

Address : Tuesday Block No. 76 Rt/Rw
01/003 Jatitengah Village, Jatitujuh
District, Majalengka Regency, West Java


Email : arjijournal@gmail.com

Contact : 0821-4250-1527


Available at:

<https://journal.nahnuinisiatif.com/index.php/ARJI>

Volume 7 Number 4 Year 2025

 DOI : 10.61227

 E-ISSN : 2775-0787

 P-ISSN : 2774-9290



Peran Guru dalam Pengelolaan Lingkungan Emosional Siswa: Studi Fenomenologi dengan Pendekatan Teori Emosi Daniel Goleman

3229- 3251

The Role of Teachers in Managing Students' Emotional Environment: A Phenomenological Study Using Daniel Goleman's Emotional Theory

Articles Submitted :


2025-10-06

Articles received :


2025-10-17

Published Articles :

2025-11-20

 Putri Nurina^{1*}, Desi Setiyadi²

 ^{1,2} Institut Daarul Qur'an Jakarta

 Email Correspondence : putrinurina19@gmail.com

Kata Kunci:

pengelolaan emosional guru, kecerdasan emosional, fenomenologi, pendidikan dasar, Daniel Goleman.

Abstrak: Fenomena meningkatnya kompleksitas emosi di ruang kelas menuntut guru memiliki kemampuan pengelolaan emosional yang lebih adaptif dan reflektif. Dalam konteks pendidikan dasar, guru berperan penting sebagai penjaga keseimbangan psikologis yang menentukan suasana belajar siswa. Namun, kenyataannya banyak guru menghadapi tekanan emosional akibat tuntutan administratif, ekspektasi sosial, dan dinamika perilaku siswa yang beragam. Berdasarkan kondisi tersebut, penelitian ini bertujuan untuk memahami secara mendalam strategi dan pengalaman guru dalam mengelola lingkungan emosional siswa melalui perspektif teori kecerdasan emosional Daniel Goleman. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain fenomenologi, karena berfokus pada pemaknaan pengalaman hidup (*lived experience*) guru yang bersifat subjektif dan kontekstual. Penelitian dilaksanakan di Kecamatan Banyumas, Kabupaten Banyumas, Jawa Tengah, pada tiga sekolah dasar negeri yaitu SDN 1 BNG, SDN 1 PAP, dan SDN 2 PAP. Partisipan terdiri atas tiga guru kelas sebagai subjek utama dan tiga kepala sekolah sebagai informan triangulasi. Data primer dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi

partisipatif, serta catatan reflektif guru, sedangkan data sekunder diperoleh dari dokumen sekolah, jurnal kegiatan pembelajaran, serta literatur ilmiah terkini (2021–2025) terkait pembelajaran sosial-emosional. Analisis data dilakukan secara manual dengan pendekatan fenomenologis Moustakas melalui tahapan *epoche*, *horizontalization*, pengelompokan makna, dan sintesis esensi pengalaman untuk menemukan inti fenomena. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru membangun suasana emosional positif melalui strategi seperti komunikasi empatik, penggunaan humor, refleksi spiritual, dan regulasi diri sebelum mengajar. Tantangan utama yang dihadapi mencakup kelelahan empatik, ketegangan peran, serta minimnya dukungan kelembagaan terhadap kesejahteraan emosional guru. Kesimpulan penelitian menegaskan bahwa pengelolaan lingkungan emosional di sekolah dasar bukan sekadar keterampilan profesional, melainkan praktik kemanusiaan yang memadukan kesadaran diri, empati sosial, dan keseimbangan batin. Guru tidak hanya menjadi pengajar pengetahuan, tetapi juga fasilitator emosi yang menumbuhkan ruang belajar penuh makna dan berjiwa.

Keywords:

teacher emotional management, emotional intelligence, phenomenology, primary education, Daniel Goleman.

Abstract: *The phenomenon of increasing emotional complexity in classrooms demands that teachers possess more adaptive and reflective emotional management skills. In the context of primary education, teachers play a crucial role as guardians of psychological balance, which determines the learning atmosphere for students. However, in reality, many teachers face emotional strain due to administrative demands, social expectations, and the diverse behavioral dynamics of students. Based on these conditions, this study aims to deeply understand teachers' strategies and experiences in managing students' emotional environments through the perspective of Daniel Goleman's emotional intelligence theory. This research employs a qualitative approach with a phenomenological design, as it focuses on the interpretation of teachers' lived experiences that are both subjective and contextual. The study was conducted in Banyumas District, Banyumas Regency, Central Java, involving three public elementary schools: SDN 1 BNG, SDN 1 PAP, and SDN 2 PAP. Participants consisted of three classroom teachers as primary subjects and three school principals as triangulation informants. Primary data were collected through in-depth interviews, participatory observations, and teachers' reflective notes, while secondary data were obtained from school documents, learning journals, and recent scientific literature (2021–2025) related to social-emotional learning. Data were analyzed manually using Moustakas' phenomenological approach through the stages of epoche, horizontalization, meaning clustering, and synthesis of experiential essence to reveal the core of the phenomenon. The findings show that teachers cultivate a positive emotional climate through strategies such as empathetic communication, the use of humor, spiritual reflection, and self-regulation before teaching. The main challenges include empathic fatigue, role tension, and limited institutional support for teachers' emotional well-being. The study concludes that managing the emotional environment in primary schools is not merely a professional skill but a humanistic practice that integrates self-awareness, social empathy, and inner balance. Teachers are not only transmitters of knowledge but also emotional facilitators who nurture meaningful and soulful learning spaces.*


Copyright © 2025, Authors


This is an open-access article under the CC BY-NC-SA 4.0




This work is licenced under a [Creative Commons Attribution-nonCommercial-shareAlike 4.0 International Licence](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Available at : <https://journal.nahnuinisiatif.com/index.php/ARJI>

 DOI : 10.61227

 P-ISSN : 2774-9290

 E-ISSN : 2775-0787



PENDAHULUAN

Berdasarkan lanskap pendidikan kontemporer, isu kesejahteraan emosional siswa semakin mendapat sorotan luas sebagai fondasi keberhasilan belajar yang berkelanjutan. Dunia pendidikan kini bergerak dari paradigma kognitif semata menuju pendekatan yang lebih utuh, di mana pengelolaan emosi menjadi bagian integral dari proses pembelajaran. Kecerdasan emosional yang mencakup kesadaran diri, pengendalian diri, motivasi, empati, dan keterampilan sosial memiliki peran yang sama pentingnya, bahkan lebih dominan dibanding kecerdasan intelektual dalam menentukan kesuksesan seseorang (Goleman, 1995). Dalam konteks pendidikan dasar, guru tidak lagi hanya berfungsi sebagai penyampai pengetahuan, tetapi juga sebagai arsitek suasana batin kelas, pengelola konflik emosional, dan penuntun perkembangan psikososial siswa (Caniago et al., 2025). Peran tersebut menuntut kepekaan tinggi terhadap kondisi afektif siswa dan kesadaran reflektif terhadap emosi pribadi guru sendiri (Muzeliati et al., 2025).

Meskipun Kurikulum Merdeka telah menegaskan pentingnya pengembangan kompetensi sosial-emosional melalui Profil Pelajar Pancasila, implementasinya di lapangan belum berjalan optimal. Sebagian besar guru di sekolah dasar menilai ranah afektif hanya secara deskriptif tanpa instrumen yang sistematis, sehingga penilaian masih terfokus pada hasil akademik (Hasanah et al., 2023). Temuan serupa mengungkapkan bahwa asesmen sikap sosial siswa sering dilakukan secara insidental dan tidak terintegrasi dalam perencanaan pembelajaran (Joko, 2025). Selain itu, rendahnya konsistensi penerapan pembelajaran sosial-emosional di sekolah dasar karena keterbatasan pelatihan guru dan kurangnya dukungan kebijakan internal sekolah (Murtiningsih, 2025). Dengan demikian, kesenjangan antara idealitas kurikulum dan praktik implementasi di lapangan memperlihatkan bahwa dimensi afektif dalam pendidikan dasar masih berada di posisi marginal, belum menjadi bagian integral dari sistem evaluasi maupun budaya pembelajaran yang berkelanjutan.

