

PSIKOLOGI KELAS

**(Membangun Lingkungan Belajar
yang Ramah Anak)**

Ratnaningsih
Indri Apriyani
Niken Larasati
Riswanto
Yuli Kurniasih



PT. GHANI PRESS GROUP

PSIKOLOGI KELAS (Membangun Lingkungan Belajar yang Ramah Anak)

Ratnaningsih | Indri Apriyani | Niken Larasati | Riswanto | Yuli Kurniasih

Desain Cover:

Umar Khasan

Layouter:

Tyas Dzawil Istiqomah

Editor Naskah:

Mixghan Norman Antono, S.S., M.Pd.

15,5 x 23 cm, v-181

ISBN: 978-634-05-1946-4

Anggota IKAPI: No. 468/JTI/2026

Diterbitkan oleh: PT GHANI PRESS GROUP



Alamat:

Bumi Permata Raya Blok 8 No. 16 Tanjung, Lamongan

HP. 0896-5710-0105

Email: ptghanipress@gmail.com

Website: <https://ghanipress.com/>

© Hak Cipta 2026 pada penulis

Sanksi Pelanggaran Pasal 113

Undang-Undang No. 28 Tahun 2014 Tentang Hak Cipta

- a. 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).
- b. 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).
- c. 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).
- d. 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).

KATA PENGANTAR

Puji syukur kami panjatkan ke hadirat Tuhan Yang Maha Esa atas selesainya penyusunan buku yang berjudul "PSIKOLOGI KELAS (Membangun Lingkungan Belajar yang Ramah Anak)".

Pendidikan dasar merupakan fondasi utama bagi pembentukan sumber daya manusia yang berkualitas. Pada jenjang ini, anak tidak hanya mengembangkan kemampuan kognitif dasar seperti membaca, menulis, dan berhitung, tetapi juga membangun keterampilan sosial-emosional, konsep diri, serta nilai-nilai moral yang akan menjadi bekal sepanjang hayatnya.

Buku ini membahas tentang iklim kelas dalam perspektif psikologi perkembangan anak, konsep dan prinsip kelas ramah anak, *attachment* guru-peserta didik dalam mendukung perkembangan sosial-emosional anak, identifikasi dan pemahaman masalah sosial-emosional anak di kelas, dan manajemen kelas ramah anak untuk mendukung prestasi anak.

Semoga buku ini bisa memberikan manfaat bagi masyarakat luas tentang PSIKOLOGI KELAS (Membangun Lingkungan Belajar yang Ramah Anak).

Cilacap, Juni 2026

Penulis

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR.....	v
DAFTAR ISI	vii
BAB I	
PENDAHULUAN	1
BAB II	
IKLIM KELAS DALAM PERSPEKTIF PSIKOLOGI PERKEMBANGAN ANAK.....	3
BAB III	
KONSEP DAN PRINSIP KELAS RAMAH ANAK	45
BAB IV	
<i>ATTACHMENT</i> GURU–PESERTA DIDIK DALAM MENDUKUNG PERKEMBANGAN SOSIAL-EMOSIONAL ANAK	77
BAB V	
IDENTIFIKASI DAN PEMAHAMAN MASALAH SOSIAL-EMOSIONAL ANAK DI KELAS.....	99
BAB VI	
MANAJEMEN KELAS RAMAH ANAK UNTUK MENDUKUNG PRESTASI ANAK.....	123
DAFTAR PUSTAKA.....	151
BIODATA PENULIS.....	179



PT GHANI PRESS GROUP

Email: ptghanipress@gmail.com

Website: <https://ghanipress.com/>

BAB I

PENDAHULUAN

Pendidikan dasar merupakan fondasi utama bagi pembentukan sumber daya manusia yang berkualitas. Pada jenjang ini, anak tidak hanya mengembangkan kemampuan kognitif dasar seperti membaca, menulis, dan berhitung, tetapi juga membangun keterampilan sosial-emosional, konsep diri, serta nilai-nilai moral yang akan menjadi bekal sepanjang hayatnya. Hal ini sejalan dengan teori ekologi perkembangan Bronfenbrenner yang menekankan bahwa perkembangan anak sangat dipengaruhi oleh interaksi dengan lingkungan sekitarnya, termasuk lingkungan sekolah (Bronfenbrenner, 1979). Namun, realitas di lapangan menunjukkan bahwa banyak lingkungan belajar di sekolah dasar yang belum sepenuhnya mendukung perkembangan holistik tersebut. Fenomena seperti kekerasan verbal oleh guru terhadap murid, hukuman fisik yang masih dianggap wajar, pengabaian terhadap kebutuhan emosional anak, serta praktik *labeling* (memberi cap negatif pada anak) masih sering ditemukan di berbagai wilayah Indonesia. Tindakan kekerasan verbal seperti membentak, mengancam, dan memberi label negatif masih terjadi dalam proses pembelajaran di sekolah (Sundari, 2020). Praktik-praktik ini tidak hanya melukai psikologis anak tetapi juga merusak motivasi belajar dan menurunkan prestasi akademik dalam jangka panjang. Praktik *labeling* bisa menghambat perkembangan bakat dan kreatif anak.

Lebih lanjut, krisis pembelajaran yang diperparah oleh pandemi COVID-19 telah membawa dampak signifikan terhadap kondisi sosial-emosional anak. Banyak anak mengalami learning loss, kecemasan berlebih, kesulitan beradaptasi kembali dengan rutinitas sekolah, serta menurunnya keterampilan sosial akibat pembelajaran jarak jauh yang berkepanjangan. Data dari Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi serta berbagai lembaga riset independen menunjukkan bahwa pasca-

pandemi, angka kekerasan di sekolah justru meningkat, sementara iklim kelas yang suportif justru melemah karena guru juga mengalami kelelahan mental (*burnout*). Dalam konteks inilah, pendekatan lingkungan belajar ramah anak menjadi sangat urgen untuk diimplementasikan secara sistematis dan berbasis bukti. Hal ini juga sejalan dengan program pemerintah seperti “Roots Indonesia” yang diinisiasi sejak tahun 2021 untuk pencegahan perundungan dan kekerasan di lingkungan satuan pendidikan.

Buku ini hadir untuk menjawab kebutuhan mendesak tersebut. Dengan mengintegrasikan prinsip-prinsip psikologi perkembangan anak dan psikologi kelas, buku ini bertujuan membekali guru, calon guru, kepala sekolah, dan praktisi pendidikan dasar dengan pengetahuan serta keterampilan praktis dalam membangun lingkungan belajar yang tidak hanya aman secara fisik, tetapi juga hangat secara emosional, inklusif secara sosial, dan menantang secara akademik. Dengan kata lain, lingkungan belajar yang benar-benar ramah anak. Pendekatan ini juga didukung oleh konsep *positive psychology* yang dikemukakan oleh Seligman (2011) melalui bukunya Flourish, yang menekankan pentingnya kesejahteraan psikologis lima elemen utama (*positive emotion, engagement, relationships, meaning, and achievement*) dalam menciptakan lingkungan belajar yang optimal.

BAB II

IKLIM KELAS DALAM PERSPEKTIF PSIKOLOGI PERKEMBANGAN ANAK

Definisi dan Dimensi Iklim Kelas (Fisik, Sosial, Emosional, Akademik)

Memahami Apa Itu Iklim Kelas

Setiap ruang kelas memiliki karakternya sendiri seperti halnya setiap orang memiliki kepribadian yang unik. Ada kelas yang terasa hangat dan menyenangkan, di mana anak-anak datang dengan wajah ceria dan antusias mengangkat tangan untuk menjawab pertanyaan. Ada pula kelas yang terasa dingin dan menekan, di mana anak-anak cenderung diam, menunduk, dan berusaha sekecil mungkin menarik perhatian guru. Perbedaan atmosfer inilah yang dalam literatur psikologi pendidikan disebut sebagai iklim kelas (*classroom climate*) (Robinson & Johnson, 2025).

Secara akademik, iklim kelas didefinisikan sebagai persepsi bersama antara guru dan peserta didik mengenai kualitas lingkungan belajar yang mencakup aspek fisik, sosial, emosional, dan akademik. Definisi ini mengandung dua kata kunci yang perlu dicermati. Pertama, "persepsi bersama" berarti bahwa iklim kelas bukanlah sekadar kondisi objektif ruangan atau kebijakan guru semata, melainkan bagaimana kondisi tersebut dirasakan dan dimaknai oleh seluruh penghuni kelas (Robinson & Johnson, 2025). Sebuah ruang kelas yang sama dapat dirasakan sangat positif oleh satu anak tetapi sangat menakutkan oleh anak lain, tergantung pada pengalaman dan interpretasi masing-masing yang dalam literatur disebut sebagai *motivational microclimates* (Robinson & Johnson, 2025). Namun, dalam iklim kelas yang sehat, sebagian besar siswa akan memiliki persepsi yang relatif sama kelas ini aman, kelas ini menyenangkan, atau sebaliknya. Kedua, "lingkungan belajar" dalam definisi ini mencakup tidak hanya aspek material (meja, kursi, papan tulis) tetapi juga aspek hubungan antar manusia, suasana perasaan, serta tuntutan dan ekspektasi akademik.

Mengapa iklim kelas menjadi begitu penting? Iklim kelas merupakan prediktor yang sangat kuat terhadap berbagai hasil belajar anak, baik yang bersifat akademik maupun non-akademik (Olivier et al., 2023). Anak-anak yang belajar di kelas dengan iklim positif cenderung memiliki motivasi belajar yang lebih tinggi, lebih terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran, menunjukkan perilaku prososial (mau membantu teman), serta memiliki kesejahteraan psikologis yang lebih baik (Luo et al., 2023). Sebaliknya, iklim kelas yang negatif berkorelasi dengan tingginya angka perundungan (*bullying*), perilaku disruptif, ketidakhadiran, dan bahkan gejala-gejala depresi serta kecemasan pada anak. Dengan kata lain, iklim kelas bukanlah "pelengkap" atau "bonus" dalam pendidikan, melainkan komponen inti yang menentukan berhasil atau tidaknya proses pembelajaran secara keseluruhan (Olivier et al., 2024).

Empat Dimensi Pembentuk Iklim Kelas

Para ahli sepakat bahwa iklim kelas bersifat multidimensi, artinya ia dibentuk oleh beberapa aspek yang saling terkait. Buku ini mengadopsi kerangka empat dimensi yang paling komprehensif dan relevan dengan konteks pendidikan dasar di Indonesia, yaitu dimensi fisik, dimensi sosial, dimensi emosional, dan dimensi akademik. Keempat dimensi ini bagaikan kaki-kaki meja yang bersama-sama menopang meja pembelajaran. Jika salah satu kakinya lemah atau patah, maka keseluruhan meja akan goyah. Mari kita bahas satu per satu dengan mendalam.

- A. Dimensi Fisik: Tubuh yang Nyaman untuk Pikiran yang Sehat.
- Dimensi fisik iklim kelas merujuk pada kualitas lingkungan material tempat pembelajaran berlangsung. Ini adalah aspek yang paling kasat mata dan paling mudah dikenali karena berwujud benda-benda yang dapat dilihat, diraba, dan dirasakan secara langsung oleh indra. Meskipun sering dianggap remeh dibandingkan aspek psikologis, dimensi fisik memiliki dampak yang sangat nyata terhadap kenyamanan dan konsentrasi anak.

Bayangkan seorang anak yang harus duduk selama enam jam setiap hari di ruang kelas yang gelap karena lampu yang redup atau jendela yang tertutup rapat. Udara pengap karena sirkulasi yang buruk membuat kepalanya terasa berat dan matanya mengantuk. Meja dan kursi yang terlalu tinggi atau terlalu rendah memaksanya duduk dalam posisi yang tidak ergonomis, sehingga punggung dan lehernya terasa pegal. Di sekelilingnya, cat dinding yang mengelupas dan lantai yang kotor menambah perasaan tidak nyaman. Akankah anak ini dapat berkonsentrasi penuh pada pelajaran matematika atau bahasa Indonesia? Tentu tidak. Sebaliknya, perhatiannya akan terus-menerus terganggu oleh rasa tidak nyaman yang menjalar di sekujur tubuhnya.

Psikologi lingkungan (*environmental psychology*) menunjukkan bahwa kualitas fisik ruang kelas pencahayaan, suhu, kualitas udara, tingkat kebisingan, tata ruang, dan estetika lingkungan berkontribusi secara signifikan terhadap kemampuan anak untuk fokus dan memproses informasi. Di Indonesia, sayangnya masih banyak sekolah, terutama di daerah terpencil dan perkotaan padat penduduk, yang kondisi fisik ruang kelasnya jauh dari memadai. Namun, penting untuk dicatat bahwa perbaikan dimensi fisik tidak selalu memerlukan biaya besar. Hal-hal sederhana seperti membuka jendela untuk sirkulasi udara, mengecat ulang dinding dengan warna-warna cerah, menata ulang posisi meja agar tidak saling membelakangi, atau memajang hasil karya siswa di dinding kelas dapat memberikan dampak psikologis yang sangat besar. Intinya, ruang kelas harus dirancang sedemikian rupa sehingga anak merasa "diundang" untuk belajar, bukan "dipaksa" untuk bertahan di dalamnya.

- B. Dimensi Sosial: Kita Belajar Karena Kita Bersama. Dimensi sosial iklim kelas berkaitan dengan kualitas hubungan interpersonal dan dinamika kelompok yang terjadi di antara semua penghuni kelas. Aspek ini menyangkut pertanyaan-pertanyaan mendasar seperti: Apakah anak-anak merasa diterima oleh teman-temannya? Apakah mereka memiliki seseorang yang dapat diajak bicara saat kesulitan? Apakah guru memperlakukan semua anak

secara adil tanpa pilih kasih? Apakah ada semangat saling membantu atau justru persaingan yang tidak sehat di antara siswa? Apakah perilaku perundungan (*bullying*) terjadi dan bagaimana guru meresponsnya?

Manusia, termasuk anak-anak, adalah makhluk sosial. Kebutuhan untuk terhubung dengan orang lain disebut *relatedness* dalam bahasa psikologi adalah kebutuhan dasar yang setara pentingnya dengan kebutuhan akan makanan dan rasa aman. Di dalam kelas, pemenuhan atau ketidakpenuhan kebutuhan sosial ini akan sangat menentukan bagaimana perasaan anak tentang sekolah secara keseluruhan. Seorang anak mungkin sangat menyukai mata pelajaran matematika, tetapi jika setiap hari ia harus duduk di kelas yang sama dengan anak-anak yang sering mengejek penampilannya atau mengucilkannya dari permainan, perlahan-lahan minatnya terhadap matematika pun akan luntur. Sebaliknya, seorang anak yang secara akademik mungkin tidak terlalu menonjol akan tetap bersemangat pergi ke sekolah setiap hari karena ia merasa memiliki teman-teman yang menerima dirinya apa adanya dan seorang guru yang selalu menyapanya dengan senyuman.

Iklim sosial yang positif di kelas ditandai oleh beberapa indikator penting. Pertama, terdapat rasa saling percaya (*mutual trust*) antara guru dan siswa serta antar siswa. Kedua, norma-norma prososial seperti suka menolong, berbagi, dan bekerja sama dijunjung tinggi. Ketiga, konflik atau perselisihan diselesaikan secara konstruktif melalui dialog dan mediasi, bukan melalui kekerasan atau pengucilan. Keempat, tidak ada praktik perundungan atau jika ada, segera ditangani secara tegas dan restoratif. Kelima, orang tua dan komunitas dilibatkan secara aktif dalam kegiatan-kegiatan kelas. Guru memegang peran sentral dalam menciptakan iklim sosial yang positif. Guru bukan hanya pengajar, tetapi juga pembangun komunitas. Melalui keteladanan, guru menunjukkan bagaimana seharusnya bersikap kepada orang lain: dengan hormat, dengan empati, dan dengan keadilan.

C. Dimensi Emosional: Suasana Hati yang Menular. Dimensi emosional iklim kelas merujuk pada suasana afektif atau "cuaca perasaan" yang dominan di dalam kelas. Apakah kelas terasa ceria, hangat, dan penuh semangat, atau justru tegang, dingin, dan mencekam? Apakah anak-anak merasa aman untuk mengekspresikan perasaan mereka, termasuk kebingungan, kekecewaan, atau kegagalan, tanpa takut dihakimi? Bagaimana guru merespons ketika seorang anak menangis karena sedih atau marah karena diperlakukan tidak adil?

Emosi bersifat menular. Kita semua pernah mengalami fenomena ini: ketika masuk ke sebuah ruangan yang dihuni oleh orang-orang yang sedang ceria dan antusias, tanpa sadar kita ikut merasa bersemangat. Sebaliknya, ruangan yang dipenuhi oleh wajah-wajah muram dan suara-suara kesal akan membuat kita merasa tertekan meskipun kita tidak tahu persis penyebabnya. Fenomena ini dikenal dalam psikologi sebagai *emotional contagion* (penularan emosi). Di dalam kelas, guru adalah sumber penularan emosi yang paling kuat. Seorang guru yang datang dengan wajah ceria, sapaan hangat, dan energi positif akan menularkan semangat tersebut kepada seluruh siswa. Sebaliknya, guru yang pemarah, mudah frustrasi, atau acuh tak acuh akan menciptakan atmosfer emosional yang negatif yang sulit diubah oleh siapa pun.

