Environment and Urbanization*, 11 (2), 63 - 73. <https://doi.org/10.1630/095624799101285093>
- Bartlett, S. (2010). Children living in urban poverty: A global emergency, a low priority . *Early Childhood Matters*; Bernard van Leer Foundation. [https://bernardvanleer.org/app/uploads/2017/10/ECM115\\_Children-living-in-urban-poverty\\_A-global-emergenc\\_21.pdf](https://bernardvanleer.org/app/uploads/2017/10/ECM115_Children-living-in-urban-poverty_A-global-emergenc_21.pdf)
- Bartlett, S. (2017). Neighbourhood space and amenities. In *Children and the geography of violence: Why space and place matter* (pp. 132 - 139). Routledge.
- Bartlett, S., Hart, R., Satterthwaite, D., De La Barra, X., & Missair, A. (1999). *Cities for children: Children's rights, poverty, and urban management*. Earthscan.
- Bartlett, S., & Minujin, A. (2009). The everyday environments of children's poverty. *Children, Youth and*



Environments, 19 (2), 1 - 11.  
<https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.19.2.0001>

Bates, B., & Stone, M. R. (2015). Measures of outdoor play and independent mobility in children and youth: A methodological review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18 (5), 545 - 552.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.07.006>

Beazley, H. (2002). "Vagrants wearing make - up": Negotiating spaces on the streets of Yogyakarta, Indonesia. *Urban Studies*, 39 (9), 1665 - 1683.  
<https://doi.org/10.1080/00420980220151718>

Bessell, S., & Mason, J. (2014). Putting the pieces in place: Children, communities and social capital in Australia. NAPCAN. <https://www.napcan.org.au/wp-content/uploads/2018/12/Children-Communities-and-Social-Capital-Report-FINAL-Colour-March-2014.pdf>

Bima, L., Nurbani, R., Diningrat, R., Marlina, C., Hermanus, E., Lubis, S., & SMERU. (2017). Urban child poverty and disparity: The unheard voices of children living in poverty in Indonesia (draft version). The SMERU Research Institute.

<https://smeru.or.id/sites/default/files/publication/ucpd2017.pdf>

Blustein, D. L., Kenny, M. E., & Kozan, S. (2014). Education and work as human birthrights: Eradicating Poverty through knowledge, innovation, and collaboration. In S. J. Lipina (Ed.), *Barriers to and Opportunities for Poverty Reduction: Prospects for private sector-led interventions* (pp. 38 - 56). UNDP. [https://www.undp.org/content/dam/istanbul/docs/2014\\_Barriers\\_to\\_and\\_Prospects\\_for\\_Poverty\\_Reduction.pdf](https://www.undp.org/content/dam/istanbul/docs/2014_Barriers_to_and_Prospects_for_Poverty_Reduction.pdf)

BPS DKI Jakarta. (2019). *Tingkat kemiskinan dan ketimpangan 2018 di DKI Jakarta*.

Broberg, A., Kyttä, M., & Fagerholm, N. (2013). Child-friendly urban structures: Bullerby revisited. *Journal of Environmental Psychology*, 35 , 110 - 120. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.06.001>

Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research Models and fugitive findings. In R. Wozniak & K. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3 - 44). Taylor & Francis.

- Brooks-Gunn, & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children* , 7 (2), 55 - 71.  
<https://www.jstor.org/stable/1602387>
- Budi. (2016). Universitas Bunda Mulia sebagai fasilitator pembangunan ruang publik terpadu ramah anak Dharma Suci, Jakarta. In S. Paramita (Ed.), *Seminar Nasional Hasil Penerapan Penelitian dan Pengabdian Pada Masyarakat* (Vol. 3, pp. 263 - 272). LPKMV UNTAR.
- Carrillo, G. (2013). What is that place for? The role of affordances in gazetteer integration [Master's thesis, Westfälische Wilhelms -Universität Münster].  
[https://download.tuxfamily.org/tuxgis/geodescargas/Thesis\\_colors.pdf](https://download.tuxfamily.org/tuxgis/geodescargas/Thesis_colors.pdf)
- Carvahlo, M. A., & Koteng, Z. (2014). Systematic assessment of the Child Friendly City/District (CFC/D) initiative in Indonesia. UNICEF.
- Chan, L., Erlings, E., Mizunoya, S., & Zaw, H. (2016). A city fit for children: Mapping and analysis of child friendly cities initiatives. Centre for Rights and Justice Occasional Paper Series, 5 , 1 - 60.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/e05c/50f65a4d79d391abb6bf56a39df68d9880c7.pdf>