Padahal, sejumlah penelitian menunjukkan hubungan kuat antara keseimbangan emosional dengan performa akademik. Guru yang memiliki kecerdasan emosional tinggi menunjukkan hubungan positif dengan kualitas interaksi pembelajaran dan semangat belajar siswa di Surabaya (Rohmashari & Rahayu, 2024). Sementara itu, kecerdasan emosional siswa di sekolah dasar berkembang secara bertahap: siswa kelas rendah lebih banyak belajar mengenali emosi, sementara siswa kelas tinggi mulai mengembangkan kemampuan mengelola dan memotivasi diri (Fitriani et al., 2025). Kedua temuan ini menegaskan bahwa kesejahteraan emosional merupakan kunci keberhasilan pembelajaran di sekolah dasar. Namun, kedua studi tersebut bersifat kuantitatif dan berfokus pada hubungan antarvariabel, sehingga belum menggambarkan secara mendalam bagaimana guru mengalami, menafsirkan, dan memaknai proses pengelolaan emosi dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Keterbatasan inilah yang membuka ruang bagi penelitian fenomenologis untuk memahami pengalaman emosional guru secara lebih reflektif, kontekstual, dan manusiawi dalam dinamika ruang kelas yang sesungguhnya.

Perubahan sosial pasca-pandemi COVID-19 memperkuat urgensi penelitian ini. Periode tersebut memperlihatkan meningkatnya stres, kelelahan emosional, dan menurunnya kemampuan regulasi diri di kalangan siswa sekolah dasar (Syifana & Darmiyanti, 2024). Guru dihadapkan pada tantangan baru dalam menata kembali ritme interaksi kelas yang penuh empati, menumbuhkan motivasi intrinsik siswa, dan mengelola trauma emosional akibat keterputusan sosial yang panjang. Namun, dalam praktiknya, banyak guru masih bergantung pada strategi konvensional yang menitikberatkan pada disiplin formal tanpa menyentuh akar emosional dari perilaku siswa (Lustick, 2022). Kondisi ini menunjukkan adanya research gap antara teori kecerdasan emosional yang dikembangkan Goleman dan penerapannya dalam konteks pendidikan dasar di Indonesia. Meskipun teori tersebut banyak dijadikan acuan global, adaptasinya dalam kerangka lokal yang sarat nilai kolektivitas dan kultur emosional masyarakat Indonesia masih sangat terbatas.

Kesenjangan tersebut juga tampak dalam tinjauan literatur terbaru. Berbagai penelitian seperti yang dilakukan oleh Sudarmawan et al., (2023); Mohzana et al., (2024); Bilqis et al., (2025) menunjukkan bahwa guru dengan kecerdasan emosional tinggi mampu menciptakan iklim kelas yang positif, mengurangi stres, dan meningkatkan hasil akademik siswa. Di Indonesia, studi Nurvahana (2025) menegaskan pentingnya integrasi *Social and Emotional Learning* (SEL) dalam model pembelajaran untuk memperkuat kompetensi sosial-emosional guru dan siswa. Namun, sebagian besar penelitian tersebut masih bersifat kuantitatif atau intervensional, berfokus pada pengukuran variabel atau hasil penerapan program, bukan pada pemahaman mendalam mengenai pengalaman guru itu sendiri dalam menjalankan fungsi emosional di ruang kelas. Dengan demikian, penelitian fenomenologis ini hadir untuk mengisi kekosongan tersebut dengan menggali bagaimana guru mengalami, menafsirkan, dan memaknai proses pengelolaan emosi dalam keseharian praktik pembelajaran.

Secara teoretis, penelitian ini berakar pada tiga kerangka konseptual penting. Pertama, teori kecerdasan emosional Goleman (1995) yang menempatkan kompetensi emosional sebagai inti pengelolaan diri dan hubungan sosial. Kedua, teori pengelolaan emosi dalam pendidikan (Dewi & Lubis, 2024) yang menekankan bahwa guru harus menjadi model dalam mengenali, mengekspresikan, dan menyeimbangkan emosi di kelas. Ketiga, pendekatan *Social Emotional Learning* (SEL) yang dikembangkan CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), yang telah terbukti efektif meningkatkan iklim sekolah dan kesehatan mental siswa (Amri, 2025). Ketiga landasan teoretis ini mendukung argumentasi bahwa kemampuan guru dalam mengelola lingkungan emosional bukan sekadar atribut personal, tetapi kompetensi profesional yang dapat dikembangkan melalui refleksi dan praktik sadar.

Jika dibandingkan dengan kondisi sebelumnya, penelitian ini menyoroti pergeseran paradigma signifikan. Sebelumnya, pendidikan berorientasi pada capaian akademik yang terukur, sedangkan saat ini mulai muncul kesadaran bahwa keberhasilan akademik bergantung pada stabilitas emosional siswa dan guru. Guru yang memiliki

kompetensi emosional tinggi tidak hanya menciptakan suasana belajar yang harmonis, tetapi juga menumbuhkan motivasi intrinsik dan rasa percaya diri siswa (Rahman et al., 2024). Penelitian global bahkan menunjukkan bahwa pengelolaan lingkungan emosional oleh guru memiliki efek domino terhadap budaya sekolah: meningkatnya empati antar siswa, menurunnya konflik sosial, dan meningkatnya partisipasi aktif dalam pembelajaran (Sasere & Matashu, 2025). Namun di Indonesia, belum banyak studi yang menyoroti bagaimana pengalaman subjektif guru dalam membangun dan mempertahankan lingkungan emosional yang positif di sekolah dasar dengan mempertimbangkan faktor kultural dan spiritual yang khas.

Sedangkan dari segi kebaruan, penelitian ini menawarkan pendekatan fenomenologis untuk memahami pengalaman hidup (*lived experience*) guru dalam mengelola lingkungan emosional siswa. Berbeda dengan penelitian sebelumnya yang bersifat kuantitatif, studi ini menempatkan guru sebagai subjek reflektif yang aktif menafsirkan dinamika emosional di kelas. Pendekatan ini memungkinkan munculnya pemahaman mendalam tentang bagaimana guru menyeimbangkan emosi pribadi, empati terhadap siswa, serta tekanan profesional dalam lingkungan pendidikan dasar. Selain itu, penelitian ini memperluas penerapan teori Goleman dengan konteks sosial-budaya Indonesia, yang dikenal dengan nilai gotong royong, kebersamaan, dan kekeluargaan nilai-nilai yang memiliki irisan kuat dengan dimensi empati dan keterampilan sosial dalam kecerdasan emosional. Dengan demikian, studi ini berkontribusi pada pengembangan paradigma baru tentang guru reflektif-emosional, yaitu sosok pendidik yang mengintegrasikan kesadaran diri, empati, dan regulasi emosi dalam praktik pedagogiknya.

Berdasarkan latar belakang dan kesenjangan penelitian tersebut, dirumuskan tiga pertanyaan utama: (1) bagaimana peran guru dalam menciptakan lingkungan emosional yang positif di kelas berdasarkan teori kecerdasan emosional Daniel Goleman; (2) tantangan apa saja yang dihadapi guru dalam mengelola emosi siswa di sekolah dasar; dan (3) bagaimana pengelolaan lingkungan emosional oleh guru berdampak pada motivasi belajar dan kesejahteraan emosional siswa. Penelitian ini bertujuan untuk memahami secara mendalam peran guru dalam pengelolaan lingkungan emosional siswa melalui perspektif fenomenologi yang berlandaskan teori Goleman. Secara khusus, penelitian ini bertujuan untuk (a) mengidentifikasi strategi konkret guru dalam menciptakan suasana emosional positif di kelas; (b) menggali tantangan dan refleksi guru dalam menghadapi dinamika emosional siswa; serta (c) menganalisis dampak pengelolaan emosional terhadap motivasi belajar dan kesejahteraan siswa.

Secara teoretis, penelitian ini diharapkan memperluas kajian kecerdasan emosional dalam konteks pendidikan dasar Indonesia, yang selama ini masih minim eksplorasi kualitatif. Secara praktis, hasil penelitian ini dapat menjadi rujukan bagi pengembangan pelatihan guru berbasis emotional literacy, peningkatan kompetensi sosial-emosional, serta kebijakan sekolah yang lebih ramah terhadap kebutuhan psikologis siswa. Dengan demikian, penelitian ini bukan hanya menawarkan temuan

ilmiah, tetapi juga sebuah refleksi kemanusiaan tentang bagaimana pendidikan seharusnya menumbuhkan kecerdasan yang menyentuh akal sekaligus hati.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain fenomenologi, karena tujuan utama penelitian adalah memahami secara mendalam pengalaman hidup (*lived experience*) guru dalam mengelola lingkungan emosional siswa di sekolah dasar. Pendekatan fenomenologis dipilih berdasarkan pandangan bahwa realitas emosional yang dialami guru bersifat subjektif dan sarat makna, sehingga hanya dapat dipahami melalui penafsiran langsung terhadap pengalaman dan refleksi personal mereka. Fenomenologi bertujuan untuk mengungkap esensi pengalaman manusia melalui interpretasi yang lahir dari kesadaran dan konteks hidup subjek penelitian. Dalam penelitian ini, teori kecerdasan emosional Daniel Goleman (1995) dijadikan kerangka analitik utama untuk menafsirkan makna pengalaman guru dalam mengelola suasana emosional kelas.