Salah satu konsep paling penting dalam dimensi emosional adalah keamanan psikologis (*psychological safety*). Keamanan psikologis adalah perasaan bahwa kita dapat menunjukkan diri kita yang sebenarnya bertanya, mengakui kebingungan, membuat kesalahan, atau menyampaikan pendapat yang berbeda tanpa takut akan konsekuensi negatif seperti dipermalukan, diejek, atau dihukum. Di kelas yang memiliki keamanan psikologis tinggi, anak-anak tidak takut untuk mengangkat tangan meskipun mereka tidak yakin dengan jawabannya. Mereka berani berkata, "Saya belum mengerti, Bu," karena tahu bahwa guru akan merespons dengan bantuan, bukan dengan kemarahan. Mereka berani menunjukkan hasil karya mereka meskipun masih jauh dari sempurna karena tahu

bahwa proses dan usaha mereka akan dihargai. Keamanan psikologis inilah yang menjadi fondasi bagi keberanian belajar, karena pada hakikatnya belajar adalah proses meninggalkan zona nyaman dan memasuki wilayah ketidaktahuan dan hal itu hanya mungkin dilakukan jika lingkungan memberikan jaring pengaman emosional yang memadai.

- D. Dimensi Akademik: Tantangan yang Menyejahterakan. Dimensi akademik iklim kelas berkaitan dengan aspek-aspek yang secara langsung menyangkut proses belajar mengajar dan pencapaian akademik. Ini adalah dimensi yang paling sering menjadi fokus perhatian para guru, kepala sekolah, dan orang tua, karena hasilnya paling mudah diukur dalam bentuk nilai rapor atau skor ujian. Namun, penting untuk dipahami bahwa dimensi akademik tidak sama dengan "prestasi akademik". Dimensi akademik lebih merujuk pada bagaimana proses belajar berlangsung: seberapa jelas tujuan pembelajaran disampaikan, seberapa relevan materi dengan kehidupan anak, seberapa aktif anak terlibat dalam proses pembelajaran, seberapa konstruktif umpan balik yang diberikan guru, serta seberapa sehat tuntutan akademik yang dibebankan kepada anak.

Sebuah kelas dapat memiliki nilai akademik yang tinggi tetapi iklim akademiknya tidak sehat. Bayangkan sebuah kelas di mana anak-anak hanya belajar untuk menghadapi ujian, guru mengajarkan dengan metode ceramah satu arah, tidak ada ruang untuk bertanya atau berdiskusi, dan kesalahan sekecil apa pun dihukum dengan nilai jelek atau teguran keras. Di kelas seperti ini, prestasi akademik mungkin masih bisa dicapai oleh beberapa anak yang memiliki daya ingat kuat, tetapi kebanyakan anak akan mengalami stres, kehilangan minat belajar, dan mengembangkan strategi belajar yang tidak sehat seperti menghafal tanpa pemahaman atau menyontek. Sebaliknya, kelas dengan iklim akademik yang sehat ditandai oleh: (1) tujuan pembelajaran yang jelas dan dipahami oleh siswa, (2) metode pembelajaran yang bervariasi dan melibatkan partisipasi aktif siswa, (3) tugas-tugas yang menantang namun masih dalam jangkauan kemampuan siswa (*zone of proximal development*),

(4) umpan balik yang spesifik, konstruktif, dan tepat waktu, serta
(5) penghargaan terhadap proses dan usaha, bukan hanya hasil akhir.

Salah asumsi yang sering terjadi adalah bahwa iklim akademik yang sehat harus "memanjakan" siswa dengan tugas-tugas yang mudah dan nilai yang tinggi. Ini tidak benar. Sebaliknya, iklim akademik yang sehat justru memberikan tantangan yang membuat anak harus berusaha, karena tanpa tantangan tidak akan ada pertumbuhan. Namun, tantangan tersebut haruslah tantangan yang menyehatkan (*healthy challenge*), bukan tantangan yang menghancurkan (*overwhelming challenge*). Tantangan yang menyehatkan adalah tantangan yang sedikit di atas kemampuan anak saat ini, sehingga ia perlu berusaha tetapi masih yakin bahwa ia mampu berhasil dengan bantuan yang tepat. Tantangan seperti ini memicu rasa ingin tahu, kegembiraan saat berhasil, dan peningkatan rasa percaya diri. Sebaliknya, tantangan yang jauh di atas kemampuan anak hanya akan memicu kecemasan, perasaan tidak berdaya, dan pada akhirnya membuat anak menyerah sebelum mencoba.

Bukan Empat Hal Terpisah, Melainkan Satu Kesatuan yang Hidup

Pembaca yang cermat mungkin sudah menyadari bahwa keempat dimensi di atas fisik, sosial, emosional, dan akademik tidak berdiri sendiri sebagai entitas yang terpisah. Sebaliknya, mereka saling terkait dan memengaruhi satu sama lain dalam suatu sistem yang dinamis. Perubahan pada satu dimensi akan bergema ke dimensi lainnya. Misalnya, ketika guru memutuskan untuk menata ulang meja kursi dari formasi berbanjar (semua menghadap ke depan) menjadi formasi lingkaran atau kelompok-kelompok kecil (dimensi fisik), hal ini akan mengubah pola interaksi sosial siswa (dimensi sosial). Mereka yang sebelumnya tidak pernah bicara mungkin mulai berinteraksi. Suasana emosional pun berubah: kelas menjadi lebih ramai dan mungkin agak berisik (dimensi emosional). Guru kemudian perlu menyesuaikan strategi pembelajarannya (dimensi

akademik). Contoh lain: ketika guru secara konsisten memberikan afirmasi positif dan pujian yang tulus atas usaha anak (dimensi emosional), anak-anak menjadi lebih berani untuk bertanya dan mencoba (dimensi akademik). Mereka juga menjadi lebih ramah satu sama lain karena model perilaku positif dari guru (dimensi sosial).

Pemahaman tentang interkoneksi ini sangat penting bagi guru yang ingin memperbaiki iklim kelasnya. Alih-alih hanya fokus pada satu dimensi secara parsial, guru perlu memandang kelas sebagai suatu ekosistem yang hidup. Intervensi yang hanya menyentuh satu dimensi tanpa mempertimbangkan dimensi lainnya seringkali tidak bertahan lama atau bahkan menimbulkan efek samping yang tidak diinginkan. Sebaliknya, intervensi yang dirancang secara holistik, dengan memperhatikan keempat dimensi secara simultan, akan menghasilkan perubahan yang lebih bermakna dan berkelanjutan.

Teori Perkembangan Anak (Piaget, Vygotsky, Erikson) dan Implikasinya terhadap Iklim Kelas

Mengapa Guru Perlu Memahami Teori Perkembangan Anak

Sebelum kita dapat menciptakan iklim kelas yang ramah anak, kita harus terlebih dahulu memahami siapa sebenarnya "anak" itu. Pertanyaan ini tampak sederhana, tetapi jawabannya sangat kompleks. Anak bukanlah orang dewasa dalam skala kecil. Mereka tidak berpikir seperti orang dewasa. Mereka tidak merasakan emosi seperti orang dewasa. Mereka tidak memproses informasi dan pengalaman seperti orang dewasa. Menurut Mirić (2025), memahami perkembangan anak merupakan fondasi penting bagi para pendidik, karena anak-anak melalui tahapan-tahapan unik yang berbeda secara fundamental dari cara kerja orang dewasa. Memperlakukan anak seolah-olah mereka adalah "orang dewasa mini" adalah kesalahan fundamental yang sering terjadi dalam praktik pendidikan, dengan konsekuensi yang merugikan perkembangan anak.

Teori perkembangan anak hadir untuk memberikan peta jalan bagi para pendidik. Teori-teori ini, yang dikembangkan melalui pengamatan sistematis selama puluhan tahun, menjelaskan pola-pola umum bagaimana anak-anak tumbuh, berpikir, merasa, dan berinteraksi dengan dunia di sepanjang rentang usia mereka. (Mirić (2025) menjelaskan bahwa terdapat enam teori kunci dalam psikologi perkembangan, yang mencakup gagasan dari Freud, Erikson, Piaget, Vygotsky, Bowlby, serta teori pembelajaran sosial. Dengan memahami teori ini, guru dapat menyesuaikan harapan, metode mengajar, dan cara berinteraksi agar selaras dengan kapasitas dan kebutuhan anak pada tahap perkembangan tertentu.

Tiga tokoh yang memberikan kontribusi paling signifikan dalam bidang ini adalah Jean Piaget (perkembangan kognitif), Lev Vygotsky (perkembangan sosial-budaya), dan Erik Erikson (perkembangan psikososial). Mari kita pelajari satu per satu.

A. Jean Piaget mengemukakan bahwa perkembangan kognitif anak terjadi melalui empat tahap yang bersifat universal dan berurutan: tahap sensorimotor (0-2 tahun), praoperasional (2-7 tahun), operasional konkret (7-11 tahun), dan operasional formal (11 tahun ke atas) (Wisudaningsih et al., 2025). Pada tahap praoperasional, anak usia dini belum mampu memahami hal-hal yang bersifat abstrak; proses pembelajaran yang optimal terjadi ketika diimplementasikan dengan konteks yang konkret dan realistis, dibantu dengan media yang dapat memvisualisasikan konsep secara nyata dalam memahami dunia secara aktif, anak menggunakan skema, asimilasi, akomodasi, organisasi, dan ekuilibrasi sebagai mekanisme untuk membangun pengetahuannya. Teori Piaget menekankan bahwa pengetahuan anak terbentuk secara berangsur sejalan dengan pengalaman tentang informasi-informasi yang ditemui di lingkungan sekitarnya.

B. Lev Vygotsky, berbeda dengan Piaget yang lebih fokus pada tahap internal kognitif, menekankan peran penting interaksi sosial dan budaya dalam perkembangan anak. Menurut Rahma (Rahma et al., 2025) teori sosiokultural Vygotsky menegaskan bahwa interaksi sosial memegang peranan krusial dalam

perkembangan kemampuan berbahasa dan kognitif anak-anak sekolah dasar. Konsep kunci dari Vygotsky adalah *Zone of proximal development* (ZPD) kesenjangan antara apa yang dapat dilakukan anak secara mandiri dan apa yang dapat dicapainya dengan bantuan orang dewasa atau teman yang lebih mampu. Guru berperan sebagai fasilitator yang memberikan *scaffolding* (penopang) untuk membantu anak melampaui ZPD-nya. Dengan pendekatan ini, kelas tidak dipandang sebagai kumpulan individu yang belajar sendiri, melainkan sebagai komunitas pembelajar di mana kolaborasi dan bimbingan menjadi inti dari proses pendidikan.

- C. Erik Erikson mengemukakan teori perkembangan psikososial yang mencakup delapan tahap sepanjang rentang kehidupan manusia, di mana setiap tahap dihadapkan pada krisis atau konflik yang harus diatasi. Bagi anak usia sekolah dasar (sekitar 6-12 tahun), tahap yang paling relevan adalah *Industry vs. Inferiority* (Kerajinan vs. Inferioritas). Pada tahap ini, anak-anak mulai membandingkan diri mereka dengan teman sebaya dan mengembangkan rasa kompetensi atau sebaliknya rasa rendah diri. Pada tahap industri versus inferioritas (usia 6-12 tahun), anak-anak sangat membutuhkan dorongan eksplorasi dan pengakuan atas pencapaian sosial mereka. Guru memiliki peran kunci dalam membantu anak melewati krisis ini dengan sukses memberikan tugas-tugas yang menantang namun dapat dicapai, memberikan pujian atas usaha dan hasil, serta menciptakan lingkungan di mana setiap anak merasa dihargai atas kontribusi unik mereka. Erikson juga menekankan pentingnya tahap *Initiative vs. Guilt* (Inisiatif vs. Rasa Bersalah) pada usia 3-6 tahun, di mana anak-anak mulai mengambil inisiatif dalam bermain dan interaksi sosial.

Ketiga teori ini kognitif dari Piaget, sosial-budaya dari Vygotsky, dan psikososial dari Erikson saling melengkapi dan memberikan kerangka komprehensif bagi guru untuk memahami siapa anak didik mereka. Dari Piaget, guru belajar tentang kapasitas berpikir logis anak dan pentingnya pembelajaran konkret. Dari

Vygotsky, guru belajar tentang kekuatan kolaborasi dan bimbingan. Dari Erikson, guru belajar tentang kebutuhan emosional anak akan pengakuan dan rasa kompetensi. Dengan mengintegrasikan ketiga perspektif ini, seorang guru dapat menciptakan iklim kelas yang tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga sehat secara psikologis dan sosial.

Jean Piaget: Anak sebagai Ilmuwan Kecil yang Membangun Pengetahuannya Sendiri

Jean Piaget, seorang psikolog asal Swiss, menghabiskan sebagian besar hidupnya untuk mengamati bagaimana anak-anak berpikir. Salah satu temuan paling revolusionernya adalah bahwa anak-anak tidak berpikir dengan cara yang sama seperti orang dewasa. Mereka memiliki struktur kognitif yang secara kualitatif berbeda, bukan sekadar "kurang pengalaman" atau "kurang informasi". Piaget mengidentifikasi empat tahap perkembangan kognitif yang bersifat universal dan invarian (tidak dapat dilompati) (Mirić, 2025).

Untuk anak usia sekolah dasar, yang paling relevan adalah tahap operasional konkret (*concrete operational stage*), yang berlangsung kira-kira antara usia 7 hingga 11 tahun. Pada tahap ini, anak telah mengembangkan kemampuan berpikir logis tentang objek dan peristiwa konkret hal-hal yang dapat dilihat, disentuh, dan dialami secara langsung (Aini et al., 2025a). Mereka mulai memahami konsep konservasi (bahwa jumlah air tetap sama meskipun dituang ke gelas yang berbeda bentuk), memahami reversibilitas (bahwa operasi dapat dibalik: $3+4=7$, maka $7-4=3$), dan mampu mengklasifikasikan objek ke dalam kategori-kategori hierarkis (misalnya, "Rex adalah seekor anjing, anjing adalah hewan, hewan adalah makhluk hidup") (Cerovac & Keane, 2025a). Namun, anak pada tahap ini belum mampu berpikir abstrak atau hipotetis (Cerovac & Keane, 2025b). Mereka akan kesulitan memahami konsep-konsep seperti keadilan, kebebasan, atau cinta jika hanya dijelaskan dengan kata-kata tanpa contoh konkret. Menurut (Cerovac & Keane, 2025b), kemampuan berpikir abstrak dan penalaran inferensial spasial mulai berkembang secara signifikan

ketika anak memasuki tahap operasional formal pada usia sekitar 11-12 tahun ke atas.

Apa implikasi dari teori Piaget terhadap iklim kelas? Implikasinya sangat besar dan langsung mengarah ke praktik sehari-hari.

- A. Pertama, guru harus menyediakan alat peraga dan benda konkret dalam setiap pembelajaran (Aini et al., 2025b). Mengajarkan pecahan dengan hanya menulis $\frac{1}{2} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$ di papan tulis akan membingungkan anak-anak yang masih dalam tahap operasional konkret. Namun, jika guru membawa apel atau kue dan memotongnya menjadi dua bagian, lalu menjadi empat bagian, anak-anak akan melihat dengan mata kepala sendiri apa artinya setengah dan seperempat. Mereka akan memegang potongan kue itu, membandingkan ukurannya, dan mungkin memakannya pengalaman multisensorik yang jauh lebih bermakna daripada sekadar simbol di papan tulis. (Bacus et al., 2025) menunjukkan bahwa penggunaan model tiga dimensi (3D) dalam pembelajaran matematika pada siswa kelas 4 SD yang berada dalam tahap operasional konkret menghasilkan peningkatan pemahaman yang signifikan, dengan ukuran efek yang besar (Cohen's $d = 0,860$), di mana siswa rata-rata naik dari persentil ke-50 ke persentil ke-81.
- B. Kedua, guru harus menyediakan kesempatan untuk belajar melalui pengalaman langsung (*hands-on learning*) (Cerovac & Keane, 2025b). (C. Wright et al., 2025) menegaskan bahwa berdasarkan teori perkembangan kognitif Piaget, anak-anak yang terlibat secara aktif dalam pembelajaran berbasis inkuiri dan bermain kelompok mengembangkan keterampilan kosa kata, berpikir kritis, dan keterampilan sosial yang memadai. Anak-anak pada tahap ini belajar paling baik ketika mereka dapat memanipulasi benda, melakukan eksperimen sederhana, dan "menemukan sendiri" konsep-konsep melalui eksplorasi. Oleh karena itu, metode ceramah yang berkepanjangan sangat tidak sesuai untuk anak SD. Sebaliknya, pendekatan seperti *inquiry-based learning*, *project-based learning*, dan pembelajaran

melalui permainan (*game-based learning*) akan lebih efektif (Aini et al., 2025b).