- Charles, E. P., & Sommer, R. (2012). Ecological psychology. In V. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (2nd ed., pp. 7-1). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00142-7>
- Charlesworth, L., Wood, J., & Viggiani, P. (2007). Middle childhood. In E. D. Hutchison (Ed.), *Challenges of living: A multidimensional working model for social workers* (pp. 175 - 225). SAGE.
- Chatterjee, S. (2006). *Children's friendship with place: An exploration of environmental child friendliness of children's environments in cities* [Doctoral dissertation, North Carolina State University]. <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/5206/etd.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chatterjee, S. (2017). *Access to play for children in situations of crisis synthesis of research in six countries*. International Play Association. <http://ipaworld.org/wp-content/uploads/2018/02/IPA-APC-Research-Synthesis-Report-A4.pdf>
- Chawla, L. (2001). *Growing up in an urbanizing world*. Routledge.

<https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315541365>

- Chawla, L., & Malone, K. (2003). Neighbourhood quality in children's eyes. In P. Christensen & M. O'Brien (Eds.), *Children in the city: Home, neighbourhood and community* (pp. 118 - 141). Taylor & Francis.
- Clark, C. (2001). *The affordances of adolescents' environments* [Doctoral dissertation, University of Surrey].  
<https://core.ac.uk/download/pdf/196514912.pdf>
- Clark, C., & Uzzell, D. L. (2006). The Socio- Environmental affordances of adolescents' environments. *Children and Their Environments: Learning, Using and Designing Spaces*, 176 - 196.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511521232.012>
- Coll, C. G., & Szalacha, L. A. (2004). The multiple contexts of middle childhood. *The Future of Children*, 14 (2), 80 - 97. <https://doi.org/10.1037/14292-004>
- Costall, A. (1995). Socializing affordances. *Theory & Psychology*, 5 (4), 467 - 481.
- Cunningham, C., & Jones, M. (2004). Middle childhood and the built environment: Inquiry into children, young

people and the built environment. NAPCAN Foundation.

Curley, A. M. (2010). Relocating the poor: Social capital and neighborhood resources. *Journal of Urban Affairs*, 32 (1), 79 - 103. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9906.2009.00475.x>

Darmawan, S., & Utami, T. B. (2018). Pola pemanfaatan ruang terbuka pada pemukiman kampung kota. *Jurnal Arsitektur, Bangunan, & Lingkungan*, 7 (3), 127 - 136. <https://media.neliti.com/media/publications/265313-pola-pemanfaatan-ruang-terbuka-pada-pemu-21452603.pdf>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227 - 268. <https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104>

Dercon, S., & Krishnan, P. (2009). Poverty and the psychosocial competencies of children: Evidence from the young lives sample in four developing countries. *Children, Youth and Environments*, 19 (2), 138 - 163.