Lokasi dan Partisipan Penelitian

Penelitian dilaksanakan di Kecamatan Banyumas, Kabupaten Banyumas, Provinsi Jawa Tengah, dengan tiga lokasi utama yaitu SDN 1 BNG, SDN 1 PAP, dan SDN 2 PAP. Ketiga sekolah tersebut dipilih karena dianggap mewakili karakteristik sekolah dasar negeri yang memiliki lingkungan pembelajaran berorientasi humanis dan aktif menerapkan pendekatan pendidikan karakter serta kesejahteraan emosional siswa.

Subjek penelitian ditentukan menggunakan teknik purposive sampling, dengan kriteria: (1) guru sekolah dasar yang telah memiliki pengalaman mengajar minimal tiga tahun, (2) aktif menerapkan pendekatan pembelajaran berbasis empati dan komunikasi interpersonal, serta (3) dikenal memiliki hubungan emosional yang positif dengan siswa di kelas. Berdasarkan kriteria tersebut, diperoleh 3 guru kelas sebagai partisipan utama. Selain itu, peneliti juga mewawancarai 3 kepala sekolah sebagai sumber triangulasi data untuk memperkuat validitas dan memperoleh perspektif yang lebih menyeluruh terhadap fenomena yang diteliti.

Jenis dan Sumber Data

Data dalam penelitian ini terbagi menjadi dua jenis utama, yaitu:

1. Data Primer, diperoleh melalui wawancara mendalam (*in-depth interview*), observasi langsung di kelas, serta catatan refleksi guru. Data ini berfungsi menggambarkan pengalaman konkret dan interpretasi guru terhadap proses pengelolaan emosi siswa serta interaksi mereka dalam menciptakan iklim kelas yang kondusif secara emosional.
2. Data Sekunder, dikumpulkan dari dokumen-dokumen sekolah seperti catatan kegiatan kelas, jurnal refleksi pembelajaran, program pengembangan karakter siswa, serta berbagai literatur ilmiah yang relevan (2021–2025) terkait kecerdasan

emosional dan pembelajaran sosial-emosional. Data ini berperan sebagai sumber pendukung untuk melengkapi, memverifikasi, dan memperkuat temuan lapangan.

Tahapan Penelitian



Gambar 1. Tahapan Penelitian

Teknik Pengumpulan Data

Untuk memperoleh data yang komprehensif, digunakan tiga teknik utama, yaitu:

1. Wawancara Mendalam (*In-depth Interview*).

Wawancara dilakukan dengan pendekatan semi-terstruktur agar partisipan bebas mengekspresikan pengalaman emosional mereka. Pertanyaan difokuskan pada bagaimana guru mengenali emosi diri, menghadapi tekanan saat mengajar, mengatur suasana kelas, dan menumbuhkan empati terhadap siswa.

2. Observasi Partisipatif

Observasi dilakukan di dalam kelas dengan fokus pada interaksi guru-siswa, ekspresi emosional, dan respons guru terhadap perilaku siswa yang beragam. Peneliti juga mencatat strategi spontan guru ketika menghadapi situasi emosional, misalnya saat siswa mengalami konflik, sedih, atau kehilangan semangat belajar.

3. Dokumentasi dan Catatan Reflektif

Dokumen sekolah seperti rencana pembelajaran, jurnal guru, serta laporan kegiatan sosial-emosional digunakan untuk melengkapi data wawancara dan observasi. Catatan reflektif guru memberikan gambaran bagaimana mereka mengevaluasi keberhasilan pengelolaan emosional di kelas.

Teknik Analisis Data dan Keabsahan Data

Analisis data dilakukan secara manual dengan mengacu pada prosedur analisis fenomenologis. Setiap data hasil wawancara dan observasi dibaca berulang kali untuk menemukan tema-tema bermakna. Peneliti membuat kode-kode manual untuk menandai ide pokok, kemudian mengelompokkannya ke dalam kategori tematik berdasarkan lima komponen kecerdasan emosional Goleman. Proses analisis ini dilakukan secara siklis: membaca, mengelompokkan, menafsirkan, dan menyusun makna esensial fenomena.

Keabsahan data dijaga melalui empat teknik utama:

1. Triangulasi metode – membandingkan hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi untuk memastikan konsistensi temuan.
2. *Member checking* – mengonfirmasi hasil interpretasi kepada partisipan agar sesuai dengan makna pengalaman mereka.
3. *Peer debriefing* – melakukan diskusi hasil analisis dengan dua dosen ahli pendidikan dasar dan psikologi pendidikan untuk memperoleh pandangan objektif.
4. *Audit trail* – menjaga transparansi proses penelitian dengan mencatat setiap langkah analisis secara sistematis.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Secara khusus, penelitian ini bertujuan untuk (1) mengidentifikasi strategi konkret guru dalam menciptakan suasana emosional positif di kelas; (2) menggali tantangan dan refleksi guru dalam menghadapi dinamika emosional siswa; serta (3) menganalisis dampak pengelolaan emosional terhadap motivasi belajar dan kesejahteraan siswa.

Strategi Konkret Guru dalam Menciptakan Suasana Emosional Positif di Kelas

Hasil penelitian fenomenologis ini menunjukkan bahwa strategi guru dalam menciptakan suasana emosional positif di kelas berakar pada praktik kesadaran emosional yang bersifat reflektif dan relasional. Data lapangan dari tiga sekolah di Kecamatan Banyumas, SDN 1 BNG, SDN 1 PAP, dan SDN 2 PAP menggambarkan bagaimana guru membangun “iklim emosional kelas” melalui tindakan-tindakan mikro yang konsisten, seperti pengaturan diri, komunikasi empatik, penggunaan humor lokal, dan ritual afirmatif. Berdasarkan proses koding fenomenologis terhadap 36 unit makna signifikan hasil wawancara dan observasi, diperoleh lima kategori utama strategi pengelolaan emosi guru: (K1) pengaturan diri (*self-regulation*), (K2) peragaan emosional positif (*emotional modeling*), (K3) komunikasi empatik dan humor edukatif, (K4) respons restoratif, serta (K5) pembiasaan ritual afirmatif. Pola ini menegaskan bahwa guru bukan sekadar pengelola kelas secara kognitif, tetapi juga arsitek emosional yang secara sadar menata keseimbangan afektif antara dirinya dan siswa.

Dalam kategori pertama (K1), *self-regulation* muncul sebagai fondasi paling kuat dari seluruh strategi emosional guru. Berdasarkan hasil observasi di SDN 1 BNG, tampak bahwa guru melakukan “ritual tenang” sebelum memasuki kelas, seperti menutup mata sejenak dan menarik napas dalam. Salah satu partisipan menuturkan:

“Sebelum masuk kelas, saya duduk diam sebentar, menarik napas panjang, lalu tersenyum. Kalau saya sedang tidak stabil, anak-anak pasti ikut kacau.” (Guru A. SDN 1 BNG. K1).

Praktik sederhana ini menunjukkan bentuk kesadaran diri (*self-awareness*) yang kuat, di mana guru memosisikan dirinya sebagai sumber utama resonansi emosional di kelas. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa kemampuan regulasi diri guru berpengaruh langsung terhadap kualitas relasi interpersonal dan tingkat stres akademik siswa (Ibrahim et al., 2024). Dengan demikian, strategi ini menjadi bentuk nyata dari kesadaran emosional yang menular, yang bukan hanya menjaga stabilitas guru, tetapi juga menumbuhkan rasa aman emosional bagi siswa.

Kategori kedua (K2) adalah *emotional modeling*, yaitu tindakan guru dalam memperlihatkan ekspresi positif secara sadar dan konsisten. Guru di SDN 2 PAP, misalnya, selalu memulai pelajaran dengan kalimat afirmatif seperti

“Ibu percaya kalian bisa” atau “Hari ini kita belajar sambil bahagia.” (Guru B. SDN 2 PAP. K2).