- C. Ketiga, guru harus menghindari tekanan untuk berpikir abstrak terlalu dini. Memaksa anak kelas 3 SD untuk memahami metafora puitis, alegori filosofis, atau konsep matematika abstrak sebelum mereka siap secara kognitif tidak akan mempercepat perkembangan mereka. Sebuah kajian oleh (Rowe, 2025) mengkritik pendekatan kurikulum yang menyajikan isu-isu abstrak dan kompleks seperti perubahan iklim kepada anak usia pra-remaja, dengan alasan bahwa anak dalam tahap operasional konkret belum memiliki kapasitas kognitif untuk sepenuhnya memahami isu multifaktorial yang abstrak, sehingga dapat menyebabkan kecemasan, perasaan tidak berdaya, dan ketidakpercayaan pada otoritas orang dewasa. Yang terjadi justru sebaliknya: frustrasi, kebingungan, dan perasaan tidak mampu yang berkepanjangan. Kesalahan ini sering terjadi ketika kurikulum terlalu padat atau ketika guru menggunakan standar yang tidak sesuai usia.
- D. Keempat, guru perlu memberikan waktu yang cukup bagi anak untuk memproses informasi. Berbeda dengan orang dewasa yang dapat dengan cepat menangkap penjelasan verbal, anak-anak dalam tahap operasional konkret membutuhkan waktu untuk menghubungkan informasi baru dengan pengalaman konkret yang mereka miliki. Terburu-buru akan membuat mereka kehilangan makna. Cerovac & Keane (2025b) menemukan bahwa siswa yang lebih muda (usia 8-10 tahun) membutuhkan instruksi yang lengkap dan bertahap untuk menyelesaikan tugas membangun model, sementara siswa yang lebih tua (usia 15-18 tahun) mampu memvisualisasikan komponen yang hilang dan melakukan penalaran inferensial spasial secara mandiri. Perbedaan kemampuan abstraksi dan penalaran ini semakin terlihat ketika kompleksitas tugas meningkat.

Lev Vygotsky: Kita Belajar Melalui Orang Lain

Jika Piaget memandang anak sebagai "ilmuwan kecil" yang sendirian membangun pengetahuannya melalui eksplorasi terhadap dunia fisik, maka Lev Vygotsky, psikolog asal Rusia, menawarkan

perspektif yang sangat berbeda. Bagi Vygotsky, perkembangan kognitif tidak pernah terjadi dalam ruang hampa sosial. Anak belajar melalui interaksi dengan orang lain orang dewasa (guru, orang tua) dan teman sebaya yang lebih mampu. Pengetahuan bukanlah sesuatu yang "ditemukan" sendiri oleh anak, melainkan sesuatu yang "dibangun bersama" (*co-constructed*) dalam interaksi sosial yang menggunakan alat-alat budaya seperti bahasa, simbol, hitungan, dan teknologi (Wibowo et al., 2025a)

Dua konsep Vygotsky yang paling berpengaruh dalam pendidikan adalah *Zone of proximal development* (ZPD) atau Zona Perkembangan Proksimal, dan *scaffolding* (penopang belajar) (Wibowo et al., 2025b)

Zone of proximal development (ZPD) adalah jarak antara apa yang dapat dilakukan anak secara mandiri (tingkat perkembangan aktual) dan apa yang dapat dilakukan anak dengan bantuan orang dewasa atau kolaborasi dengan teman yang lebih mampu (tingkat perkembangan potensial). Dengan kata lain, ZPD adalah wilayah "tepat di luar jangkauan anak tetapi masih dapat dijangkau dengan bantuan. Pembelajaran yang efektif terjadi ketika tugas diberikan tepat di dalam ZPD anak. Jika tugas terlalu mudah (sudah berada di bawah ZPD), anak akan bosan karena tidak ada tantangan. Jika tugas terlalu sulit (jauh di atas ZPD), anak akan frustrasi dan menyerah. Tetapi jika tugas berada di dalam ZPD sedikit lebih sulit dari yang bisa ia lakukan sendiri, tetapi masih dapat diselesaikan dengan bantuan yang tepat maka anak akan mengalami pertumbuhan. Menurut (Wibowo et al., 2025b) konsep ZPD sangat relevan dalam pembelajaran berdiferensiasi yang mengakomodasi potensi penuh siswa dan mempertimbangkan kemampuan individual mereka (Wibowo et al., 2025b).

Scaffolding adalah bantuan atau dukungan yang diberikan oleh guru atau teman yang lebih mampu kepada anak selama ia masih berada dalam ZPD. Bentuk *scaffolding* bisa bermacam-macam: memberikan petunjuk (*hints*), mengajukan pertanyaan pemandu, memodelkan cara menyelesaikan masalah, menyederhanakan tugas menjadi langkah-langkah kecil, atau memberikan umpan balik yang spesifik (Wibowo et al., 2025b). Yang

terpenting, *scaffolding* bersifat sementara. Seiring dengan meningkatnya kemampuan anak, bantuan tersebut secara bertahap dikurangi (*fading*) hingga akhirnya anak dapat menyelesaikan tugas secara mandiri. *Scaffolding* yang baik adalah seperti tongkat bagi seseorang yang belajar berjalan: digunakan saat dibutuhkan, tetapi dilepaskan saat orang tersebut sudah bisa berjalan sendiri. Baniqued (2024a) menunjukkan bahwa *scaffolding* memiliki hubungan positif yang kuat dengan pedagogi yang berpusat pada siswa (*student-centered pedagogy*), dan memainkan peran krusial dalam memfasilitasi pembelajaran yang kompleks ketika dipadukan dengan umpan balik yang tepat waktu (Baniqued et al., 2024b).

Apa implikasi teori Vygotsky terhadap iklim kelas? Implikasinya sangat transformatif.

- A. Pertama, guru harus menciptakan budaya kolaborasi, bukan kompetisi individual. Karena belajar terjadi dalam interaksi sosial, maka kelas harus dirancang sebagai komunitas belajar (*learning community*) di mana siswa saling membantu, bukan bersaing untuk menjadi yang "paling pintar" atau "paling cepat". Kompetisi yang berlebihan justru menghambat kolaborasi karena anak-anak menjadi enggan membantu temannya (nanti temannya jadi lebih pintar dan mengalahkan saya). Sebaliknya, dalam budaya kolaboratif, anak-anak belajar bahwa keberhasilan teman adalah keberhasilan bersama, dan membantu orang lain juga memperdalam pemahaman diri sendiri. Dalam perspektif Vygotskian, *More Knowledgeable Others* (MKO) baik instruktur maupun teman sebaya memainkan peran signifikan dalam membentuk perkembangan kognitif dan kemajuan akademik siswa melalui interaksi sosial yang kolaboratif. Model-model pembelajaran kooperatif seperti *Think-Pair-Share*, *Jigsaw*, *Numbered Heads Together*, dan *Group Investigation* adalah implementasi praktis dari prinsip Vygotsky.
- B. Kedua, guru harus mengenali ZPD setiap anak dan memberikan tantangan yang tepat. Ini berarti asesmen diagnostik menjadi sangat penting. Sebelum memulai suatu topik, guru perlu mengetahui di mana posisi setiap anak: apa yang sudah mereka kuasai dan apa yang masih dalam ZPD mereka. Berdasarkan

informasi ini, guru dapat melakukan diferensiasi pembelajaran (*differentiated instruction*): memberikan tugas yang berbeda kepada anak yang berbeda, sesuai dengan tingkat kesiapan mereka. (Wibowo et al., 2025b) menegaskan bahwa pembelajaran berdiferensiasi menerapkan teori konstruktivis Vygotsky dengan mempertimbangkan karakteristik individual siswa, minat, profil belajar, dan kesiapan mereka untuk meningkatkan hasil belajar (Wibowo et al., 2025b). Bukan berarti anak yang lebih cepat maju tidak boleh mendapat tantangan; sebaliknya, mereka justru membutuhkan tantangan yang lebih tinggi agar tetap berada dalam ZPD mereka dan tidak bosan.

- C. Ketiga, guru harus menggunakan *scaffolding* secara strategis. Bantuan yang diberikan harus spesifik, tidak berlebihan, dan dikurangi secara bertahap. Kesalahan umum yang sering dilakukan guru adalah memberikan bantuan yang terlalu banyak (malah mengerjakan tugas untuk anak) atau bantuan yang terlalu sedikit (membiarkan anak tenggelam). *Scaffolding* yang baik adalah seperti "tangan di punggung" yang mendorong secukupnya, tidak lebih. (Baniqued et al., 2024b) menemukan bahwa *scaffolding* membantu menjembatani kesenjangan antara apa yang sudah diketahui siswa dan apa yang sedang mereka pelajari, memungkinkan guru memberikan dukungan yang tepat saat siswa maju melalui tugas-tugas yang lebih kompleks (Baniqued et al., 2024b). Selain itu, guru juga perlu mengajarkan anak untuk meminta bantuan secara efektif, bukan malu atau takut dianggap bodoh.
- D. Keempat, guru harus memanfaatkan *peer tutoring* dan belajar dari teman sebaya. Vygotsky menekankan bahwa anak-anak tidak hanya belajar dari guru, tetapi juga dari teman yang sedikit lebih mampu. Dalam sebuah kelompok heterogen, seorang anak yang telah menguasai suatu keterampilan dapat menjadi "guru sebaya" yang efektif. Proses mengajar juga bermanfaat bagi tutor karena ia harus mengorganisasikan pengetahuannya, menjelaskannya dengan bahasa yang sederhana, dan seringkali justru menemukan pemahaman yang lebih dalam. Dengan demikian, *peer tutoring* bukanlah "agar guru tidak perlu

mengajar", melainkan strategi yang menguntungkan kedua belah pihak. (Krisnawati & Umam, 2025a) dalam tindakan kelasnya membuktikan bahwa penerapan strategi tutor sebaya yang didasarkan pada teori sosiokonstruktivis Vygotsky secara signifikan meningkatkan kemampuan literasi membaca siswa kelas 2 SD, dengan nilai rata-rata meningkat dari 65,8 (pra-siklus) menjadi 78,4 (siklus I) dan 88,7 (siklus II), serta peningkatan partisipasi belajar sebesar 31,5% (Krisnawati & Umam, 2025b). Interaksi sosial di antara teman sebaya dapat mempercepat perkembangan kognitif melalui ZPD (Krisnawati & Umam, 2025b)

Erik Erikson: Siapa Saya? Bisakah Saya Menjadi Seseorang yang Kompeten?

Erik Erikson, seorang psikoanalisis yang memperluas teori Freud ke dalam ranah sosial, mengembangkan teori perkembangan psikososial yang mencakup delapan tahap sepanjang rentang kehidupan manusia. Setiap tahap ditandai oleh krisis psikososial sebuah konflik antara dua kutub yang harus diatasi individu agar dapat berkembang secara sehat menuju tahap berikutnya. Berbeda dengan Piaget yang fokus pada kognisi, Erikson fokus pada pembentukan identitas dan hubungan sosial (jimatul Rizki, 2024a).

Untuk anak usia sekolah dasar (kira-kira 6 hingga 12 tahun), tahap yang paling relevan adalah *Industry vs. Inferiority* (Kerajinan vs. Rasa Rendah Diri). Menurut (Mootalu et al., 2024), pada tahap ini anak mengalami dorongan psikologis yang sangat kuat untuk menjadi kompeten mereka ingin menghasilkan sesuatu, menyelesaikan tugas, menunjukkan keterampilan, dan mendapatkan pengakuan atas usaha mereka (jimatul Rizki, 2024b). Inilah masa di mana anak-anak mulai membandingkan diri mereka dengan teman sebaya: "Siapa yang paling cepat berlari?", "Siapa yang paling rapi tulisannya?", "Siapa yang paling banyak mengumpulkan stiker?" Bandingkan dengan masa sebelumnya (usia 3-6 tahun) di mana anak lebih fokus pada inisiatif dan imajinasi, atau masa remaja di mana fokus bergeser ke pencarian identitas.

Jika anak berhasil menyelesaikan tugas-tugas yang bermakna, mendapatkan umpan balik positif dari guru dan orang tua, serta merasakan bahwa mereka dapat mencapai sesuatu dengan usaha mereka sendiri, maka mereka akan mengembangkan rasa *Industry* (kerajinan, ketekunan, rasa mampu, dan kebanggaan diri). Sebaliknya, jika anak sering mengalami kegagalan, dikritik secara berlebihan, diremehkan, atau dibandingkan secara tidak adil dengan anak lain yang lebih berhasil, mereka akan mengembangkan rasa *Inferiority* (perasaan tidak mampu, minder, takut mencoba hal baru, dan menarik diri dari tantangan).

Rasa *Inferiority* yang tertanam pada masa kanak-kanak dapat bertahan hingga dewasa dan menjadi akar dari berbagai masalah psikologis seperti kurang percaya diri, perfeksionisme yang tidak sehat, atau sebaliknya, apatis dan tidak mau mencoba apa pun karena takut gagal. Inilah mengapa peran guru pada masa sekolah dasar sangat krusial. Sebagaimana ditegaskan oleh Wang Yuki (2023), berdasarkan teori perkembangan psikososial Erikson, anak usia sekolah dasar (6-12 tahun) berada pada tahap kritis di mana intervensi yang tepat dari guru dan lingkungan sekolah sangat menentukan keberhasilan mereka melewati krisis *Industry vs. Inferiority*. Guru berada di posisi yang sangat berpengaruh mungkin hanya kalah dari orang tua dalam membentuk apakah seorang anak akan keluar dari masa SD dengan rasa percaya diri sebagai pribadi yang kompeten atau dengan luka psikologis sebagai pribadi yang merasa "tidak cukup baik."

Apa implikasi teori Erikson terhadap iklim kelas? Implikasinya sangat langsung dan praktis.

A. Pertama, guru harus memberikan pengakuan atas usaha dan proses, bukan hanya hasil akhir. Anak-anak sangat haus akan validasi bahwa usaha mereka berarti. Pujian yang spesifik dan tulus ("Wah, kerapian tulisannya meningkat sekali dibanding kemarin, pasti kamu sudah berlatih keras") jauh lebih efektif daripada pujian kosong ("Kamu pintar!") apalagi kritik yang merendahkan ("Coba lihat si A, nilainya 100, kamu hanya 70"). Hasenbein (2024) penggunaan *virtual reality classroom* menunjukkan bahwa ketika siswa melihat sebagian besar teman

sekelasnya berprestasi tinggi (80% mengangkat tangan), hal ini secara signifikan menurunkan konsep diri situasional mereka efek negatif yang dikenal sebagai *Big-Fish-Little-Pond Effect*. Ketika guru hanya memuji hasil akhir (nilai 100), anak-anak yang tidak mencapai nilai sempurna akan merasa gagal, meskipun mereka sudah berusaha sangat keras. Sebaliknya, jika guru memuji proses dan usaha, setiap anak dengan tingkat kemampuan apa pun dapat merasakan keberhasilan dan penghargaan.

- B. Kedua, guru harus menghindari perbandingan publik yang merendahkan. Membandingkan satu anak dengan anak lain di depan seluruh kelas adalah salah satu tindakan yang paling merusak dalam pendidikan. Boissicat (2022) menunjukkan bahwa perbandingan sosial di kelas memiliki dua efek yang berbeda: *contrast effect* (evaluasi diri lebih negatif setelah dibandingkan dengan siswa yang lebih baik) dan *assimilation effect* (evaluasi diri lebih positif). *Priming* pendekatan (*approach*) sebelum melakukan perbandingan ke atas (*upward comparison*) terbukti sangat bermanfaat bagi siswa, sementara perbandingan yang bersifat menghindari (*avoidance*) justru memicu *contrast effect* yang merugikan. Perbandingan yang merendahkan di depan kelas tidak memotivasi anak yang "kalah" yang terjadi justru sebaliknya: anak merasa malu, marah, dan putus asa. Mereka mungkin membenci anak yang dijadikan "pembanding", membenci guru yang membandingkan, atau membenci pelajaran itu sendiri. Alternatif yang jauh lebih sehat adalah membandingkan prestasi anak dengan prestasinya sendiri di masa lalu: "Kemarin kamu masih salah 5 soal, hari ini hanya salah 2 soal. Bagus sekali kemajuanmu!" Ini disebut *ipsative comparison* (perbandingan dengan diri sendiri) dan terbukti meningkatkan motivasi serta rasa mampu.
- C. Ketiga, guru harus menciptakan "kesempatan sukses" bagi semua anak. Setiap anak, termasuk mereka yang lambat belajar atau memiliki kebutuhan khusus, harus mengalami keberhasilan secara teratur. Keberhasilan tidak harus selalu berupa nilai sempurna. Keberhasilan bisa berupa: (a) berhasil memecahkan satu soal setelah sebelumnya tidak bisa, (b) berhasil membaca

satu paragraf dengan lancar setelah tersendat-sendat, (c) berhasil menyelesaikan tugas tepat waktu, atau (d) mendapat pujian atas kerapian atau ketekunannya. Tanpa keberhasilan-keberhasilan kecil ini, anak akan terus-menerus merasa gagal dan *Inferiority* semakin mengakar.