Dias, J. J., & Whitaker, R. C. (2013). Black mothers' perceptions about urban neighborhood safety and

- outdoor play for their preadolescent daughters. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 24 (1), 206 - 219. <https://doi.org/10.1353/hpu.2013.0018>
- Egaratri, C. L. (2017). Listening to the neglected whispers of Jakarta: Understanding poor children's outdoor play [Master's thesis, Erasmus University Rotterdam]. <https://thesis.eur.nl/pub/41668/Egaratri-Christine-Lora.pdf>
- Elyda, C., & Wardhani, D. (2015). Ahok limits public participation in RPTRA community center projects. *The Jakarta Post*. <https://www.thejakartapost.com/news/2015/09/28/ahok-limits-public-participation-rptra-community-center-projects.html>
- Eley, S., (2004). Children's experience of public space. *Children and Society*, 18 , 155- 164. <https://doi.org/10.1002/CHI.822>
- Engle, P. (n.d.). Poverty and developmental potential. In J. Boyden & M. Bourdillon (Eds.), *Childhood poverty: Multidisciplinary approaches* (pp. 129 - 147). Palgrave Macmillan.
- Erikson, E. H. (1977). *Childhood and society*. Paladin Books.

- Erikson, E. H. (1994). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton.
- Evans, G. W., & English, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73 (4), 1238 - 1248.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00469>
- Farver, J. A. M., & Wimbari, S. (1995). Indonesian children's play with their mothers and older siblings. *Child Development*, 66 (5), 1493-1503.  
<https://doi.org/10.2307/1131659>
- Freeman, C., & Tranter, P. (2011). *Children and their urban environment*. Earthscan.
- Fuentes, P., & Niimi, R. (2002). Motivating municipal action for children: The Municipal Seal of Approval in Ceara, Brazil. *Environment and Urbanization*, 14 (2), 123 - 133.
- Gärling, T. (1998). Introduction – Conceptualizations of human environments. *Journal of Environmental Psychology*, 18 (1), 69 - 73.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1006/jevp.1998.0087>



- Geuze, R. H. (2018). On constraints and affordances in motor development and learning - The case of DCD. A commentary on Wade & Kazeck (2017). *Human Movement Science*, 57, 505 - 509. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2017.03.003>
- Ghanbari-Azarneir, S., Anbari, S., Hosseini, S.-B., & Yazdanfar, S.-A. (2015). Identification of child-friendly environments in poor neighborhoods. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 201, 19 - 29. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.114>
- Giardiello, M. (2017). The neglected educative function of public space on preadolescent development. *Journal of Early Adolescence*, 37 (6), 737 - 759. <https://doi.org/10.1177/0272431615624564>
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Psychology Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511572715.004>
- Gibson, J. J. (2014). The theory of affordances (1979). In J. J. Giesecking, W. Mangold, C. Katz, S. Low, & S. Saegert (Eds.), *The People, Place, and Space Reader* (pp. 56 - 60). <https://doi.org/10.4324/9781315816852>
- Gleeson, B., & Sipe, N. (2006). Reinstating kids in the city. In B. Gleeson & N. Sipe (Eds.), *Creating child friendly*

- cities: New perspectives and prospects (pp. 1 - 10).  
Taylor & Francis.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Goncu, A., Tuermer, U., Jain, J., & Johnson, D. (1999).  
Children's play as cultural activity. In A. Goncu (Ed.),  
Children's engagement in the world (pp. 148 - 170).  
Cambridge University Press.
- Hadavi, S., Kaplan, R., & Hunter, M. C. R. (2015).  
Environmental affordances: A practical approach for  
design of nearby outdoor settings in urban residential  
areas. *Landscape and Urban Planning*, 134, 19-32.  
<https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2014.10.001>
- Hamilton-Mason, J., & Gonzalez-Ramos, G. (2006). Urban  
children living in poverty. In N. K. Philliips, S. Lala, &  
A. Straussner (Eds.), *Children in the urban  
environment: Linking social policy and clinical  
practice* (pp. 29 - 49). Charles C. Thomas Publisher.
- Hammond, M. (2010). What is an affordance, and can it help  
us understand the use of ICT in education? *Education  
and Information Technologies*, 15 (3), 205 - 217.  
<https://doi.org/10.1007/s10639-009-9106-z>
- Harahap, H., Sandjaja, & Cahyo, K. N. (2013). Pola aktivitas  
fisik anak usia 6,0-12,9 tahun di Indonesia. *Gizi*