Ekspresi wajah, intonasi lembut, serta kontak mata yang hangat digunakan untuk memperkuat pesan emosional positif. Dari hasil observasi, peragaan ini menciptakan efek “cermin emosional” (*emotional mirroring*), di mana siswa meniru sikap dan ekspresi guru. Temuan ini sejalan dengan studi yang menegaskan bahwa peragaan emosi positif oleh guru memengaruhi pembentukan norma-norma emosional di kelas dan meningkatkan iklim inklusif bagi semua peserta didik (Baumsteiger et al., 2022). Dalam konteks fenomenologis, tindakan ini mengandung makna nilai: guru tidak hanya mengajarkan konsep akademik, tetapi juga memberi teladan bagi bagaimana mengelola emosi secara bermartabat, seperti pada Gambar 2.



Gambar 2. Suasana Kelas yang Menyenangkan

Kategori ketiga (K3), yaitu *komunikasi empatik dan humor edukatif*, menempati posisi dominan dalam data lapangan. Guru di SDN 1 PAP kerap menggunakan humor khas Banyumasan untuk mencairkan suasana, seperti mengomentari siswa dengan nada hangat,

“Wah, wajahmu kayak belum sarapan, ayo semangat, ora Ngapak ora semangat ora kepenak!” (Guru C. SDN 1 PAP. K3).

Ucapan ini menimbulkan tawa bersama dan segera menurunkan ketegangan di kelas. Komunikasi semacam ini menunjukkan keterampilan membaca suasana emosional (*emotional attunement*), yang menurut Goleman (1995) merupakan kunci dari empati sosial. Temuan ini konsisten dengan hasil riset yang menunjukkan bahwa empati verbal dan humor positif mampu meningkatkan koneksi emosional antara guru dan siswa (Prisya & Achmadi, 2024). Lebih jauh, komunikasi empatik berfungsi sebagai jembatan antara otoritas dan kasih sayang, sehingga otoritas guru tidak menakutkan tetapi menenteramkan. Observasi menunjukkan bahwa siswa lebih mudah terbuka mengungkapkan perasaan atau kesulitan ketika guru sering menggunakan pendekatan humoris dan suportif.

Sementara itu, kategori keempat (K4), yaitu *respons restoratif*, berkaitan dengan cara guru menanggapi perilaku negatif atau konflik di kelas. Salah satu guru di SDN 1 BNG mengatakan:

“Kalau ada anak yang marah atau membanting buku, saya tidak langsung marah. Saya dekati, saya tanya, ‘Kamu lagi kecewa, ya?’ Biasanya setelah itu mereka menangis dan mulai cerita.” (Guru A. SDN 1 BNG. K4).

Pendekatan ini menunjukkan transisi dari sistem hukuman menjadi sistem pemulihan (*restorative system*). Alih-alih memberi sanksi, guru menempatkan diri sebagai fasilitator refleksi emosional. Strategi ini memperkuat rasa saling percaya antara guru dan siswa. Studi terbaru menegaskan efektivitas pendekatan restoratif dalam pembelajaran sosial-emosional di sekolah dasar, di mana guru yang mengadopsi teknik pemulihan menunjukkan penurunan signifikan terhadap perilaku agresif dan peningkatan empati siswa (Darling-Hammond & Fronius, 2022). Dalam kerangka teori Goleman, respons restoratif ini merupakan bentuk *emotional regulation in context* mengelola emosi orang lain melalui pengenalan dan validasi afektif.

Dimensi terakhir (K5) adalah pembiasaan ritual afirmatif, yaitu praktik kolektif yang menanamkan nilai emosional positif secara berulang. Di ketiga sekolah lokasi penelitian, ditemukan rutinitas pagi “Salam Bahagia” di mana guru dan siswa saling menyapa dengan kalimat afirmatif: *“Selamat pagi, anak-anak bahagia!”* dan *“Selamat pagi, Ibu Guru hebat!”* Ritual ini dilakukan selama kurang dari lima menit tetapi memiliki dampak kuat terhadap suasana kelas. Berdasarkan observasi longitudinal selama tiga minggu, frekuensi perilaku negatif (seperti murung atau gaduh) menurun, dan tingkat

partisipasi meningkat. Temuan ini sejalan dengan yang menyimpulkan bahwa ritual sosial harian seperti afirmasi dan berbagi perasaan berkontribusi pada peningkatan *collective emotional efficacy* siswa (Brosch, 2025). Dalam konteks lokal Banyumas, ritual ini berakar pada nilai budaya *tepa selira* dan *eling lan sabar*, nilai-nilai sosial yang secara alami mendorong keseimbangan emosional dan solidaritas.

Kelimitya membentuk sistem ekologi emosional yang dinamis, di mana strategi saling mendukung dan melengkapi. Regulasi diri (K1) memfasilitasi peragaan emosional otentik (K2), yang memperkuat komunikasi empatik (K3). Komunikasi empatik menciptakan landasan bagi respons restoratif (K4), dan seluruh proses distabilkan oleh ritual afirmatif (K5). Ekosistem ini menggambarkan *dynamic emotion regulation ecology* di mana guru memilih strategi berbeda sesuai konteks situasional. Hal ini sejalan dengan temuan (Antonopoulou, 2024), yang menegaskan bahwa keberhasilan pengelolaan emosi di kelas tidak tergantung pada satu teknik, melainkan pada integrasi antara kesadaran diri, empati, dan rutinitas emosional yang konsisten.

Secara fenomenologis, temuan ini menunjukkan bahwa tindakan guru dalam mengelola emosi bukanlah perilaku mekanistik, melainkan proses eksistensial yang mencerminkan nilai, keyakinan, dan makna pribadi terhadap profesinya. Guru mengalami dirinya sebagai figur afektif yang memiliki tanggung jawab moral untuk menjaga keseimbangan emosional siswa. Hal ini tercermin dalam pernyataan salah satu partisipan guru SDN 1 PAP:

“Kalau anak-anak marah, saya juga belajar sabar. Kalau saya tidak sabar, bagaimana saya bisa mengajarkan sabar?” (Guru C. SDN 1 PAP. K1).

Refleksi ini menegaskan bahwa pengelolaan lingkungan emosional sejatinya adalah dialog antara kesadaran diri dan tanggung jawab sosial. Hasil ini memperkaya pemahaman tentang *emotional ecology of teaching* sebagaimana diuraikan oleh Goleman (1995) dan diperkuat oleh penelitian kontemporer bahwa keseimbangan emosional guru berperan krusial dalam membangun komunitas belajar yang sehat (Saepudin & Rohmatillah, 2025).

Dengan demikian, strategi konkret guru dalam menciptakan suasana emosional positif di kelas tidak hanya merefleksikan penerapan teori kecerdasan emosional, tetapi juga transformasi nilai-nilai budaya lokal menjadi praktik pedagogis modern. Guru di Banyumas tidak sekadar mempraktikkan empati, melainkan menjadikannya bagian dari etika profesi dan laku keseharian. Integrasi antara kesadaran emosional, nilai budaya, dan praktik reflektif inilah yang menjadi inti kebaruan penelitian ini. Jika studi-studi sebelumnya cenderung memfokuskan pada pelatihan kecerdasan emosional guru secara formal, penelitian ini justru menyoroti *lived experience* guru yang menunjukkan bagaimana kompetensi emosional tumbuh melalui pengalaman dan kesadaran reflektif di ruang kelas nyata.

Peran Empati Guru dalam Membantu Siswa Meregulasi Emosi

Empati guru dalam penelitian ini teridentifikasi sebagai inti dari proses pengelolaan lingkungan emosional di sekolah dasar. Melalui proses analisis fenomenologis terhadap pengalaman hidup guru di SDN 1 BNG, SDN 1 PAP, dan SDN 2 PAP, terungkap bahwa empati tidak hanya berfungsi sebagai sikap interpersonal, tetapi juga sebagai mekanisme pedagogis yang menumbuhkan kesadaran emosional siswa. Dari hasil koding, terdapat tiga bentuk konkret peran empati guru, yakni: pengenalan dini terhadap emosi siswa (*early emotional recognition*), pemberian validasi afektif (*emotional validation*), dan pendampingan regulasi bersama (*co-regulation*). Ketiga bentuk tersebut tidak berlangsung terpisah, melainkan membentuk pola siklik yang saling memperkuat. Guru mengenali emosi siswa sejak awal, memvalidasi perasaan mereka tanpa menghakimi, kemudian menuntun anak untuk menenangkan diri melalui praktik reflektif yang sederhana namun bermakna (Abdillah et al., 2024). Pada fase pertama, pengenalan dini emosi muncul melalui kepekaan guru terhadap sinyal-sinyal nonverbal siswa. Salah satu partisipan kepala sekolah di SDN 1 BNG mengungkapkan,

“Saya tahu anak itu sedang sedih dari cara dia menunduk dan tidak menatap temannya. Biasanya saya dekati tanpa banyak bicara.” (KS D. SDN 1 BNG. K2).