- D. Keempat, guru harus memberikan tugas-tugas yang bermakna dan sesuai usia. Anak-anak pada tahap ini membutuhkan rasa bahwa apa yang mereka lakukan di sekolah itu penting dan berguna. Tugas yang terasa "buang-buang waktu", terlalu mudah, atau tidak relevan dengan kehidupan mereka akan membuat anak kehilangan motivasi dan mengembangkan sikap apatis. Sebaliknya, tugas yang terkait dengan kehidupan nyata seperti mengukur panjang meja untuk pelajaran matematika, menulis surat untuk kakek-nenek dalam pelajaran bahasa, atau merencanakan anggaran sederhana untuk pesta kelas akan membuat anak merasa bahwa keterampilan yang mereka pelajari berguna.
- E. Kelima, guru harus memberikan kesempatan bagi anak untuk mengambil inisiatif dan tanggung jawab. Anak-anak pada tahap *Industry* sedang belajar bahwa mereka adalah agen yang dapat memengaruhi dunia di sekitarnya. Memberi mereka tanggung jawab yang nyata menjadi ketua kelas bergilir, mengatur jadwal piket, memimpin doa, mengelola perpustakaan kelas, atau merawat tanaman di kelas akan memupuk rasa kompetensi dan kebanggaan. Jimatul Rizki, (2024b) dalam kajiannya tentang penerapan teori perkembangan sosial dan kepribadian Erikson dalam pendidikan menegaskan bahwa optimalisasi pembelajaran melalui pendekatan psikososial memerlukan penciptaan lingkungan yang memungkinkan anak mengembangkan inisiatif dan rasa tanggung jawab secara bertahap. Sebaliknya, jika semua keputusan diambil oleh guru dan anak hanya menjadi penerima pasif, mereka akan kehilangan kesempatan untuk mengembangkan rasa *Industry*.

Menyatukan Piaget, Vygotsky, dan Erikson dalam Praktik Sehari-hari

Setelah mempelajari ketiga teori perkembangan anak secara terpisah, pembaca mungkin bertanya-tanya: "Apakah teori-teori ini saling bertentangan? Teori mana yang harus saya ikuti?" Jawabannya: ketiganya tidak bertentangan, melainkan saling melengkapi. Piaget memberi kita pemahaman tentang kapasitas kognitif anak pada berbagai usia. Vygotsky memberi kita pemahaman tentang proses bagaimana anak belajar melalui interaksi sosial dengan bantuan yang tepat. Erikson memberi kita pemahaman tentang kebutuhan psikososial anak apa yang paling mereka butuhkan secara emosional pada setiap tahap.

Seorang guru yang baik akan menggunakan ketiga lensa ini secara simultan. Ketika merancang pembelajaran, guru bertanya: "Apakah ini sesuai dengan tahap operasional konkret anak usia SD? (Piaget)" "Apakah ini memberikan kesempatan bagi anak untuk belajar dalam ZPD mereka dengan *scaffolding* yang tepat? (Vygotsky)" "Apakah ini akan memberikan anak rasa *Industry*, bukan *Inferiority*? (Erikson)" Dengan mengintegrasikan ketiga perspektif ini, guru dapat menciptakan iklim kelas yang benar-benar ramah perkembangan. Pendekatan integratif seperti ini sejalan (Immordino-Yang et al., 2023), tentang perkembangan manusia berargumentasi bahwa pendidikan harus berpusat pada sifat alami agensi, subjektivitas, dan variabilitas manusia serta interdependensi dinamis antara tubuh, pikiran, dan budaya dalam perkembangan dan pembelajaran.

Praktik kolaboratif di kelas yang menerapkan prinsip Vygotsky, seperti interaksi sosial dan *scaffolding*, dapat dipadukan dengan tugas-tugas bermakna yang memberi anak rasa kompetensi seperti yang ditekankan Erikson, serta aktivitas konkret sesuai tahap kognitif Piaget (Huadan & Omar, et al.). Pembelajaran berbasis bermain untuk literasi sains pada anak prasekolah menegaskan bahwa teori perkembangan Piaget, Vygotsky, dan Kolb secara bersama-sama memberikan landasan teoretis yang kuat untuk memimpin pembelajaran berbasis bermain dari aktivitas bermain yang relevan secara budaya. Dengan mengintegrasikan ketiga

perspektif ini, seorang guru dapat menciptakan lingkungan belajar yang tidak hanya menstimulasi kognisi, tetapi juga membangun keterampilan sosial dan kesejahteraan emosional anak secara simultan.

Iklim Kelas dalam Perspektif Islam

Urgensi Perspektif Islam dalam Psikologi Kelas

Dalam konteks pendidikan dasar modern, pendekatan psikologi kelas cenderung didominasi oleh teori-teori Barat yang sekuler. Padahal, bagi mayoritas masyarakat Indonesia yang beragama Islam, nilai-nilai keislaman merupakan bagian integral dari kehidupan sehari-hari, termasuk dalam proses pendidikan. Oleh karena itu, membangun iklim kelas yang ramah anak tidak dapat mengabaikan perspektif Islam yang kaya akan konsep-konsep psikologis dan pedagogis.

Kajian psikologi Islam berbasis Al-Qur'an dan Sunnah menawarkan kerangka kerja yang holistik, di mana perkembangan anak tidak hanya dilihat dari aspek kognitif dan sosial-emosional semata, tetapi juga mencakup dimensi spiritual-transendental. Integrasi antara psikologi modern dan nilai-nilai Islam menjadi keniscayaan untuk menciptakan lingkungan belajar yang benar-benar memenuhi kebutuhan fitrah anak.

Konsep Fitrah Anak: Landasan Teologis-Psikologis

A. Definisi Fitrah dalam Perspektif Al-Qur'an dan Hadits

Fitrah secara bahasa berarti kejadian asal, sifat bawaan, atau potensi dasar yang melekat pada diri manusia sejak lahir. Dalam konteks pendidikan Islam, fitrah dipahami sebagai kondisi spiritual murni yang Allah SWT tanamkan dalam diri setiap anak. Rasulullah SAW bersabda:

"Setiap anak dilahirkan dalam keadaan fitrah. Kedua orang tuanyalah yang menjadikannya Yahudi, Nasrani, atau Majusi." (HR. Bukhari dan Muslim).

Hadits ini menegaskan bahwa setiap manusia dilahirkan dengan potensi bawaan untuk mengenal Tuhan dan cenderung kepada kebenaran. Fitrah inilah yang menjadi fondasi iklim kelas dalam perspektif Islam.

B. Fitrah sebagai Potensi Bawaan (*Nature*) dalam Islam

Perspektif Islam tentang fitrah memiliki kesamaan dengan konsep *nature* dalam psikologi Barat, namun dengan perbedaan mendasar. Dalam psikologi Barat, potensi bawaan dipahami sebagai karakteristik genetik atau biologis yang bersifat netral. Sementara dalam Islam, fitrah dipahami sebagai instalasi ilahi yang sengaja diciptakan Allah agar manusia mampu menjalani perannya sebagai khalifah di bumi. (Maftuhah et al., 2024), menjelaskan bahwa paradigma pendidikan Islam berbasis *rahmatan lil 'alamin* memandang fitrah sebagai amanah yang harus dikembangkan, bukan sekadar potensi yang dibiarkan berkembang secara alami. Oleh karena itu, iklim kelas berperan sebagai lingkungan yang memelihara dan mengaktualisasikan fitrah, bukan membentuk anak dari kondisi kosong (*tabula rasa*).

C. Tahapan Perkembangan Anak dalam Perspektif Islam

Berbeda dengan periodisasi perkembangan ala Piaget atau Erikson, Islam memiliki konsep tahapan perkembangan yang khas. Adriano Rusfi, seorang psikolog Muslim, mengemukakan bahwa pemahaman terhadap pertumbuhan anak perlu dikembalikan pada terminologi Islam, yaitu pra-tamyiz, tamyiz, dan aqil-baligh, bukan pada klasifikasi modern seperti "remaja" yang merupakan produk sosial pasca-Revolusi Industri.

Tabel 1. Tahapan Perkembangan Anak dalam Perspektif Islam

Tahapan (Usia)	Karakteristik	Implikasi pada Iklim Kelas
Pra-Tamyiz (0-7 tahun)	Masa bermain dan peniruan	Kelas sebagai laboratorium sosial: guru sebagai model utama, pembelajaran berbasis pengalaman konkret
Tamyiz (7-14 tahun)	Mulai mampu membedakan benar - salah, siap menerima tanggung jawab syariat	Kelas sebagai ruang internalisasi nilai: pengenalan aturan, akhlak, dan ibadah dengan pendekatan rasional
Aqil-Baligh (14+ tahun)	Kedewasaan fisik dan akal berjalan seiring	Kelas sebagai ruang musyawarah dan kemandirian: pembelajaran berbasis proyek dan diskusi kritis

Krisis pendidikan modern, menurut Adriano, berakar dari terpisahnya antara kedewasaan fisik dan akal. Banyak anak yang telah *baligh* secara fisik namun belum *aqil* secara akal mereka mampu menyelesaikan soal akademik tetapi tidak siap menghadapi tekanan hidup. Indikator *aqil* dalam Islam mencakup tanggung jawab pribadi dan sosial, kemampuan berpikir, kemandirian, serta kecakapan sosial.

Konsep Rahmatan lil 'Alamin dalam Pendidikan

A. Makna Rahmatan lil 'Alamin

Rahmatan lil 'alamin (rahmat bagi seluruh alam) merupakan sifat universal ajaran Islam. Allah SWT berfirman dalam QS. Al-Anbiya' ayat 107: "*Dan tiadalah Kami mengutus engkau (Muhammad), melainkan untuk (menjadi) rahmat bagi seluruh alam.*"

Dalam konteks pendidikan, konsep ini bermakna bahwa proses belajar-mengajar harus membawa kebaikan, kedamaian, dan kasih sayang tidak hanya bagi peserta didik, tetapi juga bagi seluruh ekosistem pendidikan guru, staf sekolah, orang tua, bahkan lingkungan alam sekitar.

(Setiawan, 2025), menjelaskan bahwa pendidikan Islam berbasis *rahmatan lil 'alamin* menekankan nilai-nilai moderasi, toleransi, keadilan sosial, dan kasih sayang sebagai kerangka kurikulum yang holistik. Kelima nilai ini menjadi fondasi iklim kelas yang tidak hanya ramah anak secara psikologis, tetapi juga bernuansa spiritual.

B. Dimensi Rahmatan lil 'Alamin dalam Iklim Kelas

Berdasarkan kajian teoritis dan praktik pendidikan Islam kontemporer, konsep *rahmatan lil 'alamin* dapat dioperasionalkan ke dalam dimensi iklim kelas sebagai berikut:

Tabel 2. Dimensi Iklim Kelas

Dimensi Iklim Kelas	Implementasi Nilai Rahmatan lil 'Alamin	Landasan Nilai
Fisik	Kebersihan sebagai bagian dari iman, penataan kelas yang adil (tidak ada kursi "minder"), tersedia sarana wudu dan tempat ibadah	<i>An-Nadhafatu minal iman</i> (Kebersihan sebagai bagian dari iman)
Sosial	Interaksi penuh kasih sayang (<i>rahmah</i>), saling menghormati (<i>ihsan</i>), tidak ada perundungan, musyawarah (<i>syura</i>) dalam aturan kelas	QS. Ali Imran: 159 (berlaku lemah lembut), QS. Asy-Syura: 38 (urusan diputuskan dengan musyawarah)

Dimensi Iklim Kelas	Implementasi Nilai Rahmatan lil 'Alamin	Landasan Nilai
Emosional	Guru sebagai pengelola emosi yang sabar (<i>ash-shabru</i>), menciptakan ketenangan (<i>sakinah</i>), pemaaf (<i>'afwu</i>), tidak mudah marah	QS. Ali Imran: 134 (menahan amarah dan memaafkan)
Akademik	Belajar sebagai ibadah (<i>niyah</i>), beban sesuai kapasitas (<i>taklif mâ yuthîqûn</i>), kesalahan sebagai rahmat (pembelajaran, bukan hukuman)	Hadits: "Sebaik-baik kalian adalah yang paling baik akhlaknya" (HR. Bukhari)
Spiritual	Memulai dengan basmalah dan doa, integrasi nilai Islam dalam setiap mata pelajaran, pembiasaan dzikir dan doa harian	QS. Al-'Alaq: 1-5 (perintah membaca dengan menyebut nama Tuhan)

C. Profil Pelajar Rahmatan lil 'Alamin dalam Kurikulum Merdeka
Kementerian Agama RI telah mengadopsi konsep *rahmatan lil 'alamin* sebagai profil pelajar dalam Kurikulum Merdeka pada madrasah. Profil ini dirancang untuk mendukung pembentukan karakter peserta didik melalui nilai-nilai Islam seperti toleransi, keadaban, dan moderasi beragama.

Nuraeni (2025) internalisasi profil pelajar *rahmatan lil 'alamin* dilaksanakan melalui empat kegiatan inti: intrakurikuler, budaya madrasah, ko-kurikuler, dan ekstrakurikuler. Bentuk penanaman budi pekerti diwujudkan dengan sikap berkeadaban,

keteladanan, berimbang (*tawazun*), musyawarah, dan toleransi (*tasamuh*).

Iklim kelas dalam perspektif Islam tidak berdiri sendiri, melainkan terintegrasi dengan budaya sekolah secara keseluruhan. Guru sebagai ujung tombak implementasi profil ini memiliki peran sentral dalam menciptakan kelas yang mencerminkan nilai-nilai *rahmatan lil 'alamin*.

Iklim Kelas sebagai Laboratorium Afektif-Ekologis

Konsep *Islamic Classroom* sebagai *Living Space* (Maulidah, 2025), dalam konferensi internasional ICIS memperkenalkan konsep *Islamic Classroom as an affective-ecological laboratory* sebuah pendekatan manajemen kelas yang menggabungkan pembentukan karakter spiritual dengan praktik ekologis konkret.

A. Implementasi Praktis di Kelas Dasar

Maulidah (2025), berikut adalah contoh implementasi iklim kelas Islami yang memadukan nilai *rahmatan lil 'alamin* dan fitrah anak:

a. Kegiatan Pembiasaan Pagi:

- (a) Membaca doa belajar dan surat-surat pendek bersama
- (b) Berbagi cerita tentang kebaikan (*tahadduts bin ni'mah*)
- (c) Menyiram tanaman kelas sebagai bentuk *hablun minal 'alam*

b. Manajemen Perilaku Positif:

- (a) Mengganti hukuman dengan *tazkiyatun nafs* (penyucian jiwa) melalui refleksi
- (b) Mengajarkan konsep *muhasabah* ringan pada anak
- (c) Memberi penguatan (*ta'ziz*) dengan pujian dan doa

c. Pembelajaran Terintegrasi:

- (a) Menghubungkan setiap mata pelajaran dengan nilai-nilai Islam
- (b) Menggunakan kisah-kisah Al-Qur'an sebagai bahan ajar karakter
- (c) Mempraktikkan *syura* (musyawarah) dalam pengambilan keputusan kelas

Sinergi Perspektif Islam dan Psikologi Perkembangan Barat

A. Titik Temu (*Convergence*)

Perspektif Islam dan teori-teori Barat memiliki kesamaan dalam memandang pentingnya lingkungan yang mendukung perkembangan anak:

Tabel 3. Perspektif Islam dan teori-teori Barat

Aspek	Teori Barat	Perspektif Islam	Titik Temu
Peran lingkungan	<i>Zone of proximal development</i> (Vygotsky)	Peran guru dan orang tua sebagai pemelihara fitrah	Lingkungan sosial sangat menentukan aktualisasi potensi anak
Keamanan psikologis	<i>Secure Attachment</i> (Bowlby, Ainsworth)	<i>Sakinah dan rahmah</i> dalam relasi	Anak membutuhkan figur dewasa yang konsisten, hangat, dan dapat diandalkan
Penghargaan potensi	<i>Multiple intelligences</i> (Gardner)	Fitrah sebagai potensi bawaan dari Allah	Setiap anak unik dan memiliki bakat yang perlu dikembangkan
Perkembangan moral	<i>Moral reasoning</i> (Kohlberg)	Pembentukan akhlakul karimah	Perkembangan moral bersifat bertahap dan dipengaruhi lingkungan

B. Perbedaan Mendasar (*Divergence*)

Perbedaan utama antara perspektif Islam dan psikologi Barat terletak pada landasan filosofis dan tujuan akhir pendidikan. Dalam perspektif Barat yang sekuler, perkembangan anak bertujuan untuk menjadi warga negara yang produktif dan bahagia secara psikologis (*well-being*). Sementara dalam perspektif Islam, perkembangan anak diarahkan pada pencapaian *insan kamil* (manusia paripurna) yang mampu menjalankan peran sebagai *khalifah* dan *'abdullah* sekaligus.

Maftuhah et al. (2024), paradigma *rahmatan lil 'alamin* dalam pendidikan Islam membawa konsekuensi pada integrasi ilmu pengetahuan dan nilai spiritual. Ilmu tidak dipelajari untuk kepentingan duniawi semata, tetapi sebagai sarana mendekatkan diri kepada Allah dan memberikan manfaat bagi alam semesta.