- Indonesia, 36 (2), 99–108.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Harpham, T. (2002). Measuring the social capital of children. In Working paper (No. 4). Young Lives.  
<http://www.dfid.gov.uk/r4d/PDF/Outputs/YoungLives/R7874wp4.pdf>
- Hart, R. (1979). Children's experience of place: A developmental study. Irvington Publishers.  
<https://doi.org/10.2307/214444>
- Hart, R. (2002). Containing children: Some lessons on planning for play from New York City. *Environment & Urbanization*, 14 (2), 135 – 148.  
<https://doi.org/10.4324/9781315816852>
- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*, 5 (3), 29 – 37.  
[https://www.jstor.org/stable/41514683?seq=1&cid=pdf-reference#references\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/41514683?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents)
- Heft, H. (1989). Affordances and the body: An intentional analysis of Gibson's ecological approach to visual perception. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 19 (1), 1 – 30. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1989.tb00133.x>

- Heft, H. (1996). The ecological approach to navigation: A Gibsonian perspective. In J. Portugali (Ed.), *The construction of cognitive maps* (pp. 105 - 132). Springer.
- Heft, H. (2007). The social constitution of reciprocity. *Ecological Psychology*, 19 (2), 85 - 105.  
<https://doi.org/10.1080/10407410701331934>
- Heft, H. (2013). An ecological approach to psychology. *Review of General Psychology*, 17 (2), 162 - 167.  
<https://doi.org/10.1037/a0032928>
- Heft, H. (2017). Perceptual information of “an entirely different order”: The “cultural environment” in the senses considered as perceptual systems. *Ecological Psychology*, 29 (2), 122 - 145.  
<https://doi.org/10.1080/10407413.2017.1297187>
- Heft, H., & Kyttä, M. (2006). A psychologically meaningful description of environments requires a relational approach. *Housing, Theory and Society*, 23 , 210 - 213.  
<https://doi.org/10.1080/14036090600909550>
- Herniati, H. (2011). *Gaya pengasuhan, konsep diri, motivasi belajar dan prestasi belajar siswa SMA pada berbagai model pembelajaran* [[Undergraduate thesis]. Institut Pertanian Bogor].

<https://repository.ipb.ac.id/handle/123456789/5292>

8

- Horelli, L. (2007). Constructing a theoretical framework for environmental child-friendliness. *Children, Youth and Environments*, 17 (4), 267 – 292.
- Howard, J., Miles, G. E., Rees-Davies, L., & Bertenshaw, E. J. (2017). Play in middle childhood: Everyday play behaviour and associated emotions. *Children and Society* , 31 (5), 378 – 389.  
<https://doi.org/10.1111/chso.12208>
- Huda, L. (2017). Menteri Yohana sebut RPTRA DKI jadi contoh nasional . *Tempo*.  
<https://metro.tempo.co/read/901353/menteri-yohana-sebut-rptra-dki-jadi-contoh-nasional>
- Hughes, F. P. (1999). *Children, play, and development* (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- Huston, A. C., & Ripke, M. N. (2006). Middle childhood: Contexts of development. In A. C. Huston & M. N. Ripke (Eds.), *Developmental contexts in middle childhood* (pp. 1-22). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Indriany, T. V. (2017). Implementasi ruang publik terpadu ramah anak (rptra) di kelurahan sungai bambu kota