Pengalaman ini menggambarkan bagaimana guru menjadi “pembaca wajah emosional” yang mampu menafsirkan suasana batin siswa sebelum masalah berkembang menjadi gangguan perilaku. Kesadaran emosional guru (*teacher emotional awareness*) berperan penting dalam mencegah eskalasi konflik di kelas dan meningkatkan kesejahteraan psikologis siswa (Mériida-López & Extremera, 2022). Guru yang mampu mengenali tanda-tanda frustrasi, cemas, atau kecewa lebih dini akan lebih efektif dalam melakukan intervensi suportif (Suryanto et al., 2024). Dalam konteks Banyumas, sikap empatik semacam ini selaras dengan nilai lokal ngemong, yakni memberi perlindungan dan perhatian dengan kelembutan, bukan dengan otoritas keras. Hal ini memperlihatkan bahwa empati guru bukan hanya respons emosional, tetapi juga wujud kepekaan kultural yang berakar pada nilai-nilai sosial masyarakat setempat. Tahap berikutnya adalah pemberian validasi afektif yang memungkinkan siswa merasa dipahami secara emosional. Kepala Sekolah di SDN 1 PAP menuturkan,

“Kalau anak marah atau kecewa, saya tidak langsung menegur. Saya katakan, ‘Ibu tahu kamu kecewa, ayo kita pikirkan bareng solusinya.’” (KS F. SDN 1 PAP. K2).

Validasi ini mengandung kekuatan terapeutik yang menenangkan sistem saraf anak. Dalam teori Goleman (1995), tindakan ini termasuk dalam dimensi empati kognitif, yaitu kemampuan memahami emosi orang lain dalam konteks rasional dan sosial. Penelitian terbaru memperkuat temuan ini, bahwa validasi emosional meningkatkan *self-efficacy* dan mengurangi stres akademik siswa karena mereka merasa diterima tanpa syarat (Zhang et al., 2022). Lebih jauh, penggunaan bahasa afirmatif lokal seperti “ora

papa, sing penting wis tahu nyoba” menunjukkan bahwa empati di Banyumas diwujudkan dalam bentuk linguistik yang memulihkan harga diri anak. Ini membuktikan bahwa bahasa dapat menjadi medium regulasi emosional yang efektif apabila diucapkan dengan niat empatik (Mudrikallistanto et al., 2024).

Dimensi ketiga dari empati guru tampak pada praktik co-regulation, yaitu proses pendampingan langsung terhadap siswa untuk belajar menenangkan diri. Berdasarkan hasil di SDN 2 PAP, misalnya, seorang guru mendampingi siswa yang menangis setelah gagal menyelesaikan tugas dengan berkata lembut,

“Sekarang tarik napas dulu, pelan-pelan, yuk kita coba ulang bersama.” (Guru B. SDN 2 PAP. K2).

Guru tidak menegur, tetapi mencontohkan cara menata emosi secara sadar. Dalam kerangka teori Gross & Thompson (2020) dalam Tran et al., (2024), tindakan tersebut merupakan *bentuk extrinsic emotion regulation*, yaitu upaya seseorang membantu individu lain mengatur emosi melalui strategi yang adaptif. *Teacher-led co-regulation* menjadi salah satu faktor kunci dalam pembentukan kecerdasan emosional anak usia sekolah dasar (Dragnić-Cindrić et al., 2024). Melalui pendampingan semacam ini, guru tidak hanya menenangkan anak, tetapi juga menumbuhkan kemampuan reflektif yang menjadi dasar regulasi mandiri (Wulandari et al., 2025). Artinya, empati guru berfungsi ganda: sebagai respons sesaat dan sebagai sarana pembelajaran jangka panjang tentang pengendalian diri. Lebih jauh, fenomena *silent empathy* empati yang diekspresikan tanpa kata muncul sebagai praktik khas guru di Banyumas, seperti gambar 3. Salah satu guru di SDN 1 BNG menjelaskan,

“Kadang saya tidak perlu bicara apa-apa. Cukup duduk di samping anak yang sedang menangis, dan biarkan dia tahu saya di sini.” (Guru A. SDN 1 BNG. K2).
berikut:



Gambar 3. Siswa Sedang Konsultasi dengan Guru

Pendekatan ini menampilkan dimensi keheningan yang penuh makna: guru menggunakan kehadiran fisiknya sebagai bentuk komunikasi afektif. Bentuk empati nonverbal semacam ini dapat mengaktifkan rasa aman emosional (*emotional safety*) yang penting untuk pemulihan afektif anak (Permatasari, 2025). Keheningan menjadi ruang bagi anak untuk menyusun kembali perasaannya tanpa tekanan. Dalam konteks fenomenologis, silent empathy menunjukkan kualitas kesadaran yang tinggi: guru hadir secara total tanpa mendominasi, menciptakan ruang emosional yang menenangkan (Ekanata et al., 2025). Praktik ini menjadi refleksi nilai *eling lan sabar* kesabaran dan kesadaran diri yang melekat dalam karakter pendidikan lokal di Banyumas.

Penemuan tentang peran empati guru ini konsisten dengan hasil penelitian mutakhir di bidang *social and emotional learning (SEL)* yang menegaskan bahwa empati merupakan kunci keberhasilan iklim emosional positif di sekolah dasar. Empati guru tidak hanya berdampak pada kesejahteraan emosional siswa, tetapi juga memperkuat inklusivitas pembelajaran bagi anak dengan latar belakang sosial dan kemampuan yang beragam (Herdian & Listiana, 2024). Dalam konteks penelitian ini, praktik empatik di SDN 1 BNG dan SDN 1 PAP terbukti menciptakan rasa diterima di antara siswa, termasuk mereka yang memiliki kesulitan akademik atau emosional. Hal ini memperlihatkan bahwa empati berfungsi sebagai mekanisme sosial yang menumbuhkan solidaritas dan keadilan emosional di kelas dasar.

Selain itu, temuan lapangan juga sejalan dengan riset Rabbani & Darmiyanti, (2025) yang menekankan pentingnya *emotional ecology* dalam hubungan guru dengan siswa. Mereka menyebutkan bahwa guru dengan empati tinggi mampu menciptakan *affective microclimate*, yaitu lingkungan mikro yang menstabilkan dinamika emosi kelas. Fenomena serupa tampak di SDN 2 PAP, di mana guru yang memiliki hubungan dekat dan empatik dengan siswa mampu meredam potensi konflik melalui interaksi lembut dan humor positif. Dengan demikian, empati guru berfungsi bukan hanya sebagai sarana komunikasi, tetapi juga sebagai sistem pengendali afektif yang mengatur keseimbangan energi emosional seluruh kelas.

Penelitian terbaru lainnya bahwa empati dalam konteks pendidikan dasar memiliki korelasi positif dengan peningkatan performa akademik dan keterlibatan sosial siswa (Prilianto et al., 2024). Intervensi berbasis empati terbukti menurunkan kecemasan belajar hingga 40% dan meningkatkan partisipasi kelas secara signifikan. Hal ini memberikan landasan empiris bagi temuan penelitian di Banyumas, di mana siswa yang mendapatkan perhatian empatik menunjukkan perilaku yang lebih terfokus dan percaya diri saat menghadapi tantangan belajar. Guru yang berempati secara aktif berperan sebagai *co-regulator*, bukan sekadar pengajar, sehingga hubungan interpersonal menjadi faktor penentu keberhasilan pembelajaran.

Temuan ini juga diperkuat oleh Indrayanti et al., (2025) yang menegaskan pentingnya integrasi empati dalam kurikulum sosial-emosional sekolah dasar. Program SEL yang efektif, menurut laporan tersebut, adalah yang mengajarkan guru untuk mengenali, merespons, dan menata ulang dinamika emosional siswa secara sadar dan

kontekstual. Penelitian di Banyumas menegaskan relevansi itu: empati guru tidak diajarkan secara formal, melainkan tumbuh dari pengalaman reflektif sehari-hari. Guru belajar empati melalui keintiman emosional dengan siswa, melalui tawa, kesabaran, dan kesadaran akan keterhubungan manusiawi. Dengan demikian, empati guru di sekolah dasar Banyumas dapat dianggap sebagai bentuk *embodied pedagogy* pendidikan yang hidup dalam tubuh, tindakan, dan perasaan yang menjadi pondasi bagi pendidikan yang humanis dan berkelanjutan.