Implikasi Praktis bagi Guru Sekolah Dasar

Berdasarkan integrasi teori, berikut adalah rekomendasi praktis bagi guru dalam membangun iklim kelas yang Islami:

- A. Manajemen Kelas Berbasis Fitrah
 - a. Kenali potensi unik setiap anak sebagai amanah fitrah yang harus dikembangkan
 - b. Hindari membandingkan anak secara tidak adil, karena setiap fitrah memiliki keistimewaan masing-masing
 - c. Berikan ruang bagi anak untuk mengeksplorasi minat dan bakatnya (sejalan dengan konsep *tamyiz*)
- B. Penciptaan Suasana Rahmatan lil 'Alamin
 - a. Mulai setiap pembelajaran dengan basmalah dan doa bersama untuk menciptakan ketenangan spiritual
 - b. Ciptakan aturan kelas melalui musyawarah (*syura*) agar anak memiliki rasa kepemilikan
 - c. Jadikan kesalahan sebagai momen belajar yang penuh rahmat, bukan kemarahan atau hukuman fisik
- C. Penguatan Relasi Guru-Murid
 - a. Teladankan akhlak mulia, karena keteladanan lebih kuat pengaruhnya daripada metode apapun
 - b. Doakan anak-anak didik secara rutin, baik di dalam maupun di luar kelas
 - c. Libatkan peran ayah dalam pendidikan (mengatasi *fatherless country*) karena kehadiran figur tegas sangat penting bagi perkembangan *aqil*/anak
- D. Integrasi Nilai dalam Pembelajaran
 - a. Hubungkan setiap materi pelajaran dengan nilai-nilai Islam secara kontekstual, bukan dipaksakan

- b. Gunakan kisah-kisah dalam Al-Qur'an sebagai sumber belajar karakter
- c. Tanamkan kesadaran ekologis (*hablun minal 'alam*) melalui kegiatan konkret seperti menanam dan merawat tanaman

Iklim kelas dalam perspektif Islam dibangun di atas dua fondasi utama: konsep fitrah (potensi bawaan yang suci) dan nilai rahmatan lil 'alamin (rahmat bagi seluruh alam). Kedua konsep ini menawarkan kerangka holistik yang tidak hanya memperhatikan aspek psikologis anak, tetapi juga dimensi spiritual, sosial, dan ekologis.

Berbeda dengan pendekatan Barat yang cenderung sekuler, perspektif Islam memandang bahwa:

- a. Anak dilahirkan dengan fitrah yang harus dipelihara dan dikembangkan, bukan dibentuk dari kondisi kosong
- b. Tujuan pendidikan adalah membentuk *insan kamil* yang menjadi khalifah dan *'abdullah*, bukan sekadar individu yang produktif dan bahagia
- c. Iklim kelas harus menciptakan keseimbangan tiga hubungan: *hablun minallah* (vertikal-spiritual), *hablun minannas* (horizontal-sosial), dan *hablun minal 'alam* (ekologis)

Manajemen kelas Islami dapat berfungsi sebagai laboratorium afektif-ekologis yang mengembangkan empati dan kesadaran lingkungan anak. Profil Pelajar *Rahmatan Lil 'Alamin* dalam Kurikulum Merdeka merupakan upaya sistematis untuk mengintegrasikan nilai-nilai Islam ke dalam praktik pendidikan nasional.

Dengan mengadopsi perspektif Islam, iklim kelas tidak hanya ramah anak secara psikologis, tetapi juga menjadi ruang yang bermakna secara spiritual tempat anak-anak tumbuh menjadi pribadi yang cerdas, berakhlak mulia, dan siap menjadi rahmat bagi seluruh alam.

Setelah memahami apa itu iklim kelas dalam perspektif islam, kita sekarang sampai pada pertanyaan inti: bagaimana iklim kelas dalam perspektif islam berhubungan dengan kesejahteraan

psikologis anak? Apakah iklim kelas yang positif benar-benar membuat anak lebih sejahtera secara psikologis? Jawaban singkatnya: ya, dan hubungan ini telah dibuktikan di berbagai negara, termasuk Indonesia. Tetapi, bukan sekadar "ya", kita perlu memahami mengapa dan bagaimana hubungan itu terjadi. Setidaknya ada tiga mekanisme utama yang menjelaskan hubungan ini.

Mekanisme pertama: Pemenuhan kebutuhan psikologis dasar. Menurut *Self-Determination Theory* (SDT) yang dikembangkan oleh Edward Deci dan Richard Ryan, semua manusia termasuk anak-anak memiliki tiga kebutuhan psikologis bawaan yang harus dipenuhi agar dapat berfungsi secara optimal dan mencapai kesejahteraan. Ketiga kebutuhan tersebut adalah:

- a. Otonomi (*autonomy*): kebutuhan untuk merasa bahwa perilaku kita berasal dari pilihan dan kehendak sendiri, bukan karena tekanan atau paksaan eksternal.
- b. Kompetensi (*competence*): kebutuhan untuk merasa mampu dan efektif dalam berinteraksi dengan lingkungan, serta mampu mencapai hasil yang diinginkan melalui usaha.
- c. Keterhubungan (*relatedness*): kebutuhan untuk merasa terhubung, diperhatikan, dan menjadi bagian yang bermakna dari suatu kelompok sosial.

Sekarang, mari kita lihat bagaimana iklim kelas yang positif memenuhi ketiga kebutuhan ini. Dalam iklim kelas yang positif, guru memberikan kesempatan kepada siswa untuk membuat pilihan (otonomi), misalnya memilih topik proyek, memilih cara mengerjakan tugas, atau memilih teman kelompok. Guru juga memberikan umpan balik yang konstruktif, tugas yang menantang namun attainable, dan pengakuan atas kemajuan (kompetensi). Dan yang tak kalah penting, guru menciptakan lingkungan yang hangat dan penuh penerimaan sehingga setiap anak merasa menjadi bagian dari komunitas kelas (*relatedness*). Nada suara guru yang mendukung otonomi (*autonomy-supportive tones of voice*) meningkatkan pemenuhan kebutuhan otonomi dan keterhubungan pada anak, yang secara tidak

langsung berhubungan dengan kesejahteraan dan niat untuk bekerja sama dengan guru. Ketika ketiga kebutuhan ini terpenuhi secara simultan, anak akan mengalami kesejahteraan psikologis yang tinggi. Sebaliknya, dalam iklim kelas yang negatif di mana guru terlalu mengontrol (otonomi terganggu), sering mengkritik dan membandingkan (kompetensi terganggu), serta acuh tak acuh atau pilih kasih (*relatedness* terganggu) kesejahteraan psikologis anak akan menurun drastis. Shelton-Strong (2025) menegaskan bahwa lingkungan belajar yang mendukung kebutuhan (*need-supportive learning climate*) mengaktifkan motivasi otonom peserta didik, menumbuhkan kesejahteraan dan perkembangan (*flourishing*), serta berkontribusi pada fungsi adaptif mereka.

Mekanisme kedua: Pengurangan stres lingkungan Otak anak, terutama bagian yang mengatur respons terhadap stres (sistem limbik dan sumbu HPA/*Hypothalamic-Pituitary-Adrenal*), sangat sensitif terhadap lingkungan sekitarnya. Lingkungan kelas yang negatif seperti aturan yang tidak konsisten, ketidakadilan dalam perlakuan guru, ancaman perundungan dari teman, atau tekanan untuk berprestasi secara berlebihan merupakan sumber stres kronis (*chronic stress*) bagi anak. Bayangkan seekor kijang yang setiap hari dikejar oleh singa. Tubuh kijang akan terus-menerus memproduksi hormon stres (*kortisol* dan *adrenalin*) untuk mengaktifkan respons "lawan atau lari" (*fight or flight*). Dalam jangka pendek, respons ini menyelamatkan nyawa. Namun jika diaktifkan terus-menerus tanpa henti, tubuh kijang akan kelelahan, sistem kekebalan melemah, dan fungsi otak terganggu.

Hal yang sama terjadi pada anak yang hidup dalam iklim kelas yang negatif. Sistem stres mereka terus-menerus aktif. Pengalaman stres kronis seperti kekerasan pada anak berdampak kuat dan merusak pada sumbu HPA, menyebabkan pola ritme diurnal kortisol yang datar (*flattened diurnal rhythms*) yang merupakan indikator disregulasi sistem stres. Kortisol yang tinggi dalam jangka panjang merusak hipokampus, bagian otak yang penting untuk memori dan pembelajaran. Hipoaktivasi sistem

respons stres (ditandai dengan kadar kortisol rendah saat masuk sekolah) merupakan faktor risiko maladaptasi pada anak, karena dikaitkan dengan peningkatan gejala cemas dan depresi di kemudian hari terutama ketika anak berada dalam lingkungan sosial yang kurang mendukung. Anak menjadi sulit berkonsentrasi, mudah lupa, dan prestasi akademiknya menurun. Mereka juga menjadi lebih mudah sakit karena sistem kekebalan yang lemah, serta lebih rentan terhadap gangguan kecemasan dan depresi. Sebaliknya, iklim kelas yang positif berfungsi sebagai *buffer* (pelindung) terhadap stres. Pengajaran pelatihan emosi di lingkungan sekolah yang mendukung secara signifikan meningkatkan kemampuan pemahaman emosi anak (*emotion comprehension*) dan keterampilan koping dalam kondisi stres. Ketika anak merasa aman, didukung, dan dicintai di kelas, otak mereka dapat "rileks" dan mengalokasikan sumber daya mentalnya untuk belajar dan tumbuh, bukan untuk bertahan hidup.

Mekanisme ketiga: Pembentukan skema diri positif. Setiap anak secara bertahap membangun skema diri (*self-schema*) yaitu keyakinan tentang siapa dirinya. Skema diri ini terbentuk terutama dari umpan balik yang diterima dari figur otoritas di sekitarnya, terutama orang tua dan guru. Laranjeira dan Teixeira (Laranjeira & Teixeira, 2024) terhadap 409 siswa kelas 4 SD menunjukkan bahwa umpan balik positif dari guru secara signifikan terkait dengan persepsi kompetensi anak dalam mata pelajaran yang bersangkutan, dan secara tidak langsung berhubungan dengan minat serta nilai akademik melalui persepsi kompetensi tersebut. Sebaliknya, umpan balik negatif terbukti memiliki efek merugikan pada semua variabel menurunkan persepsi kompetensi, minat, dan prestasi akademik anak.

Jika guru secara konsisten memberikan umpan balik yang positif, spesifik, dan tulus ("Kamu anak yang rajin", "Kamu bisa melakukan ini", "Usahamu sangat berarti"), anak akan mengembangkan skema diri yang positif: "Saya adalah orang yang mampu", "Saya bisa berhasil jika berusaha", "Saya berharga". Persepsi awal siswa terhadap umpan balik guru

berhubungan positif dengan konsep diri mereka di kemudian hari, dan sebaliknya konsep diri, nilai intrinsik, dan prestasi awal siswa juga berhubungan dengan persepsi mereka terhadap umpan balik guru selanjutnya. Sebaliknya, jika guru sering mengkritik, membandingkan, meremehkan, atau memberi label negatif ("Kamu memang lambat", "Kamu anak nakal", "Kamu tidak bisa diandalkan"), anak akan mengembangkan skema diri yang negatif: "Saya tidak cukup baik", "Saya tidak mampu", "Saya akan gagal lagi".

Skema diri yang negatif ini sangat sulit diubah di kemudian hari karena ia cenderung menjadi "lensa" yang melaluinya anak menafsirkan semua pengalaman berikutnya. Seorang anak yang yakin bahwa dirinya "tidak mampu dalam matematika" akan menginterpretasikan setiap kesalahan sebagai bukti tambahan untuk keyakinannya, dan bahkan ketika ia berhasil, ia cenderung mengabaikannya sebagai "kebetulan" atau karena "soalnya terlalu mudah". Ini yang disebut dengan *self-fulfilling prophecy* (ramalan yang menjadi kenyataan). Karena itu, guru memiliki tanggung jawab moral yang luar biasa besar dalam membentuk skema diri anak melalui iklim kelas yang ia ciptakan.

Asesmen Iklim Kelas: Alat dan Strategi untuk Sekolah Dasar

Mengapa Kita Perlu Mengukur Iklim Kelas?

Setelah mempelajari betapa pentingnya iklim kelas, pertanyaan logis berikutnya adalah: Bagaimana kita tahu apakah iklim kelas kita sudah positif atau belum? Tanpa pengukuran, kita hanya akan bergantung pada intuisi atau perasaan subjektif yang bisa sangat menyesatkan. Seorang guru mungkin merasa bahwa kelasnya "baik-baik saja", tetapi survei anonim kepada siswa bisa mengungkapkan bahwa banyak anak merasa takut, tertekan, atau terabaikan. Sebaliknya, seorang guru lain mungkin sangat kritis terhadap dirinya sendiri dan merasa kelasnya "berantakan", tetapi data objektif menunjukkan bahwa siswanya merasa aman dan bahagia.

Asesmen atau pengukuran iklim kelas memiliki beberapa tujuan penting Shumakova et al. (2023) Pertama, untuk mengetahui kondisi aktual iklim kelas saat ini sebagai baseline. Kedua, untuk mengidentifikasi kekuatan (dimensi mana yang sudah baik) dan kelemahan (dimensi mana yang perlu diperbaiki). Ketiga, untuk merencanakan intervensi yang tepat sasaran (misalnya jika dimensi sosial rendah, intervensi difokuskan pada membangun hubungan antar siswa; jika dimensi fisik rendah, fokus pada perbaikan fasilitas). Keempat, untuk mengevaluasi efektivitas intervensi yang telah dilakukan (apakah skor iklim kelas meningkat setelah 3 bulan?). Kelima, sebagai bentuk akuntabilitas guru dan sekolah kepada orang tua dan masyarakat. Di Indonesia sendiri, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi telah mengembangkan Survei Lingkungan Belajar (Sulingjar) sebagai instrumen nasional untuk memotret aspek proses pembelajaran, praktik guru, kepemimpinan sekolah, iklim keamanan, dan iklim kebhinekaan di satuan pendidikan Kemendikbudristek (Indonesia. Kementerian Pendidikan Riset, dan Teknologi, 2023).

Tiga Pendekatan Asesmen Iklim Kelas

Secara umum, ada tiga pendekatan yang dapat digunakan untuk mengukur iklim kelas, masing-masing dengan kelebihan dan kekurangannya.

- A. Pendekatan pertama: Survei atau kuesioner (*self-report*). Dalam pendekatan ini, siswa, guru, atau orang tua diminta mengisi kuesioner tentang persepsi mereka terhadap iklim kelas. Kelebihannya adalah efisien (dapat diberikan kepada banyak responden dalam waktu singkat) dan dapat dianalisis secara kuantitatif (skor, rata-rata, perbandingan). Shumakova et al (Shumakova et al., 2023) mengembangkan dan menstandarisasi kuesioner "*Classroom Climate*" versi Rusia yang terdiri dari enam skala: guru yang mendukung, kerja sama dengan teman sekelas, organisasi kerja di kelas, persaingan dengan teman sekelas, lingkungan sekolah yang menekan, dan keterlibatan teman sekelas dalam belajar. Kekurangannya adalah adanya potensi bias: siswa mungkin menjawab sesuai yang mereka kira

diinginkan guru (*social desirability bias*), atau siswa yang lebih muda mungkin kesulitan memahami pernyataan abstrak. Untuk anak kelas 1-3 SD, kuesioner perlu dibacakan oleh guru dan pernyataannya harus sangat sederhana dan konkret.

- B. Pendekatan kedua: Observasi langsung. Dalam pendekatan ini, seorang pengamat (bisa peneliti, supervisor, atau guru lain) datang ke kelas dan secara sistematis mengamati perilaku, interaksi, dan suasana kelas. Kelebihannya adalah dapat menangkap dinamika yang tidak disadari oleh partisipan sendiri, seperti bahasa tubuh guru, pola interaksi mikro, atau perubahan suasana emosi kolektif. Wikman et al (2024) mengembangkan *Educational Climate Assessment Tool* (EduCAT), sebuah instrumen observasi baru yang mengukur lima dimensi iklim kelas: stimulasi, perbaikan (*improvement*), struktur, hubungan (*relationship*), dan pengaruh (*influence*). Kekurangannya adalah memerlukan pelatihan khusus (tidak semua orang bisa menjadi pengamat yang andal), memerlukan waktu yang tidak sedikit, dan kehadiran pengamat dapat mengubah perilaku yang diamati (efek *Hawthorne*).
- C. Pendekatan ketiga: Data artefak dan catatan sekolah. Pendekatan ini menggunakan data yang sudah tersedia di sekolah sebagai indikator tidak langsung iklim kelas. Contohnya: frekuensi ketidakhadiran siswa, jumlah laporan perundungan, catatan pelanggaran disiplin, rata-rata nilai, tingkat partisipasi dalam kegiatan ekstrakurikuler, dan catatan komunikasi guru-orang tua. Seperti yang dijelaskan dalam laporan Rynerson & Wei (2022), sistem penilaian iklim sekolah di Georgia menggunakan berbagai faktor termasuk data disiplin siswa, laporan keamanan sekolah termasuk perundungan, serta tingkat kehadiran siswa dan staf. Kelebihannya adalah murah dan tidak mengganggu proses pembelajaran. Kekurangannya adalah data-data ini hanya indikator tidak langsung (*proxy*) yang bisa dipengaruhi oleh banyak faktor lain di luar iklim kelas.