- administrasi Jakarta Utara [Undergraduate thesis, Universitas Sultan Ageng Tirtayasa].
- Jones, M., & Cunningham, C. (1999). The expanding worlds of middle childhood. In E. K. Teather (Ed.), *Embodied Geographies: Spaces, Bodies, and Rites of Passage*. Routledge.
- Kaplan, S. (1983). A model of person-environment compatibility. *Environment and Behavior*, 15 (3), 311 – 332. <https://doi.org/10.1177/0013916583153003>
- Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge University Press.
- Kernan, M. (2010). Outdoor affordances in early childhood education and care settings: Adults' and children's perspectives. *Children, Youth and Environments*, 20 (1), 152 – 177. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.20.1.0152>
- Khoirun, N. (2019). *Presentase penduduk miskin Jakarta menurun*. Statistik Jakarta. <http://statistik.jakarta.go.id/persentase-penduduk-miskin-di-provinsi-dki-jakarta-menurun/>
- Kieff, J. E., & Casbergue, R. M. (2000). *Playful learning and teaching: Integrating play into preschool and primary programs*. Allyn and Bacon.

- Kim, P., Evans, G. W., Angstadt, M., Ho, S. S., Sripada, C. S., Swain, J. E., Liberzon, I., & Phan, K. L. (2013). Effects of childhood poverty and chronic stress on emotion regulatory brain function in adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110 (46), 18442 - 18447. <https://doi.org/10.1073/pnas.1308240110>
- Kim, S. (2015). Public spaces- not a “nice to have” but a basic need for cities. World Bank. <https://blogs.worldbank.org/endpovertyinsouthasia/public-spaces-not-nice-have-basic-need-cities>
- Korpela, K., Kyttä, M., & Hartig, T. (2002). Restorative experience, self-regulation, and children’s place preferences. *Journal of Environmental Psychology*, 22 (4), 387 - 398. <https://doi.org/10.1006/jevp.2002.0277>
- Kreutz, A. (2015). Children and the environment in an Australian indigenous community: A psychological approach. <https://doi.org/10.4324/9781315815428>
- Kruger, J. S., & Chawla, L. (2002). “We know something someone doesn’t know”: Children speak out on local conditions in Johannesburg. *Environment and Urbanization*, 14 (2), 85 - 96. <https://doi.org/10.1177/095624780201400207>

- Kyttä, M. (2002). Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 109-123. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0249>
- Kyttä, M. (2003). Children in outdoor contexts: Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness [Published PhD thesis, Helsinki University of Technology]. <http://lib.tkk.fi/Diss/2003/isbn9512268736/isbn9512268736.pdf>
- Lloyd-Jones, T. (1993). Shelter, settlement and poverty in the developing world. Routledge.
- Loebach, J. (2004). Designing learning environments for children: An affordance-based approach to providing developmentally appropriate settings [Master's thesis, Dalhousie University].
- Malone, K. (1999). Growing up in cities: As a model of participatory and "place - making" with young people. *Youth Studies Australia*, 18 (2), 17 - 23.
- Malone, K. (2010). Freeing children to contribute: Building child-friendly cities in the Asia Pacific region. <https://bernardvanleer.org/ecm->



[article/2010/freeing-children-to-contribute-building-child-friendly-cities-in-the-asia-pacific-region/](#)

Malone, K. (2013). "The future lies in our hands": Children as researchers and environmental change agents in designing a child-friendly neighbourhood. *Local Environment*, 18 (3), 372-395.  
<https://doi.org/10.1080/13549839.2012.719020>

Markus, H. J., & Nurius, P. S. (1984). Self-understanding and self-regulation in middle childhood. In W. A. Collins (Ed.), *Development During Middle Childhood: The Years from Six to Twelve* (pp. 147 - 183). National Academies Press.

Masiulanis, K. (2017). Chaos and confusion: The clash between adult and children's spaces. *Landscape Australia*.  
<https://landscapeaustralia.com/articles/chaos-and-confusion-the-clash-between-adult-and-childrens-spaces/>

Masten, Ann S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53 (2), 205 - 220.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>