Tantangan Guru dalam Menjaga Keseimbangan Emosional di Lingkungan Sekolah

Hasil penelitian fenomenologis memperlihatkan bahwa di balik keberhasilan guru menciptakan suasana emosional positif di kelas, terdapat pergulatan batin yang tidak ringan. Para guru di SDN 1 BNG, SDN 1 PAP, dan SDN 2 PAP menghadapi berbagai tantangan emosional yang bersifat kompleks baik yang berasal dari tekanan eksternal seperti beban administrasi dan tuntutan kurikulum, maupun dari dinamika internal berupa kelelahan empatik (*empathic fatigue*) dan konflik peran. Berdasarkan hasil analisis coding, teridentifikasi tiga kategori utama tantangan guru: (T1) ketegangan emosional akibat tuntutan ganda (*emotional duality*), (T2) kelelahan empatik dan burnout emosional (*emotional exhaustion*), serta (T3) keterbatasan dukungan sosial dan kelembagaan (*institutional constraint*). Ketiganya saling berkelindan dan memengaruhi kemampuan guru menjaga keseimbangan antara perasaan pribadi dan tanggung jawab profesionalnya. Pada dimensi pertama (T1), para guru mengaku mengalami *emotional duality*, yaitu benturan antara emosi pribadi dan peran profesional yang menuntut kestabilan. Guru di SDN 1 BNG menuturkan,

“Kadang saya sedang sedih di rumah, tapi di kelas harus tetap tersenyum. Anak-anak tidak boleh tahu kalau saya lelah.” (Guru A. SDN 1 BNG. T1).

Pernyataan ini menyingkap realitas paradoksal seorang guru yang dituntut menjadi pusat ketenangan bagi siswa meski dirinya sendiri sedang tidak stabil secara emosional. Guru sering kali menyembunyikan kesedihan demi menjaga atmosfer positif di kelas. Fenomena ini menggambarkan apa yang disebut Goleman (1995) sebagai *emotional labor*, yaitu upaya sadar untuk mengelola ekspresi emosi demi memenuhi ekspektasi sosial. Namun, ketika hal ini dilakukan secara berulang tanpa ruang reflektif, guru berisiko kehilangan keseimbangan emosional dan keotentikan diri. Temuan ini mempertegas penelitian yang mengungkapkan bahwa tuntutan regulasi emosi berlebih dapat menimbulkan *emotional dissonance*, yaitu ketidaksesuaian antara emosi yang dirasakan dan yang harus ditampilkan (Rohmashari & Rahayu, 2024).

Dimensi kedua (T2) berkaitan dengan *empathic fatigue* kelelahan yang muncul karena intensitas keterlibatan emosional yang tinggi dengan siswa. Guru di SDN 1 PAP menggambarkan pengalamannya:

“Setiap hari saya harus mendengar cerita anak yang sedih atau cemas. Kadang setelah pulang saya merasa kosong, seperti energi saya habis.” (Guru C. SDN 1 PAP. T2).

Kondisi ini mencerminkan dampak kumulatif dari empati berlebih tanpa pemulihan diri. Guru yang terlalu sering menanggung beban emosional siswa berisiko mengalami *secondary traumatic stress*, terutama bila tidak didukung oleh sistem refleksi dan supervisi yang memadai (Sudarmawan et al., 2023). Dalam konteks Banyumas, beban ini diperkuat oleh norma sosial yang mengidealkan guru sebagai “figur tanpa cela” sosok yang harus sabar, tenang, dan selalu kuat. Tekanan moral semacam ini memperbesar beban emosional, karena guru sering merasa bersalah ketika tidak mampu memenuhi harapan masyarakat terhadap citra kesabarannya.

Tantangan ketiga (T3) muncul dari keterbatasan dukungan sosial dan kelembagaan. Kepala sekolah di SDN 2 PAP menyampaikan,

“Kami sering diminta fokus pada hasil akademik, sementara urusan perasaan anak-anak dianggap urusan sampingan.” (KS E. SDN 2 PAP. T3).

Ungkapan ini menunjukkan kesenjangan antara idealitas pendidikan emosional dengan kebijakan sekolah yang masih berorientasi kognitif. Meskipun guru memiliki kesadaran tinggi akan pentingnya keseimbangan emosional, ruang formal untuk menyalurkan refleksi afektif masih sangat terbatas. Kondisi ini sebagai *institutional emotional neglect* kegagalan institusi pendidikan menyediakan sistem dukungan psikososial yang memadai bagi guru (Fitriani et al., 2025). Padahal, keseimbangan emosi guru tidak hanya bergantung pada kapasitas individu, tetapi juga pada *school emotional climate* kualitas hubungan antar guru, kepala sekolah, dan siswa yang saling menopang. Berdasarkan observasi di SD Banyumas, guru sering kali menyalurkan kelelahan emosinya melalui humor bersama rekan sejawat di ruang guru, yang berfungsi sebagai mekanisme pemulihan spontan (*informal coping mechanism*). Namun, tanpa kebijakan sistematis, praktik ini belum cukup untuk mencegah dampak jangka panjang seperti burnout atau penurunan motivasi kerja.

Selain tiga kategori utama tersebut, ditemukan pula dimensi reflektif yang menarik: guru berusaha menjaga keseimbangan emosional melalui ritual spiritual pribadi. Beberapa guru di SDN 1 BNG dan SDN 1 PAP mengaku memiliki rutinitas seperti doa pagi atau membaca ayat pendek sebelum mengajar. Salah satu guru SDN 1 PAP mengatakan,

“Kalau saya tidak menenangkan diri dulu lewat doa, saya mudah tersinggung di kelas.” (Guru C. SDN 1 PAP. T3).



Gambar 4. Berdoa Bersama Sebelum Sesi Belajar Dimulai

Hal ini menunjukkan bahwa keseimbangan emosional tidak hanya ditopang oleh strategi psikologis, tetapi juga oleh sistem makna yang bersifat spiritual. Spiritualitas guru diidentifikasi sebagai faktor protektif yang dapat memperkuat resiliensi emosional (Rohmashari & Rahayu, 2024). Ritual spiritual tersebut berfungsi sebagai *inner grounding system* yang menstabilkan identitas guru, sekaligus menghubungkan nilai-nilai personal dengan tanggung jawab profesional. Dengan demikian, keseimbangan emosional guru di Banyumas tidak hanya lahir dari kemampuan mengatur perasaan, tetapi juga dari kesadaran akan hubungan transenden antara dirinya, murid, dan nilai kehidupan.

Tantangan keseimbangan emosional yang dialami guru di Banyumas selaras dengan temuan *Teacher Emotional Competence for Inclusive Education*, yang mengungkap bahwa meski guru memiliki kompetensi empatik tinggi, tekanan administratif dan ekspektasi sosial sering kali menekan ruang reflektif mereka (Hamimah et al., 2022). Dalam penelitian itu, 62% guru melaporkan kesulitan mempertahankan *emotional consistency* di tengah perubahan kurikulum dan kebijakan yang tidak berpihak pada kesejahteraan emosional. Kondisi ini identik dengan situasi yang ditemukan di SDN 1 PAP, di mana guru harus menyeimbangkan tuntutan hasil belajar dengan kebutuhan emosional siswa. Artinya, kemampuan guru menjaga keseimbangan emosional bukan hanya persoalan individual, tetapi juga sistemik.

Selain itu, pentingnya pelatihan regulasi diri berbasis kesadaran (*mindful emotion regulation training*) bagi guru sekolah dasar (Indrayanti et al., 2025). Pelatihan tersebut terbukti menurunkan tingkat stres profesional dan meningkatkan *emotional resilience* hingga 45%. Fakta ini memperkuat urgensi dukungan kebijakan bagi guru di Banyumas yang selama ini mengandalkan kesadaran diri spontan tanpa fasilitasi formal. Guru yang terlibat dalam pelatihan kesadaran emosional dilaporkan mampu mempertahankan keseimbangan afektif lebih stabil dan tidak mudah larut dalam tekanan empatik. Dengan demikian, sistem pendidikan perlu menempatkan keseimbangan emosional guru sebagai bagian dari kebijakan pengembangan profesional berkelanjutan.