Praktik terbaik adalah menggabungkan ketiga pendekatan tersebut triangulasi untuk mendapatkan gambaran yang lebih akurat dan komprehensif. Jika survei siswa menunjukkan iklim sosial rendah, observasi dapat mengonfirmasi apakah memang ada pengucilan atau perundungan, dan data catatan sekolah dapat menunjukkan apakah ada lonjakan kasus perundungan yang dilaporkan.

Instrumen Asesmen yang Tersedia

Beberapa instrumen telah dikembangkan oleh para peneliti untuk mengukur iklim kelas, khususnya untuk tingkat sekolah dasar. Berikut adalah beberapa yang paling relevan dengan konteks Indonesia:

- A. *Educational Climate Assessment Tool* (EduCAT) adalah instrumen observasi baru yang dikembangkan berdasarkan kerangka teoretis yang solid. Wikman et al. (2024) mengembangkan EduCAT untuk mengukur lima dimensi iklim kelas: (1) stimulasi (apakah pembelajaran menarik dan menantang), (2) perbaikan (apakah umpan balik diberikan secara konstruktif), (3) struktur (apakah aturan dan rutinitas jelas dan konsisten), (4) hubungan (apakah interaksi guru-siswa dan siswa-siswa hangat dan saling mendukung), dan (5) pengaruh (apakah siswa diberi otonomi dan kesempatan bersuara). Skor EduCAT berkorelasi positif dengan *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) yang sudah mapan, sehingga instrumen ini dapat diandalkan.
- B. *Brief Classroom Climate Measure* adalah kuesioner singkat yang dirancang khusus untuk siswa sekolah dasar. Center on PBIS menggunakan *Brief School Climate Survey* untuk mengukur persepsi siswa tentang iklim sekolah dan mengkaji hubungannya dengan demografi siswa serta implementasi PBIS. Karena singkat, instrumen ini tidak melelahkan siswa dan dapat diberikan dalam waktu kurang dari 10 menit. Meskipun singkat, instrumen ini memiliki validitas dan reliabilitas yang memadai untuk tujuan skrining awal.

- C. *School Climate Instrument* yang digunakan oleh *Eatontown Public Schools* menggunakan *New Jersey School Climate Improvement (NJ SCI) Survey* yang mengumpulkan perspektif dari siswa, staf, dan orang tua. Instrumen ini menilai berbagai aspek termasuk perilaku interpersonal siswa, sumber daya organisasional, dan dukungan serta keterlibatan keluarga. Pendekatan multi-sumber seperti ini dapat memberikan gambaran yang lebih komprehensif tentang iklim sekolah.
- D. Survei Lingkungan Belajar (Sulingjar) adalah instrumen nasional Indonesia yang dikembangkan oleh Kemendikbudristek. Sebagaimana dijelaskan dalam petunjuk teknis Sulingjar, instrumen ini mengukur kualitas pembelajaran dan iklim sekolah yang menunjang pembelajaran pada satuan pendidikan, dengan instrumen terpisah untuk pendidik/kepala satuan pendidikan dan untuk peserta didik. Sulingjar dapat memotret gambaran kualitas lingkungan belajar yang tertuang dalam Rapor Pendidikan pada dimensi mutu dan relevansi pembelajaran serta dimensi pengelolaan sekolah yang partisipatif.

Untuk keperluan praktis di sekolah dasar Indonesia, penulis merekomendasikan kombinasi berikut: (a) kuesioner singkat untuk siswa kelas 4-6 (5-10 pernyataan dengan skala 3 pilihan: Ya, Kadang-kadang, Tidak), (b) wawancara sederhana dengan beberapa siswa yang dipilih secara acak (misalnya "Apa yang paling kamu suka dari kelas ini?" dan "Apa yang ingin kamu ubah dari kelas ini?"), dan (c) observasi selama 30 menit oleh guru lain atau supervisor menggunakan daftar cek sederhana.

Prosedur Asesmen yang Etis dan Praktis

Melakukan asesmen iklim kelas bukanlah kegiatan yang bisa dilakukan secara sembarangan. Ada prosedur etis yang harus dipatuhi, terutama karena melibatkan anak-anak. Berikut adalah langkah-langkah yang direkomendasikan:

- A. Langkah 1: Persiapan. Tentukan tujuan asesmen. Apakah untuk evaluasi rutin semesteran? Apakah karena ada indikasi masalah (misalnya banyak anak yang tidak mau masuk sekolah)? Pilih

instrumen yang sesuai. Dapatkan izin dari kepala sekolah. Untuk kuesioner siswa, informasikan kepada orang tua (*informed consent*) dan berikan kesempatan bagi mereka untuk menolak jika tidak mengizinkan anaknya berpartisipasi. Sebagaimana dipraktikkan oleh *Eatontown Public Schools*, orang tua diberitahu melalui email dan siswa dapat memilih keluar (*opt out*) sendiri atau orang tua dapat memilih keluar untuk mereka dengan menghubungi kantor sekolah.

- B. Langkah 2: Pengumpulan data. Berikan kuesioner pada waktu yang tenang (misalnya pagi hari setelah doa, bukan saat istirahat atau pulang sekolah). Untuk kelas 1-3, bacakan setiap pernyataan dengan suara keras dan jelaskan jika ada yang tidak dipahami. Pastikan suasana aman secara psikologis: jelaskan kepada siswa bahwa jawaban mereka akan dirahasiakan dan tidak akan memengaruhi nilai atau perlakuan guru. Untuk observasi, lakukan minimal 2-3 kali pada hari yang berbeda dan waktu yang berbeda agar mendapat gambaran yang representatif (karena suasana kelas bisa berbeda antara Senin pagi dengan Jumat sore).
- C. Langkah 3: Analisis dan interpretasi. Hitung skor rata-rata untuk setiap dimensi atau setiap pernyataan. Bandingkan dengan target yang telah ditetapkan (misalnya 80% siswa menjawab "Ya" untuk pernyataan "Saya merasa aman di kelas ini"). Identifikasi pernyataan dengan skor tertinggi (kekuatan) dan terendah (area yang perlu perbaikan). Perhatikan juga variasi: apakah semua siswa memiliki persepsi yang sama, atau ada perbedaan besar antara kelompok siswa (misalnya antara laki-laki dan perempuan, atau antara anak yang pintar dan yang lambat)?
- D. Langkah 4: Tindak lanjut. Komunikasikan hasil kepada seluruh pemangku kepentingan (guru, kepala sekolah, komite sekolah) secara transparan namun tetap menjaga kerahasiaan data individual. Seperti yang dilakukan oleh *Eatontown Public Schools*, hasil survei iklim sekolah tahun sebelumnya digunakan untuk mengidentifikasi area yang perlu perbaikan, yang kemudian mendorong pembuatan halaman sumber daya pendidikan keluarga, penyelenggaraan malam pendidikan keluarga, pembentukan tim kesetaraan sekolah, dan pengenalan inisiatif

PBIS. Susun rencana perbaikan (*action plan*) bersama tim. Lakukan implementasi selama periode tertentu (misalnya 2 bulan). Lakukan asesmen ulang untuk mengevaluasi dampak perubahan.

Contoh Instrumen Sederhana yang Siap Pakai

Untuk memudahkan guru memulai, berikut adalah contoh kuesioner iklim kelas sederhana dalam bahasa Indonesia untuk siswa kelas 4-6 SD. Skala yang digunakan adalah 3 pilihan: Ya (2 poin), Kadang-kadang (1 poin), Tidak (0 poin).

Tabel 4. Kuesioner Iklim Kelas

No	Pernyataan	Ya	Kadang	Tidak
1	Saya merasa senang berada di kelas ini.	☐	☐	☐
2	Guru saya peduli dengan perasaan saya.	☐	☐	☐
3	Saya merasa aman di kelas ini (tidak takut diejek atau dipukul teman).	☐	☐	☐
4	Saya berani bertanya kalau ada pelajaran yang tidak saya mengerti.	☐	☐	☐
5	Di kelas ini, saya punya teman yang mau membantu jika saya kesulitan.	☐	☐	☐
6	Guru saya menjelaskan pelajaran dengan cara yang mudah dipahami.	☐	☐	☐
7	Aturan di kelas ini jelas dan diterapkan secara adil.	☐	☐	☐
8	Saya diberi kesempatan untuk mengerjakan tugas dengan cara saya sendiri.	☐	☐	☐

No	Pernyataan	Ya	Kadang	Tidak
9	Hasil kerja saya dihargai oleh guru, meskipun belum sempurna.	☐	☐	☐
10	Saya bangga menjadi bagian dari kelas ini.	☐	☐	☐

Interpretasi skor total (dari maksimal 20):

- 16-20 poin (80-100%): Iklim kelas sangat positif. Pertahankan dan jadikan contoh bagi kelas lain.
- 10-15 poin (50-75%): Iklim kelas cukup baik, tetapi masih ada ruang perbaikan. Fokus pada pernyataan yang skornya paling rendah.
- 0-9 poin (0-45%): Iklim kelas memprihatinkan. Perlu intervensi segera dan serius. Pertimbangkan untuk meminta bantuan psikolog sekolah atau supervisor.
- Selain kuesioner, guru juga dapat menggunakan daftar cek observasi singkat berikut untuk menilai iklim kelas dari perspektif pengamat:

Aspek yang Diobservasi	Ya	Tidak	Catatan
Guru menyapa siswa dengan hangat di awal pelajaran	☐	☐	
Suasana kelas terasa ceria dan penuh semangat (bukan tegang atau mencekam)	☐	☐	
Siswa berani mengangkat tangan untuk bertanya atau menjawab	☐	☐	
Guru merespons kesalahan siswa dengan sabar dan membantu (bukan marah atau mengejek)	☐	☐	
Terlihat interaksi positif antar siswa (saling membantu, berbicara dengan hormat)	☐	☐	
Tidak ada ejekan, cemoohan, atau perundungan yang terlihat	☐	☐	
Guru memberikan afirmasi/pujian kepada siswa secara spesifik	☐	☐	

Aturan kelas ditegakkan secara konsisten dan adil	☐	☐	
Siswa tampak terlibat aktif dalam pembelajaran (tidak melamun atau bermain sendiri)	☐	☐	
Guru memberikan kesempatan pada siswa untuk menyampaikan pendapat	☐	☐	

BAB III

KONSEP DAN PRINSIP KELAS RAMAH ANAK

Definisi Operasional Kelas Ramah Anak berdasarkan Perspektif Psikologi

Dari Definisi Formal ke Pemahaman Psikologis

Memahami apa itu kelas ramah anak harus dimulai dengan merujuk pada definisi formal yang telah ditetapkan oleh pemerintah. Menurut Peraturan Menteri Pemberdayaan Perempuan dan Perlindungan Anak Nomor 8 Tahun 2014, Sekolah Ramah Anak (SRA) adalah satuan pendidikan formal, nonformal, dan informal yang aman, bersih dan sehat, peduli dan berbudaya lingkungan hidup, mampu menjamin, memenuhi, menghargai hak-hak anak dan perlindungan anak dari kekerasan, diskriminasi, dan perlakuan salah lainnya serta mendukung partisipasi anak terutama dalam perencanaan, kebijakan, pembelajaran, pengawasan, dan mekanisme pengaduan terkait pemenuhan hak dan perlindungan anak di pendidikan (Fitriani & Qodariah, 2021). Definisi ini sangat komprehensif, mencakup hampir semua aspek kehidupan sekolah mulai dari kebersihan fisik hingga mekanisme pengaduan untuk anak yang mengalami perlakuan salah. Namun, untuk keperluan buku ini yang berfokus pada psikologi kelas, kita memerlukan definisi yang lebih tajam dan lebih dekat dengan pengalaman sehari-hari anak di dalam ruang kelas.

Organisasi dunia UNICEF, yang menjadi salah satu pelopor gerakan sekolah ramah anak di seluruh dunia, memberikan definisi yang lebih sederhana namun sarat makna. Dalam manual *Child-Friendly Schools* yang diterbitkannya pada tahun 2009, UNICEF mendefinisikan sekolah ramah anak sebagai institusi di mana proses

belajar mengajar berlangsung secara efektif, anak-anak terlindungi dari bahaya fisik dan psikologis, serta kesehatan dan kesejahteraan mereka dipromosikan secara aktif (Unicef, 2009). Kata kunci dalam definisi ini adalah "terlindungi dari bahaya psikologis". Ini adalah poin yang seringkali luput dari perhatian. Selama ini, ketika orang berbicara tentang keamanan di sekolah, yang terbayang biasanya adalah keamanan fisik: pagar yang kokoh, tidak ada kendaraan melintas di halaman sekolah, atau tidak ada benda tajam yang berserakan. Keamanan psikologis perasaan aman dari ancaman emosional seringkali tidak mendapat tempat yang sama pentingnya. Padahal, bagi seorang anak yang harus menghabiskan enam jam setiap hari di sekolah, rasa takut akan ejekan, hukuman, atau penghinaan bisa sama merusaknya dengan cedera fisik, bahkan lebih (Unicef, 2009).

Dari perspektif psikologi humanistik, yang menjadi fondasi utama pendekatan ramah anak, kelas ramah anak dapat didefinisikan sebagai ruang di mana kebutuhan dasar anak terutama kebutuhan akan rasa aman, rasa memiliki, rasa dihargai, dan aktualisasi diri terpenuhi secara memadai. Pendekatan humanistik menempatkan peserta didik sebagai subjek utama yang memiliki hak dasar untuk mendapatkan perlindungan dan rasa aman selama proses belajar, di mana ruang kelas dirancang menjadi tempat yang inklusif bagi semua anak tanpa membedakan latar belakang sosial dan kemampuan (Rahim & Taryatman, 2021).

Sayda, salah satu tokoh utama psikologi humanistik, menekankan pentingnya penerimaan positif tanpa syarat (*unconditional positive regard*) dalam hubungan pendidik dengan anak. Konsep ini sangat penting untuk dipahami. Sayda ber teori bahwa *personal growth occurs when individuals experience a safe, accepting environment that allows them to explore their feelings and experiences freely*. Kondisi inti yang diperlukan untuk perubahan terapeutik dan perkembangan mencakup kongruensi (genuineness), penerimaan positif tanpa syarat, serta pemahaman empatik (Sayda & Fatmah, 2025).

Dalam konteks pendidikan, penerimaan positif tanpa syarat berarti bahwa anak diterima dan dihargai apa adanya, bukan karena prestasi yang ia capai, bukan karena kepatuhannya kepada perintah guru, bukan karena ia berasal dari keluarga terpandang, dan bukan karena ia tidak pernah membuat masalah. Ia diterima karena ia adalah ia seorang manusia yang berharga sejak lahir. Peran pendidik dalam kerangka ini adalah menciptakan hubungan yang suportif dan penuh kepercayaan melalui ketiga kondisi Rogerian tersebut (O'Toole & Hayes, 2019). Dalam suasana penerimaan semacam ini, anak tidak perlu membela diri atau berpura-pura menjadi seseorang yang bukan dirinya. Ia tidak perlu menghabiskan energi mental untuk menjaga "topeng", karena ia tahu bahwa dirinya yang otentik dengan segala kelebihan dan kekurangannya tetaplah berharga. Dengan demikian, seluruh energi mentalnya dapat dicurahkan untuk belajar dan tumbuh.

Abraham Maslow, tokoh lain dalam psikologi humanistik yang terkenal dengan hierarki kebutuhannya, mengingatkan kita bahwa kebutuhan akan rasa aman harus terpenuhi sebelum kebutuhan akan aktualisasi diri termasuk belajar dan berprestasi dapat muncul. Hierarki Maslow menyusun kebutuhan manusia dalam lima tingkatan: kebutuhan fisiologis (makan, minum, tidur), kebutuhan akan rasa aman (keselamatan, stabilitas, perlindungan), kebutuhan akan cinta dan rasa memiliki (persahabatan, keluarga, komunitas), kebutuhan akan penghargaan (pengakuan, status, harga diri), dan kebutuhan akan aktualisasi diri (mencapai potensi penuh, menjadi yang terbaik yang bisa dijadikan) (Giunto et al., 2024). Maslow berargumen bahwa kebutuhan pada tingkatan yang lebih rendah harus terpenuhi setidaknya secara minimal sebelum kebutuhan pada tingkatan yang lebih tinggi menjadi kuat dan dapat dimotivasi.