- Masten, A. S., & Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology*, 12, 529 - 550.
- Matthews, H. (2001). Children and community regeneration. Save The Children. [https://resourcecentre.savethechildren.net/node/13650/pdf/children\\_and\\_community\\_regeneration.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/13650/pdf/children_and_community_regeneration.pdf)
- Matthews, M. H. (1992). Making sense of place: Children's understanding of large-scale environments. Harvester Wheatsheaf. [https://doi.org/10.1016/S0743-0167\(96\)90045-5](https://doi.org/10.1016/S0743-0167(96)90045-5)
- McLaren, L., & Hawe, P. (2005). Ecological perspectives in health research. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59 (1), 6 - 14. <https://doi.org/10.1136/jech.2003.018044>
- McHale, S. M., Crouter, A. C., & Tucker, C. J. (2001). Free-time activities in middle childhood: Links with adjustment in early adolescence. *Child Development*, 72 (6), 1764 - 1778. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00377>
- Min, B., & Lee, J. (2006). Children's neighborhood place as a psychological and behavioral domain. *Journal of*

Environmental Psychology, 26 (1), 51 - 71.  
<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2006.04.003>

Mistry, J., Contreras, M., & Dutta, R. (2013). Culture and child development. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, J. Mistry, & I. B. Weiner (Eds.), Handbook of psychology: Developmental psychology (pp. 265 - 285). John Wiley & Sons Inc.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199540914.003.0011>

Montessori, M. M. (1976). Education for human development. Schocken Books.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED136940.pdf>

Moore, A., & Lynch, H. (2017). Understanding a child's conceptualisation of well-being through an exploration of happiness: The centrality of play, people and place. Journal of Occupational Science, 25 (1), 124 - 141.  
<https://doi.org/10.1080/14427591.2017.1377105>

Moore, R. C. (1986). Childhood's domain: Play and place in child development (Author (Ed.)). Taylor & Francis.

Moore, R. C., & Young, D. (1978). Childhood outdoors: Toward a social ecology of the landscape. In I. Altman

- & J. F. Wohlwill (Eds.), *Children and the Environment* (pp. 83 – 130). Plenum.
- Nagendra, H., Bai, X., Brondizio, E. S., & Lwasa, S. (2018). The urban south and the predicament of global sustainability. *Nature Sustainability*, 1 (7), 341 – 349. <https://doi.org/10.1038/s41893-018-0101-5>
- Nasution, I. K., & Triani, M. (2012). Kecerdasan ruang marjinal dan potensi ruang publik. *Prosiding Temu Ilmiah IPLBI*, 1, 21 – 24.
- Nettleton, B. (1987). Parks for children: Some perspectives on design. *Landscape Australia*, 3 , 244 – 248. <https://doi.org/10.2307/45164852>
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2012). *Development through life*. Wadsworth.
- Nijholt, A. (2019). Playable cities for children? *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 774 (February), 14 – 20. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-94944-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-94944-4_2)
- Noerzaman, I. S. (2019). Potret warga Kampung Akuarium 1,5 tahun bertahan hidup di shelter. *Merdeka*. <https://m.merdeka.com/foto/jakarta/1117407/2019-1014182335-potret-warga-kampung-akuarium-15-tahun-bertahan-hidup-di-shelter-002-debby-restu-utomodebby-restu-utomo.html>

- Norman, D. A. (1999, June). Affordance, conventions, and design. *Interactions*, 38 – 42.
- Norman, D. A. (2013). *The design of everyday things*. Basic Books.
- Nugroho, I. S. (2019). Potret warga Kampung Akuarium 1,5 tahun bertahan hidup di shelter. Merdeka. <https://m.merdeka.com/foto/jakarta/1117407/2019-1014182335-potret-warga-kampung-akuarium-15-tahun-bertahan-hidup-di-shelter-002-debby-restu-utomodebby-restu-utomo.html>
- OECD. (2019). Social protection system review of Indonesia. OECD. <https://doi.org/10.1787/788e9d71-en>
- Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, 52 (2), 413 – 429. <https://doi.org/10.2307/1129158>
- Ortmann, J., & Kuhn, W. (2010). Affordances as qualities. *Frontiers in Artificial Intelligence and Applications*, 209 (January), 117 – 130. <https://doi.org/10.3233/978-1-60750-535-8-117>
- Owens, P. (2002). No teens allowed: The exclusion of adolescents from public spaces. *Landscape Journal*, 21, 156 – 163. <https://doi.org/10.3368/lj.21.1.156>