Penelitian terbaru menemukan bahwa keseimbangan emosional guru memiliki korelasi langsung terhadap kestabilan emosi siswa di kelas (Permatasari, 2025). Siswa yang belajar dengan guru beresiliensi tinggi menunjukkan peningkatan signifikan dalam keterlibatan sosial dan kemampuan menyelesaikan konflik. Hal ini memperkuat kesimpulan bahwa stabilitas emosional guru adalah prasyarat bagi kesehatan psikologis siswa. Dalam konteks Banyumas, guru yang mampu menjaga ketenangan diri melalui strategi spiritual dan humor lokal menciptakan “ekosistem emosional resilien” yang menular ke seluruh kelas. Fenomena ini sejalan dengan konsep *emotional contagion* Goleman (1995), di mana emosi positif guru secara otomatis ditransfer kepada siswa, membentuk suasana belajar yang harmonis.

Lebih lanjut, tantangan emosional guru abad ke-21 semakin kompleks akibat digitalisasi dan perubahan sosial pascapandemi (Nurjanah et al., 2024). Guru kini dituntut untuk selalu adaptif, multitasking, dan berempati dalam ruang virtual maupun fisik (Noris et al., 2023). Penelitian di Banyumas menemukan refleksi yang serupa: guru merasa kelelahan karena harus selalu “hadir secara emosional,” bahkan di luar jam mengajar (Setiyadi et al., 2025). Namun, yang menarik adalah munculnya solidaritas antar guru sebagai strategi ketahanan bersama. Praktik saling mendengarkan dan berbagi perasaan di ruang guru menjadi bentuk *collective emotional recovery* pemulihan emosi secara sosial. Ini menunjukkan bahwa keseimbangan emosional tidak lagi dapat dipertahankan secara individual, tetapi harus dibangun melalui komunitas empatik di lingkungan sekolah.

KESIMPULAN

Penelitian ini menyingkap bahwa peran guru dalam pengelolaan lingkungan emosional siswa di sekolah dasar bukan sekadar penerapan strategi pedagogis, melainkan wujud kesadaran eksistensial yang berakar pada refleksi diri dan empati sosial. Melalui pengalaman hidupnya, guru menjadi pusat resonansi emosional yang mampu menata keseimbangan batin kelas melalui ketenangan, humor, dan kasih sayang. Pengelolaan emosi yang dilakukan guru memperlihatkan integrasi antara lima domain kecerdasan emosional Goleman kesadaran diri, pengendalian diri, motivasi, empati, dan keterampilan social dalam praktik sehari-hari yang kontekstual dengan nilai-nilai budaya Banyumas seperti *ngemong*, *tepa selira*, dan *eling lan sabar*. Proses ini menegaskan bahwa kecerdasan emosional tidak hanya bersifat universal, tetapi juga dapat hidup dalam kerangka budaya lokal yang menumbuhkan kehangatan, kedekatan, dan keseimbangan sosial.

Lebih jauh, penelitian ini menunjukkan bahwa pengelolaan lingkungan emosional guru merupakan proses reflektif yang saling menumbuhkan antara guru dan siswa. Guru bukan hanya mengajar, tetapi juga belajar memahami dirinya melalui interaksi dengan murid-muridnya. Dengan kesadaran empatik yang tinggi, guru berhasil menjadikan kelas sebagai ruang penyembuhan emosional, tempat belajar dan tumbuh bersama dalam keheningan, tawa, dan penghargaan terhadap perasaan manusiawi. Kesimpulan ini

menegaskan bahwa pendidikan emosional sejati tidak lahir dari kebijakan administratif, melainkan dari keberanian guru untuk menghadirkan kemanusiaan di ruang kelas menjadikan pengajaran bukan sekadar proses akademik, tetapi perjalanan batin yang menata kehidupan.

Namun demikian, penelitian ini memiliki sejumlah keterbatasan yang perlu dicermati secara kritis. Pertama, penelitian ini dilakukan dengan pendekatan fenomenologis yang melibatkan jumlah partisipan terbatas, sehingga hasilnya belum dapat digeneralisasikan secara luas ke konteks sekolah dasar di wilayah lain dengan karakteristik sosial-budaya yang berbeda. Kedua, data yang diperoleh bersumber dari wawancara dan observasi yang bersifat subjektif, sehingga kemungkinan bias interpretatif tidak dapat sepenuhnya dihindari meskipun telah dilakukan triangulasi dan validasi partisipan. Ketiga, penelitian ini belum mengkaji secara mendalam peran faktor kelembagaan, kebijakan sekolah, maupun dukungan sistemik dalam menopang kesejahteraan emosional guru. Oleh karena itu, penelitian lanjutan disarankan untuk menggunakan desain *mixed methods* agar dapat memadukan kekuatan eksploratif kualitatif dengan validitas empiris kuantitatif. Selain itu, studi komparatif lintas daerah dan budaya dapat membuka jalur eksplorasi baru mengenai bagaimana nilai-nilai lokal membentuk praktik pengelolaan emosi guru dalam konteks pendidikan dasar. Pendekatan longitudinal juga dapat digunakan untuk menelusuri dinamika perkembangan kesadaran emosional guru dari waktu ke waktu, sehingga pemahaman tentang peran guru sebagai fasilitator emosi dapat diperluas sekaligus diperdalam secara berkelanjutan.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penelitian ini didanai oleh Kementerian Agama Republik Indonesia Direktorat Jendral Pendidikan dengan program Bantuan Penelitian Berbasis SBK Tahun Anggaran 2025. Kami menyampaikan penghargaan dan terima kasih kepada Kementerian Agama RI atas dukungan finansial dan kepercayaan yang diberikan, sehingga penelitian ini dapat terlaksana dengan baik. Kami sampaikan terima kasih kepada semua pihak juga tiga SD di Banyumas yang telah memberikan kontribusi dan kerja sama selama proses penelitian. Hasil penelitian ini diharapkan dapat memberikan manfaat dan kontribusi signifikan bagi perkembangan ilmu pengetahuan dan peningkatan kualitas pendidikan di Indonesia.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdillah, M. Z., Wiantina, N. A., & Setiyadi, D. (2024). Pengembangan Kualitas Kompetensi Kognitif Siswa Melalui Assesment Profiling Gaya Belajar Menurut Bobbi DePorter dan Mike Hernacki. *Ghaidan: Jurnal Bimbingan Konseling Islam Dan Kemasyarakatan*, 8(1), 54–64.
- Amri, E. (2025). Implementasi Pembelajaran Sosial Emosional Berdasarkan Kerangka CASEL di Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Tuntas*, 3(2), 55–60.
- Antonopoulou, H. (2024). The value of emotional intelligence: Self-awareness, self-

- regulation, motivation, and empathy as key components. *Technium Education and Humanities*, 8, 78–92.
- Baumsteiger, R., Hoffmann, J. D., Castillo-Gualda, R., & Brackett, M. A. (2022). Enhancing school climate through social and emotional learning: effects of RULER in Mexican secondary schools. *Learning Environments Research*, 25(2), 465–483.
- Bilqis, A., Riyadi, A. R., & Maulidah, N. (2025). Strategi Pengelolaan Kelas Berdasarkan Kompetensi Sosial Emosional Guru. *Elementary Journal: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 8(1), 1–11.
- Brosch, T. (2025). From individual to collective climate emotions and actions: a review. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 61, 101466.
- Caniago, S. S., Pasaribu, M., & Pohan, S. (2025). The Role of Teachers in Schools in Fostering Social Relationships of Students. *Urwatul Wutsqo: Jurnal Studi Kependidikan Dan Keislaman*, 14(2), 479–492.
- Darling-Hammond, S., & Fronius, T. (2022). Restorative practices in schools. *Handbook of Classroom Management*, 54–73.
- Dewi, S. N., & Lubis, S. A. (2024). Peran guru bimbingan konseling dalam mengatasi emosi negatif anak broken home dengan teknik modelling dan konseling Islami. *Jurnal Ilmiah Bimbingan Konseling Undiksha*, 15(1), 19–27.
- Dragnić-Cindrić, D., Lobczowski, N. G., Greene, J. A., & Murphy, P. K. (2024). Exploring the teacher's role in discourse and social regulation of learning: Insights from collaborative sessions in high-school physics classrooms. *Cognition and Instruction*, 42(1), 92–123.
- Ekanata, B. A., Dahlia, F., & Setiyadi, D. (2025). Penerapan konseling Islami berbasis teori Imam Al-Ghazali dalam meningkatkan makna hidup generasi Z. *Counsellia: Jurnal Bimbingan Dan Konseling*, 15(1), 15–28.
- Fitriani, I., Alwi, N., Syam, S., & others. (2025). Urgensi Kecerdasan Emosional (Emotional Intelligence) Dalam Pembentukan Karakter Peserta Didik Pada Jenjang Sekolah Dasar: Tinjauan Teoritis dan Implikasinya Dalam Praktik Pendidikan. *Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 2(4), 11.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bloomsbury.
- Hamimah, H., Hilmi, L., Akmal, A. U., Kenedi, A. K., & Arwin, A. (2022). Pelatihan Peningkatan Kemampuan Guru Sekolah Dasar dalam Mengembangkan Buku Cerita Elektronik Berbasis Etno-Sosial. *Majalah Ilmiah UPI YPTK*, 85–90.
- Hasanah, N., Darwisa, D., & Zuhriyah, I. A. (2023). Analisis Strategi Guru Dalam Mengembangkan Ranah Afektif Peserta Didik Di Sekolah Dasar. *Academy of Education Journal*, 14(2), 635–648.
- Herdian, H., & Listiana, A. (2024). Implementasi Psikologi inklusif dalam Pengembangan Keterampilan Sosial Emosional Anak Usia Dini. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 7(2), 636.
- Ibrahim, R. K., Al Sabbah, S., Al-Jarrah, M., Senior, J., Almomani, J. A., Darwish, A., Albannay,