Implikasinya bagi pendidikan sangat besar. Sebagaimana dikenal dalam dunia pendidikan melalui prinsip "*Maslow Before Bloom*", siswa tidak dapat diharapkan untuk unggul dalam mengingat, memahami, atau mengaplikasikan materi pelajaran jika mereka lapar, lelah, atau khawatir tentang keselamatan mereka (Kim Van, 2025). Seorang anak yang setiap hari takut diejek, dipukul, atau dipermalukan di kelas tidak akan pernah dapat berkonsentrasi

penuh pada pelajaran matematika atau bahasa Indonesia. Otaknya akan sibuk dengan "sistem alarm" yang terus berbunyi, memantau bahaya di sekitarnya apakah guru akan marah lagi? Apakah teman akan mengejek jawaban saya? Apakah saya akan diminta berdiri di depan kelas lagi? Dalam kondisi seperti ini, pembelajaran yang mendalam tidak mungkin terjadi. Untuk mencapai puncak hierarki yaitu aktualisasi diri di mana siswa dapat mengembangkan potensi penuhnya sekolah harus terlebih dahulu memastikan terpenuhinya kebutuhan fisiologis, rasa aman, rasa memiliki dan cinta, serta penghargaan (Giunto et al., 2024). Inilah mengapa menciptakan rasa aman baik fisik maupun psikologis adalah fondasi dari segala upaya pembelajaran yang bermakna. Tanpanya, semua strategi pengajaran secanggih apa pun hanya akan sia-sia.

Kelas Ramah Anak Berbeda dengan Sekolah Ramah Anak

Sebelum melangkah lebih jauh, penting untuk membedakan antara sekolah ramah anak dan kelas ramah anak. Sekolah ramah anak adalah konsep yang lebih luas, mencakup seluruh aspek institusi pendidikan: kebijakan kepala sekolah, sarana prasarana sekolah yang meliputi toilet, kantin, perpustakaan, dan laboratorium; hubungan antarguru yang juga harus mencerminkan nilai-nilai ramah anak; keterlibatan komite sekolah dan orang tua dalam pengelolaan sekolah; serta seluruh ekosistem yang membentuk pengalaman anak di sekolah. Sementara itu, kelas ramah anak adalah implementasi dari konsep tersebut di tingkat ruang kelas, yang secara langsung menjadi tanggung jawab guru sebagai ujung tombak pendidikan. Dengan kata lain, sekolah ramah anak adalah bingkai besarnya, sedangkan kelas ramah anak adalah lukisan yang menghiasi bingkai tersebut. Keduanya penting, tetapi untuk seorang guru, kelas adalah "medan perang" utamanya.

Dalam wawancara dengan Kompas.com pada tahun 2018, Ketua Pusat Pelayanan Terpadu Pemberdayaan Perempuan dan Anak (P2TP2A), Netty Prasetyani Heryawan, mengingatkan bahwa setidaknya ada tiga unsur yang harus dibangun untuk mewujudkan sekolah ramah anak secara utuh (Kompas.com, 2018). Unsur pertama adalah perangkat keras (hardware), yaitu infrastruktur fisik

sekolah yang aman dan nyaman, meliputi kelayakan bangunan, fasilitas yang memadai, jumlah toilet yang rasional, hingga kebersihan makanan di kantin. Unsur kedua adalah perangkat lunak (*software*), yaitu kurikulum dan metode pembelajaran yang berpusat pada anak, di mana penyampaian materi tidak memberatkan peserta didik. Unsur ketiga adalah brainware, yaitu sumber daya manusia yang meliputi guru, staf, dan siswa itu sendiri, dengan segala sikap, nilai, dan pola pikir mereka (Kompas.com, 2018).

Di antara ketiga unsur tersebut, unsur brainware terutama sikap dan perilaku guru dalam interaksi sehari-hari dengan anak di kelas adalah unsur yang paling krusial. Mengapa? Karena perangkat keras dan perangkat lunak yang terbaik sekalipun tidak akan berarti jika gurunya masih suka membentak, menghukum fisik, atau bersikap diskriminatif terhadap anak tertentu. Sebagaimana ditegaskan dalam wawancara tersebut, SRA (Sekolah Ramah Anak) bukanlah suatu program yang instan. Perlu adanya tekad dan kemauan dari semua pihak untuk mewujudkannya, dan perubahan paradigma, pola pikir, sikap, dan perilaku dari para kepala sekolah, guru, dan peserta didik menjadi kunci utama (Kompas.com, 2018).

Pentingnya perubahan paradigma ini juga tercermin dalam kebijakan resmi. Peraturan Menteri PPPA Nomor 8 Tahun 2014 tentang Kebijakan Sekolah Ramah Anak menggarisbawahi bahwa ekosistem sekolah meliputi satuan pendidikan, orang tua, termasuk siswa harus terlibat aktif dalam mewujudkan satuan pendidikan yang ramah anak. Menteri PPPA Arifah Fauzi pada tahun 2026 kembali menegaskan bahwa satuan pendidikan harus ramah anak sehingga anak mendapatkan haknya atas pendidikan secara utuh, dengan menekankan pentingnya lingkungan pendidikan yang bersih, aman, ramah, indah, inklusif, sehat, asri, dan nyaman (Kementerian PPPA, 2026).

Sebaliknya, seorang guru yang tulus mencintai anak-anak dan menghormati martabat mereka secara alami akan menciptakan kelas yang ramah anak, meskipun fasilitas fisiknya terbatas dan kurikulumnya padat. Inilah alasan mengapa buku ini memilih fokus pada kelas ramah anak karena di sanalah pertempuran yang

sesungguhnya terjadi. Di sanalah kebijakan bertemu dengan realitas, teori bertemu dengan praktik, dan niat baik guru diuji setiap hari.

Dengan demikian, kelas ramah anak dapat dipandang sebagai "mikrokosmos" dari sekolah ramah anak. Ia adalah tempat di mana kebijakan dan prinsip-prinsip ramah anak benar-benar dihidupi dalam interaksi sehari-hari antara guru dan peserta didik, serta antar sesama peserta didik. Jika sekolah secara keseluruhan dapat dikatakan ramah anak, maka kelas ramah anak adalah jantung yang memompa denyut kehidupan ramah anak tersebut. Tanpa denyut jantung, seluruh organ tubuh tidak akan berfungsi dan tanpa kelas yang benar-benar ramah anak, label "sekolah ramah anak" hanyalah plakat kosong di dinding tanpa makna.

Memahami Anak sebagai Subjek, Bukan Objek

Definisi Kelas ramah anak tidak akan lengkap tanpa pemahaman yang tepat tentang posisi anak dalam proses pendidikan. Selama berabad-abad, pendidikan konvensional memandang anak sebagai objek benda pasif yang harus diisi pengetahuan. Dalam pandangan ini, anak ibarat bejana kosong, dan tugas guru adalah menuangkan air pengetahuan ke dalam bejana tersebut. Pandangan ini sejalan dengan kritik Paulo Freire mengenai "Pedagogi Perbankan" (*banking concept of education*), di mana murid hanya menjadi tempat penyimpanan informasi tanpa ruang untuk berpikir kritis (Paulo, 1970)

Anak juga sering dianggap sebagai tanah liat yang dibentuk sepenuhnya oleh lingkungan, sebuah pendekatan yang dalam filsafat dikenal sebagai *tabula rasa* (kertas kosong) oleh (John Locke, 1690). Namun, pandangan ini telah terbukti keliru secara ilmiah. Psikologi perkembangan selama lima puluh tahun terakhir secara konsisten menunjukkan bahwa anak-anak lahir sebagai makhluk yang dilengkapi kemampuan bawaan. Jean Piaget menegaskan bahwa anak adalah "ilmuwan kecil" (*little scientists*) yang secara aktif membangun pemahaman tentang dunia melalui interaksi, bukan sekadar penerima informasi pasif.

Pendekatan Pendekatan ramah anak membalik pandangan ini secara fundamental. Dalam perspektif ini, anak dipandang sebagai subjek pembawa hak, pemilik potensi, dan agen aktif dalam proses belajarnya sendiri. Status anak sebagai subjek merupakan hak asasi yang melekat sejak lahir, sebagaimana diakui dalam Konvensi Hak Anak PBB (1989), yang menekankan hak partisipasi dan penghargaan terhadap pandangan anak (Pasal12).



Gambar 1. *Student Centered Learning*

Jika anak adalah subjek yang aktif, maka peran pendidik harus bertransformasi. Guru tidak lagi menjadi instruktur tunggal, melainkan seorang fasilitator yang memungkinkan anak membangun pengetahuannya sendiri melalui eksplorasi dan eksperimen (Vygotsky, 1978). Guru harus menjadi pendengar yang sungguh-sungguh mendengarkan suara anak, serta menjadi mitra dalam perjalanan belajar, bukan komandan yang memerintah. Hal ini sejalan dengan prinsip Among yang dicetuskan oleh (Dewantara, 1992), yaitu ngemong atau menuntun kodrat anak dengan penuh kasih sayang tanpa paksaan.

Kesimpulan Kelas ramah anak adalah ruang di mana status anak sebagai subjek benar-benar dihormati. Ruang di mana setiap anak diterima secara tulus dengan segala keunikannya. Di sini, potensi setiap anak baik akademik, seni, maupun sosial diberi kesempatan untuk mekar secara optimal. Inilah esensi kelas ramah anak yang menghargai martabat manusia sejak usia dini.



Prinsip-Prinsip Dasar: Keamanan, Inklusivitas, Partisipasi, dan Penghargaan terhadap Perbedaan

Peran Prinsip dalam Memandu Praktik

Setelah memahami definisi operasional kelas ramah anak, kini saatnya kita membahas apa yang menjadi fondasi dari seluruh praktik ramah anak, yaitu prinsip-prinsip dasarnya. Prinsip bukanlah aturan yang kaku dan harus diikuti secara mekanis seperti buku petunjuk perakitan furnitur. Prinsip adalah nilai-nilai dasar yang memandu pengambilan keputusan dalam situasi yang kompleks dan beragam, di mana tidak ada satu jawaban benar yang berlaku untuk semua kasus.

Jika aturan mengatakan apa yang harus dilakukan dalam situasi tertentu, maka prinsip mengatakan mengapa kita melakukan sesuatu dan arah apa yang harus kita tuju ketika tidak ada aturan yang secara spesifik mengatur. Sebagaimana dikemukakan oleh (Fullan, 2007), dalam menghadapi perubahan pendidikan yang kompleks, pendidik membutuhkan "kompas moral" berupa prinsip inti untuk menavigasi tantangan di lapangan yang tidak selalu memiliki prosedur baku.

Iniilah mengapa prinsip sangat penting dalam konteks kelas ramah anak: karena setiap kelas, setiap sekolah, setiap daerah, dan setiap anak memiliki keunikan dan kompleksitasnya masing-masing. Tidak mungkin ada "panduan langkah demi langkah" yang berlaku untuk semua situasi. Namun, dengan berpegang pada prinsip-prinsip yang benar, guru dapat membuat keputusan yang tepat untuk konteksnya masing-masing. Shulman (1987) profesionalisme guru terletak pada kemampuan melakukan pertimbangan pedagogis (pedagogical reasoning) yang didasarkan pada prinsip-prinsip dasar untuk menjawab kebutuhan siswa yang beragam.

Indonesia, melalui Peraturan Menteri Pemberdayaan Perempuan dan Perlindungan Anak (Permen PPPA) Nomor 8 Tahun 2014, telah menetapkan lima prinsip dasar Sekolah Ramah Anak. Kelima prinsip tersebut adalah:

- a. Prinsip non-diskriminasi.
- b. Prinsip kepentingan terbaik bagi anak (best interests of the child).

- c. Prinsip hak untuk hidup, kelangsungan hidup, dan perkembangan.
- d. Prinsip penghormatan terhadap pandangan anak.
- e. Prinsip pengelolaan yang baik (*good governance*).

Kelima prinsip ini merupakan penjabaran dari empat prinsip umum Konvensi Hak Anak yang telah diratifikasi Indonesia melalui Keppres No. 36 Tahun 1990. Untuk keperluan buku ini yang berfokus pada dinamika psikologis di dalam kelas, keempat prinsip pertama akan kita padukan dan sederhanakan menjadi empat pilar utama yang lebih operasional dan mudah diterapkan oleh guru. Keempat pilar tersebut adalah: Keamanan (mencakup perlindungan dari kekerasan dan penciptaan rasa aman psikologis), Inklusivitas (mencakup non-diskriminasi dan penerimaan terhadap semua anak), Partisipasi (mencakup penghormatan terhadap pandangan anak dan keterlibatan aktif anak), dan Penghargaan terhadap Perbedaan (mencakup pengakuan atas keunikan setiap anak). Mari kita bahas keempat prinsip ini satu per satu secara mendalam.

Prinsip Keamanan: Fondasi dari Segalanya

Definisi dan Landasan Neurobiologis Keamanan adalah prinsip pertama dan paling fundamental dalam kelas ramah anak. Mengapa keamanan menjadi yang pertama? Karena tanpa rasa aman, tidak ada proses belajar yang bermakna yang dapat terjadi. Ini bukan sekadar opini, melainkan temuan ilmiah yang didukung oleh puluhan tahun psikologi perkembangan dan neurobiologi.

Ketika seorang anak merasa tidak aman baik secara fisik maupun psikologis otaknya akan memasuki "mode bertahan hidup" (*survival mode*). Menurut Medina (2008), otak manusia memprioritaskan keamanan di atas segalanya; jika otak merasa terancam, kemampuan kognitif akan terhenti demi kelangsungan hidup. Sistem saraf simpatetik yang bertanggung jawab untuk respons "lawan atau lari" (*fight or flight*) akan diaktifkan. Hormon stres seperti kortisol dan adrenalin akan membanjiri aliran darah.

Dalam kondisi ini, terjadi fenomena yang disebut "Amigdala Hijack" (Goleman, 1998), di mana amigdala mengambil alih kendali otak dan melumpuhkan fungsi korteks prefrontal bagian otak yang bertanggung jawab untuk berpikir kompleks, pemecahan masalah, dan pengendalian diri. Dalam kondisi fisiologis seperti ini, anak tidak mungkin belajar secara optimal karena sumber daya otak dialihkan untuk memantau ancaman (Jensen, 2008). Inilah mengapa keamanan khususnya keamanan psikologis adalah fondasi, bukan sekadar pemanis.

Dimensi Pertama: Keamanan Fisik Keamanan dalam kelas ramah anak mencakup dua dimensi yang sama pentingnya. Dimensi pertama adalah keamanan fisik, yaitu perlindungan dari cedera, kecelakaan, dan kekerasan fisik. Di kelas yang aman secara fisik, guru tidak melakukan kekerasan dalam bentuk apa pun. Penggunaan hukuman fisik (*corporal punishment*) telah terbukti oleh (Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016) tidak efektif dalam mengubah perilaku dan justru meningkatkan agresivitas serta masalah kesehatan mental pada anak.

Selain itu, keamanan fisik mencakup sanitasi dan sarana prasarana yang mendukung tumbuh kembang, sesuai dengan standar yang ditetapkan dalam Panduan Sekolah Ramah Anak, yang mencakup ventilasi, pencahayaan, serta fasilitas toilet yang bersih dan aman.

Dimensi Kedua: Keamanan Psikologis Dimensi kedua adalah keamanan psikologis. Konsep ini, yang dipopulerkan oleh Amy Edmondson, didefinisikan sebagai keyakinan bahwa seseorang tidak akan dihukum atau dipermalukan karena membuat kesalahan, bertanya, atau mengemukakan ide. Dalam kelas yang aman secara psikologis, anak berani mengakui bahwa mereka tidak memahami suatu materi karena mereka tahu bahwa guru akan merespons dengan dukungan, bukan penghinaan (Dweck, 2006).

Perlindungan dari Perundungan (*Bullying*) Keamanan psikologis juga menuntut guru untuk menjadi pelindung anak dari perundungan (*bullying*). Perundungan adalah tindakan agresif yang dilakukan secara berulang dengan adanya ketidakseimbangan

kekuatan (Andrews et al., 2023). Dampaknya sangat parah, mulai dari depresi hingga penurunan prestasi akademik.

Guru yang peka akan menerapkan tindakan praktik restoratif (*restorative practices*), yang menurut (Wachtel, 2004), berfokus pada memperbaiki hubungan dan memulihkan rasa aman korban, bukan sekadar memberikan hukuman punitif kepada pelaku yang justru berisiko memperkuat siklus kekerasan.

Prinsip Inklusivitas: Setiap Anak Berarti, Setiap Anak Berharga

Definisi dan Landasan Hak Asasi Prinsip kedua adalah inklusivitas. Kelas ramah anak adalah kelas yang terbuka untuk semua anak, tanpa terkecuali. Dalam kelas inklusif, setiap anak apa pun jenis kelaminnya, sukunya, agamanya, status sosial ekonominya, maupun kondisi fisik dan mentalnya ditempatkan, diterima, didukung, dan dihargai secara setara.

Prinsip ini berakar pada mandat non-diskriminasi yang tertuang dalam Pasal 2 Konvensi Hak Anak. Sejalan dengan itu, UNESCO melalui Salamanca Statement menegaskan bahwa sekolah seyogianya mengakomodasi semua anak terlepas dari kondisi fisik, intelektual, sosial, emosional, linguistik, atau kondisi lainnya. Diskriminasi baik yang disengaja maupun tidak merupakan pelanggaran terhadap martabat dan hak asasi anak.