- Owens, P. E. (2017). "We just want to play": Adolescents talk about their access to public parks. *Children, Youth and Environments*, 28 (2), 146 - 158.  
<https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.28.2.0146>
- Panjaitan, S., & Riyanto, T. (2017). Pemprov DKI raih penghargaan kota layak anak . *Berita Jakarta*.  
<http://m.beritajakarta.id/read/47307/Pemprov-DKI-Raih-Penghargaan-Kota-Layak-Anak>
- Parke, R. D. (1978). Children's home environments: Social and cognitive effects. In I. Altman & J. F. Wohlwill (Eds.), *Children and the environment* (pp. 33 - 81). Plenum Press.
- Pemprov DKI Jakarta. (2017). Peta zonasi kecamatan Koja .  
Author.  
<https://jakarta.go.id/dokumen/berkas/1649/3925/5b6b9d3594e9a583285417.pdf>
- Phillips, N. K. (2006). Growing up in the urban environment: opportunities and obstacles for children. In N. K. Phillips, S. Ashenber, & S. Lala (Eds.), *Children in the urban environment: linking social policy & Ccincial practices* (pp. 5 - 25). Charles C. Thomas Pub Ltd.
- Phillips, L. G., & Hickey, A. (2013). Child- led tours of Brisbane's fortitude valley as public pedagogy.

International Journal of Pedagogies and Learning, 8  
(3), 242 – 254.

Rakodi, C., & Lloyd-Jones, T. (2002). Urban livelihoods: A people-centred approach to reducing poverty. Earthscan.

<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Ramsey, D. (2006). Playful cities: Children's rights to play and the child -friendly city. Academia.  
[https://www.academia.edu/33289073/Playful\\_Cities\\_Childrens\\_Right\\_to\\_Play\\_and\\_the\\_Child\\_Friendly\\_City\\_pdf](https://www.academia.edu/33289073/Playful_Cities_Childrens_Right_to_Play_and_the_Child_Friendly_City_pdf)

Reed, E. S. (1993). The intention to use a specific affordance: A competual framework for psychology. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), Development in context: Acting and thinking in specific environments (pp. 45 – 76). Psychology Press.

Richardson, K. (2000). Developmental psychology: How nature and nurture interact. Lawrence Erlbaum Associates.

Riggio, E. (2002). Child friendly cities: good governance in the best interests of the child. Environment and Urbanization, 14 (2), 45 – 58.  
<https://doi.org/10.1177/095624780201400204>

- Rogers, L. O. (2018). Who am I, who are we? Erikson and a transactional approach to identity research. *Identity*, 18 (4), 284 - 294.  
<https://doi.org/10.1080/15283488.2018.1523728>
- Rosalin, L. (2016). Child friendly city initiative Indonesia: Building a system for Child protection and promotion the rights of the children . *Child in the City*.
- Rosyidin, W. F., Giyanti, S., & Dahlia, S. (2017). Analisis spasial Ruang Publik Terpadu Ramah Anak (RPTRA) “Puspita” sebagai urban resilience di kelurahan Pesanggrahan Jakarta Selatan. *Jurnal Geografi Edukasi Dan Lingkungan*, 1 (1), 19 - 26.
- Rosser, A. (2018). Beyond access: Making Indonesia’s education system work. Lowy Institute.  
<https://www.lowyinstitute.org/publications/beyond-access-making-indonesia-s-education-system-work>
- Ryan, R. M., & Deci, Edward, L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 66 - 78.  
<https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>



- Sandstrom, H., & Huerta, S. (2013). The negative effects of instability on child development: A research synthesis. *Journal of Education*, 3 (4), 87 - 90.
- Santoso, J. (2006). *Menyiasati kota tanpa warga*. Kepustakaan Populer Gramedia.