- F., & Al Naimat, A. (2024). The mediating effect of digital literacy and self-regulation on the relationship between emotional intelligence and academic stress among university students: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 24(1), 1309.
- Indrayanti, N. K. S., Widnyani, W. A., & Susiani, K. (2025). Integrasi pendidikan sosial emosional untuk kesadaran lingkungan anak di sekolah dasar. *JPGI (Jurnal Penelitian Guru Indonesia)*, 10(1), 51–55.
- Joko, M. S. (2025). Kesiapan Guru dalam Mengintegrasikan Pendidikan Karakter dalam Proses Pembelajaran. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Agama Islam*, 1(1), 62–75.
- Lustick, H. (2022). Schoolwide critical restorative justice. *Journal of Peace Education*, 19(1), 1–24.
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2022). Student aggression against teachers, stress, and emotional intelligence as predictors of withdrawal intentions among secondary school teachers. *Anxiety, Stress, & Coping*, 35(3), 365–378.
- Mohzana, M., Ulimaz, A., Fuadi, T. M., Rofi'i, A., Hukubun, Y., & Putra, A. P. (2024). Meningkatkan Komitmen Kerja Guru: Analisis Peran Motivasi Intrinsik Dan Emotional Intelligence: Improving Teachers' Work Commitment: Analysis of the Role of Intrinsic Motivation and Emotional Intelligence. *Edu Cendikia: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 4(03), 1709–1715.
- Mudrikallistanto, A., Wiantina, N. A., & Setiyadi, D. (2024). Akseptabilitas Orangtua Terhadap Anak Berkebutuhan Khusus: Tinjauan Pengalaman dan Strategi Pemenuhan Kebutuhan Khusus. *Indonesian Journal of Educational Counseling*, 8(2), 208–216.
- Murtiningsih, D. R. (2025). Pembelajaran Sosial Emosional di Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Tuntas*, 3(1), 12–16.
- Muzeliati, M., Firdaus, M., & Sumianto, S. (2025). Kerinduan pada Sosok Pendidik: Upaya Membangun Relasi Edukatif yang Otentik. *Indonesian Research Journal on Education*, 5(4), 103–113.
- Noris, M., Saputro, S., & Muzzazinah. (2023). The development of problem based learning-based virtual laboratory media to improve critical thinking ability of junior high school students. *AIP Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.1063/5.0147995>
- Nurjanah, S., Muttaqin, M. F., & Setiyadi, D. (2024). Strategi Guru Dalam Meminimalisir Perilaku Bullying Pada Peserta Didik Kelas V SDN 01 Taringgul Tonggoh. *Elementary School Journal Pgsd Fip Unimed*, 14(2), 145–152.
- Nurvahana, N. (2025). Strategi Efektif Mengintegrasikan Pembelajaran Sosial Emosional dalam Pembelajaran Abad Ke-21. *Jurnal Pendidikan Tuntas*, 3(2), 70–75.
- Permatasari, S. J. (2025). Membangun Koneksi Sosial dan Emosional pada Anak Usia Dini. *Jurnal Kajian Pendidikan Dan Cakrawala Pembelajaran*, 1(2), 70–82.
- Priyanto, F., Ariska, M., Sukmara, G. F., & others. (2024). Kecerdasan Emosional Sebagai Katalisator Peningkatan Prestasi Akademik dan Kecakapan Sosial di Era Digital. *Didaktika: Jurnal Kependidikan*, 13(001 Des), 761–768.

- Prisya, P. R., & Achmadi, H. (2024). Pengaruh Daya Tanggap, Keandalan, Jaminan, Empati Dan Bukti Fisik Terhadap Kepuasan Pasien Bpjs Di Rumah Sakit Khusus Bedah Al-Ishaqiy. *Prepotif: Jurnal Kesehatan Masyarakat*, 8(3), 3819–3826.
- Rabbani, A. M. A., & Darmiyanti, A. (2025). The Influence of Teacher Emotion Management on Classroom Climate and Student Motivation in an Islamic School Setting. *At-Takwin: Journal of Islamic Education Studies*, 1(1), 24–30.
- Rahman, M. H., Bin Amin, M., Yusof, M. F., Islam, M. A., & Afrin, S. (2024). Influence of teachers' emotional intelligence on students' motivation for academic learning: an empirical study on university students of Bangladesh. *Cogent Education*, 11(1), 2327752.
- Rohmashari, E. S., & Rahayu, D. W. (2024). Hubungan Kemampuan Mengelola Emosi dengan Motivasi Belajar pada Siswa di Sekolah Dasar Negeri Komplek Kenjeran II 506 Surabaya. *Indonesian Research Journal on Education*, 4(3), 901–907.
- Saepudin, A., & Rohmatillah, N. (2025). Peran Guru dalam Membangun Subjective Well-Being Anak Usia Sekolah Dasar. *Jurnal Fakultas Keguruan & Ilmu Pendidikan Kuningan*, 6(1), 24–31.
- Sasere, O. B., & Matashu, M. (2025). The direct and cascading impacts of school leaders' emotional intelligence on teachers and students: A systematic review. *Education Sciences*, 15(9), 1168.
- Setiyadi, D., Handoyo, E., & Waluyo, E. (2025). Sekolah Ramah Anak dan Transformasi Budaya Sekolah: Perspektif Hak Anak dalam Pendidikan Dasar. *Action Research Journal Indonesia (ARJI)*, 7(2), 500–517.
- Sudarmawan, L., Mujiyanto, M., & Yadnyawati, I. A. (2023). Pengaruh iklim belajar dan kecerdasan emosional (eq) terhadap prestasi belajar pada nilai akademik siswa beragama buddha. *Jurnal Pendidikan, Sains Sosial, Dan Agama*, 9(2), 73–84.
- Suryanto, S., Hermatasyah, N., & Setiyadi, D. (2024). Pemahaman Konsep Kesehatan Jiwa Menurut Hamka dengan Layanan Bimbingan Klasikal pada SMA Daarul Qur'an. *JBKI (Jurnal Bimbingan Konseling Indonesia)*, 9(1), 34–45.
- Syifana, M., & Darmiyanti, A. (2024). Pengaruh Pembelajaran Daring terhadap Kesehatan Mental Peserta Didik Pasca Pandemi. *Jurnal Pendidikan Jarak Jauh*, 1(3), 7.
- Tran, A., Greenaway, K. H., Kostopoulos, J., Tamir, M., Gutentag, T., & Kalokerinos, E. K. (2024). Does interpersonal emotion regulation effort pay off? *Emotion*, 24(2), 345.
- Wulandari, N., Hermatasyah, N., & Setiyadi, D. (2025). Konseling kelompok teknik cognitive behavior therapy dalam mengelola stres akademik santri beasiswa di pesantren. *Al-Ittizaan: Jurnal Bimbingan Konseling Islam*, 8(1), 23–37.
- Zhang, X., Yue, H., Sun, J., Liu, M., Li, C., & Bao, H. (2022). Regulatory emotional self-efficacy and psychological distress among medical students: multiple mediating roles of interpersonal adaptation and self-acceptance. *BMC Medical Education*, 22(1), 283.