## BIOGRAFI PENULIS

Fitri Arlinkasari adalah seorang psikolog yang memiliki keahlian di bidang psikologi pendidikan, dan psikologi lingkungan. Beliau menyelesaikan studi S3 di *School of Architecture and Built Environment*, Queensland University of Technology; S2 (Magister Profesi Psikologi Pendidikan) dari Universitas Indonesia (UI); dan S1 (Psikologi) dari Universitas Indonesia (UI). Saat ini, beliau bekerja sebagai dosen di Universitas YARSI dan menjadi konsultan di beberapa institusi pendidikan serta lembaga nirlaba.

Bidang penelitian Fitri Arlinkasari meliputi hubungan manusia dan ruang, penelitian partisipatif dan etis dengan anak-anak, perilaku prolingkungan, psikologi dan perubahan iklim, serta pengembangan dan pengambilan keputusan karir. Beliau juga merupakan penerima sejumlah hibah penelitian dari DIKTI, Yayasan YARSI, dan Queensland University of Technology. Beberapa penghargaan yang telah diraih Fitri Arlinkasari adalah *Outstanding Doctoral Thesis Award nominee* (Queensland University of Technology, tahun 2021), dan *Best Lecturer in Social Humanities* (Universitas YARSI, tahun 2024).

# Membangun Ruang Publik Ramah Anak di Wilayah Miskin Kota

Membangun Ruang Publik Ramah Anak di Wilayah Miskin Kota adalah sebuah buku yang mengangkat isu penting tentang bagaimana menciptakan ruang kota yang mendukung perkembangan anak-anak, khususnya mereka yang tinggal di wilayah miskin kota. Buku ini membahas berbagai aspek yang berkaitan dengan kondisi lingkungan, sosial, dan ekonomi yang memengaruhi anak-anak perkotaan yang berasal dari keluarga berpendapatan menengah ke bawah. Pertama-tama, buku ini menyoroti pentingnya ruang fisik yang aman dan stimulatif bagi anak-anak di wilayah miskin kota.

Dalam mendefinisikan ruang ramah anak, buku ini menggunakan lensa 'developmental affordances' sebagai kerangka kerja dalam mengevaluasi kualitas fisik dan sosial dari ruang publik ramah anak. Developmental affordances merujuk pada kondisi lingkungan fisik dan sosial yang dirancang untuk memberikan kesempatan yang sama bagi anak-anak untuk berkembang secara positif melalui aktivitas bermain, belajar, dan berinteraksi dengan lingkungan sekitar. Lingkungan fisik yang positif mencakup ruang terbuka yang dapat memungkinkan anak-anak untuk bermain dan bergerak secara bebas, serta akses terhadap fasilitas pendidikan, kesehatan, dan rekreasi yang layak. Sementara itu, lingkungan sosial yang positif meliputi kesadaran serta partisipasi masyarakat dalam mengembangkan fasilitas serta program yang mendukung partisipasi anak dalam kegiatan-kegiatan komunitas di ruang-ruang komunal secara aman.

Selain itu, buku *Membangun Ruang Publik Ramah Anak di Wilayah Miskin Kota* juga mengupas peran stakeholder dalam menciptakan ruang publik di perkotaan yang inklusif bagi setiap anak untuk tumbuh menjadi generasi penerus yang berkualitas. Dengan menggali berbagai tantangan dan solusi dalam membangun ruang ramah anak di perkotaan, buku ini menjadi sumber inspirasi dan motivasi bagi individu maupun lembaga untuk berperan aktif dalam meningkatkan kualitas hidup anak-anak perkotaan.

Penerbit  
CV. Green Publisher Indonesia  
Greenland Sendang Residence, Blok F2  
Jl. Pangeran Cakrabuana  
Cirebon 45611