Implikasi Pertama: Akomodasi yang Layak Prinsip inklusivitas menuntut guru untuk memastikan bahwa Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) mendapatkan akomodasi yang layak (*reasonable accommodation*). Menurut Undang-Undang Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas, akomodasi layak adalah penyesuaian yang diperlukan untuk memastikan penyandang disabilitas menikmati hak atas dasar kesetaraan.

Penting untuk dipahami bahwa inklusivitas bukan berarti memperlakukan semua anak dengan cara yang sama. Sebagaimana dijelaskan oleh (Tomlinson, 1999) dalam teori Pembelajaran Berdiferensiasi (*Differentiated Instruction*), inklusivitas berarti memberikan kepada setiap anak apa yang mereka butuhkan (*equity*), bukan memberikan hal yang sama kepada semua anak

(*equality*). Memaksakan standar yang sama pada anak dengan kebutuhan yang berbeda justru menciptakan ketidakadilan struktural.

Implikasi Kedua: Mengatasi Bias Implisit Guru harus waspada terhadap bias implisit kecenderungan bawah sadar yang memengaruhi penilaian dan perlakuan kita terhadap kelompok tertentu (Staats et al., 2017). Contohnya adalah asumsi gender dalam kemampuan matematika atau label "nakal" pada anak hiperaktif. Bias ini dapat menciptakan efek "Pygmalion" (Rosenthal & Jacobson, 1966), di mana ekspektasi rendah guru terhadap anak dari latar belakang tertentu secara tidak sadar menyebabkan prestasi anak tersebut benar-benar menurun. Untuk mengatasinya, guru perlu melakukan praktik refleksi diri secara kritis untuk membongkar asumsi-asumsi pribadi yang mungkin merugikan siswa.

Implikasi Ketiga: Merayakan Keberagaman Prinsip inklusivitas menuntut guru untuk menciptakan kultur kelas yang merayakan keberagaman sebagai kekayaan, bukan beban. Banks (2015) dalam teori Pendidikan Multikultural menyarankan agar guru mengintegrasikan konten dari berbagai budaya dan perspektif ke dalam kurikulum. Dengan menggunakan contoh yang inklusif seperti ragam tradisi daerah atau variasi latar belakang keluarga dalam soal cerita anak belajar bahwa perbedaan adalah bagian normal dan indah dari kehidupan bermasyarakat

Prinsip Partisipasi: Anak Bukan Sekadar Objek, Melainkan Subjek

Hak untuk Didengar Prinsip ketiga adalah partisipasi. Ini adalah prinsip yang sering diabaikan dalam praktik pendidikan konvensional, di mana anak dianggap terlalu tidak berpengalaman untuk memiliki pendapat yang berarti. Padahal, partisipasi anak bukanlah kemewahan atau bonus, melainkan hak konstitusional yang harus dihormati sebagaimana diamanatkan oleh Konvensi Hak Anak Pasal 12. Pasal ini menyatakan bahwa anak yang mampu membentuk pandangannya sendiri memiliki hak untuk menyatakan pandangan tersebut secara bebas dalam semua hal yang

memengaruhi dirinya, dan pandangan tersebut harus diberi bobot yang sesuai dengan usia dan kematangan anak.

Memahami Partisipasi: Bukan Anarki, Melainkan Kemitraan
Prinsip partisipasi memiliki makna yang dalam dan sering disalahpahami. Partisipasi bukan berarti bahwa setiap keinginan anak harus dituruti atau bahwa guru harus menyerahkan seluruh otoritasnya. Sebagaimana dijelaskan oleh (Lundy, 2007a) dalam model partisipasinya, suara anak membutuhkan empat elemen: Ruang (kesempatan bicara), Suara (fasilitasi ekspresi), Audiens (pendengar yang serius), dan Pengaruh (pertimbangan nyata dalam pengambilan keputusan).

Partisipasi adalah tentang proses memberi rasa memiliki (*sense of belonging*) kepada anak. Yang terpenting adalah anak merasa bahwa pendapat mereka dianggap penting, bahwa mereka diundang untuk berbicara, dan bahwa guru mendengarkan dengan sungguh-sungguh meskipun pada akhirnya keputusan tetap berada di tangan guru karena pertimbangan keselamatan atau kurikulum.

Spektrum Partisipasi di Dalam Kelas Bentuk partisipasi anak di dalam kelas dapat dipahami melalui "Tangga Partisipasi" (*Ladder of Participation*) yang dicetuskan oleh (Hart, 1987). Model ini membantu guru membedakan antara partisipasi semu (*tokenisme*) dengan partisipasi bermakna.

- a. Memberi Pilihan (*Choice*): Pada tingkat dasar, guru memberikan otonomi kepada anak untuk memilih cara mereka belajar. *Self-Determination Theory (SDT)*, otonomi adalah salah satu kebutuhan psikologis dasar manusia. Ketika anak diberikan pilihan seperti memilih topik proyek atau metode pengerjaan tugas motivasi intrinsik dan keterlibatan mereka dalam belajar akan meningkat secara dramatis (Deci & Ryan, 2000).
- b. Pembuatan Aturan Bersama: Partisipasi tingkat menengah melibatkan anak dalam menyusun "kontrak belajar". Menurut (Dewey, 2015), kelas seharusnya menjadi laboratorium demokrasi kecil. Aturan yang disepakati bersama melalui diskusi demokratis akan memiliki kekuatan moral yang lebih besar karena anak merasa bertanggung jawab atas aturan yang mereka buat sendiri.

- c. Pengambilan Keputusan Kolektif: Pada tingkat tertinggi, anak terlibat dalam keputusan strategis kelas. Guru berperan sebagai fasilitator yang membantu anak belajar tentang musyawarah dan mufakat. Keterampilan ini, adalah esensi dari pendidikan kewarganegaraan yang menyiapkan anak menjadi warga negara yang kritis dan bertanggung jawab di masa depan (Nussbaum, 2016).

Prinsip Penghargaan terhadap Perbedaan: Merayakan Keunikan Setiap Anak

Dari Penerimaan Menuju Apresiasi Aktif Prinsip keempat adalah penghargaan terhadap perbedaan. Prinsip ini terkait erat dengan inklusivitas, namun memiliki penekanan pada apresiasi aktif. Jika inklusivitas menekankan bahwa semua anak berhak hadir, maka penghargaan terhadap perbedaan menekankan bahwa keberagaman adalah aset yang memperkaya kelas. Afnan et al. (2025) dalam teori Kecerdasan Majemuk (*Multiple Intelligences*), yang menyatakan bahwa manusia memiliki berbagai jenis kecerdasan yang berbeda, dan tidak ada satu jenis kecerdasan yang lebih unggul daripada yang lain.

Bahaya Penyeragaman (Standardisasi) dalam praktik konvensional, seringkali ada tekanan kuat bagi anak untuk menjadi "sama". Tekanan untuk menjadi seragam ini tidak hanya menyiksa individu, tetapi juga menghilangkan kekayaan kolektif. Robinson & Johnson (2025) dalam kritiknya terhadap sistem pendidikan modern memperingatkan bahwa sekolah seringkali "membunuh kreativitas" dengan memaksa anak mengikuti pola pikir linier dan mengabaikan bakat-bakat non-akademis. Kelas yang dinamis adalah kelas yang menghargai perbedaan temperamen, minat, dan kecepatan belajar sebagai potensi untuk saling belajar satu sama lain.

Mengakomodasi Modalitas Belajar Dalam kelas yang menghargai perbedaan, anak tidak dituntut menjadi salinan dari satu "cetakan" ideal. Guru mengakui adanya perbedaan gaya belajar atau modalitas sensorik. Menurut model VARK (Fleming & Mills, 1992), siswa memiliki preferensi belajar yang berbeda:

- a. Visual (gambar dan diagram).
- b. Auditori (mendengarkan dan diskusi).
- c. Read/Write (membaca dan menulis).
- d. Kinestetik (gerakan dan praktik langsung).

Guru yang baik tidak hanya mengandalkan satu metode (seperti ceramah), tetapi menyediakan lingkungan belajar yang kaya stimulasi untuk menjangkau semua jenis pembelajar tersebut.

Validasi Autentisitas dan Harga Diri Guru yang menghargai perbedaan memberikan ruang bagi anak untuk mengekspresikan diri secara autentik. Ia tidak memaksakan standar ekstrovert pada anak introvert, melainkan menghargai cara-cara tenang mereka dalam berkontribusi (Clack, 2017). Yang terpenting, guru tidak melakukan perbandingan publik yang merendahkan.

Menurut Rogers (1951) dalam teori *Person-Centered*, pemberian Penghargaan Positif Tanpa Syarat (*Unconditional Positive Regard*) adalah kunci agar individu dapat tumbuh dan mengaktualisasikan dirinya. Ketika guru mengatakan, "Kamu berharga persis seperti dirimu sekarang," ia sedang membangun fondasi harga diri (*self-esteem*) yang kokoh pada anak. Pesan ini menghilangkan rasa malu atas kegagalan dan menggantinya dengan keberanian untuk terus berkembang sesuai dengan kapasitas unik masing-masing (Dweck, 2006). Penerimaan tulus inilah yang pada akhirnya mengajarkan anak untuk juga menghargai perbedaan pada orang lain di masa depan.

Sinergi Keempat Prinsip dalam Satu Kesatuan

Keempat prinsip di atas Keamanan, Inklusivitas, Partisipasi, dan Penghargaan terhadap Perbedaan bukanlah elemen yang terpisah dan berdiri sendiri. Mereka adalah sebuah sistem yang saling terkait dan saling memperkuat (*interconnectedness*). Sebagaimana dijelaskan dalam Teori Sistem Ekologi oleh Urie Bronfenbrenner, lingkungan perkembangan anak merupakan satu kesatuan sistem di mana setiap komponen memengaruhi komponen lainnya. Anda tidak bisa memilih hanya beberapa prinsip dan mengabaikan yang

lain, karena mereka bekerja secara sinergis untuk menciptakan ekosistem belajar yang sehat.

Mulailah dengan keamanan: jika kelas tidak aman secara psikologis, anak tidak akan berani untuk berpartisipasi (prinsip partisipasi tidak akan terwujud) dan mereka tidak akan berani menunjukkan keunikan mereka (prinsip penghargaan terhadap perbedaan akan terhambat). Menurut Maslow dalam hirarki kebutuhannya, kebutuhan akan rasa aman (*safety needs*) harus terpenuhi sebelum seseorang dapat mencapai level aktualisasi diri dan partisipasi aktif. Karena itu, keamanan adalah fondasi.

Dari keamanan yang kokoh, tumbuhlah inklusivitas: anak-anak yang merasa aman dan terlindungi secara emosional akan memiliki kapasitas empati yang lebih besar untuk menerima teman-teman yang berbeda dari mereka (Goleman, 1998). Dari inklusivitas, tumbuhlah partisipasi: ketika setiap anak merasa diterima (*sense of belonging*), mereka akan memiliki motivasi intrinsik untuk angkat bicara dan mengambil tanggung jawab dalam pembelajaran. Penelitian oleh Osterman menunjukkan bahwa perasaan diterima dalam komunitas kelas merupakan prasyarat mutlak bagi keterlibatan aktif siswa.

Sebaliknya, ketiadaan satu prinsip akan melumpuhkan prinsip lainnya. Seorang guru yang hanya fokus pada keamanan tetapi mengabaikan partisipasi mungkin akan menciptakan kelas yang "aman" secara fisik tetapi "mati" secara intelektual kondisi yang disebut Thapa sebagai kegagalan dalam membangun iklim sekolah yang komprehensif. Keempat prinsip ini harus berjalan bersama-sama, bagaikan empat kaki meja yang menopang struktur kelas ramah anak yang kokoh. Sinergi ini sejalan dengan konsep "*Whole Child Approach*", yang menegaskan bahwa pendidikan yang efektif harus memastikan setiap anak merasa aman, didukung, terlibat secara aktif, dan tertantang secara intelektual dalam satu kesatuan pengalaman pendidikan.



Indikator Kelas Ramah Anak dalam Konteks Pembelajaran Dasar

Mengapa Indikator Diperlukan dan Bagaimana Menggunakannya

Jika prinsip adalah "mengapa" (nilai-nilai dasar yang menjadi arah perjalanan) dan "ke mana" (arah yang harus kita tuju), maka indikator adalah "apa" yang dapat kita amati dan ukur untuk mengetahui sejauh mana kita sudah sampai di tujuan. Indikator adalah tanda-tanda konkret yang menunjukkan bahwa suatu prinsip sedang diimplementasikan. Popham (2011), indikator dalam dunia pendidikan berfungsi sebagai bukti empiris yang membantu pendidik memahami efektivitas praktik mereka melalui data yang terukur.

Indikator sangat penting untuk menilai kondisi aktual suatu kelas, mengidentifikasi area yang perlu perbaikan, merencanakan intervensi yang tepat sasaran, dan memantau kemajuan dari waktu ke waktu. Penggunaan indikator yang tepat memungkinkan adanya akuntabilitas pedagogis, di mana guru tidak hanya mengajar berdasarkan intuisi, tetapi juga berdasarkan standar kualitas yang jelas (Stronge, 2018).

Namun, penting untuk dicatat bahwa indikator bukanlah "nilai mutlak" yang harus dicapai secara sempurna tanpa celah. Tidak ada kelas yang sempurna setiap saat karena interaksi pendidikan bersifat dinamis dan manusiawi. Oleh karena itu, indikator sebaiknya digunakan sebagai alat refleksi, bukan alat penghakiman. (Schon, 1983) memperkenalkan konsep "*Reflective Practitioner*", di mana seorang profesional yang efektif adalah mereka yang mampu merefleksikan tindakannya (*reflection-on-action*) untuk belajar dari pengalaman dan memperbaiki praktik di masa depan.

Seorang guru dapat secara berkala merefleksikan praktiknya dengan bertanya: "Sejauh mana saya sudah memenuhi indikator-indikator ini? Apa buktinya? Apa yang masih perlu saya tingkatkan?" Refleksi ini bukan untuk memicu rasa bersalah, melainkan untuk mendukung pengembangan profesional yang berkelanjutan. Hal ini sejalan dengan semangat pembelajaran seumur hidup (*lifelong learning*), yang menurut Knapper & Cropley (2000), merupakan inti

dari profesi keguruan di era yang terus berubah. Dengan menggunakan indikator sebagai kompas reflektif, guru dapat terus beradaptasi dengan kebutuhan anak dan tuntutan zaman yang kian kompleks.

Indikator Keamanan Fisik dan Psikologis

Indikator Keamanan Fisik Mari kita mulai dengan prinsip pertama: keamanan. Untuk menilai apakah sebuah kelas aman secara fisik, seorang guru atau supervisor dapat melakukan inspeksi berdasarkan standar sarana dan prasarana. Merujuk pada Peraturan Menteri Pendidikan Nasional (Kebudayaan, 2007), sebuah ruang kelas harus memenuhi standar pencahayaan, ventilasi, serta kenyamanan furnitur yang memadai.

Indikator konkretnya meliputi: Apakah pencahayaan cukup sehingga anak dapat membaca tanpa menyipitkan mata? Apakah ventilasi memungkinkan sirkulasi udara lancar agar kelas tidak pengap? Apakah meja dan kursi dalam kondisi baik tanpa ujung tajam? Selain itu, aspek kesehatan lingkungan seperti ketersediaan air bersih, fasilitas cuci tangan, dan kantin sehat merupakan bagian tak terpisahkan dari keamanan fisik. Menurut (KemenPPA, 2015), dalam Panduan Sekolah Ramah Anak, lingkungan fisik yang aman adalah prasyarat dasar untuk melindungi anak dari ancaman penyakit dan kecelakaan fisik selama berada di satuan pendidikan.

Indikator Keamanan Psikologis Untuk keamanan psikologis, indikatornya lebih halus dan memerlukan observasi cermat terhadap interaksi sosial di kelas. Indikator utamanya adalah adanya "*Psychological safety*", sebuah konsep yang oleh (Edmondson, 1999) didefinisikan sebagai iklim di mana individu merasa nyaman untuk mengekspresikan diri tanpa takut akan konsekuensi negatif terhadap citra diri, status, atau karier (dalam hal ini, posisi siswa).

Dalam kelas yang aman secara psikologis, anak-anak terlihat rileks, berani mengangkat tangan untuk bertanya, dan tidak takut mengakui ketidakpahaman. Guru tidak pernah menggunakan hukuman fisik (*corporal punishment*) atau hukuman verbal seperti bentakan dan sarkasme. Gershoff & Grogan-Kaylor (2016) secara

tegas menunjukkan bahwa hukuman fisik justru merusak hubungan guru-murid dan menghambat perkembangan kognitif.

Selain itu, guru berperan sebagai mediator dalam konflik siswa menggunakan pendekatan Praktik Restoratif (*Restorative Practices*). Sebagaimana dijelaskan oleh (Wachtel et al., 2009), indikator keberhasilannya adalah ketika konflik diselesaikan melalui dialog yang mendengarkan semua pihak, bukan melalui penghakiman sepihak. Guru yang memberikan afirmasi positif secara spesifik dan tulus membantu membangun harga diri siswa. Sebagaimana dikemukakan dalam teori *Self-Determination* (Deci, 2000), rasa aman dan keterikatan (*relatedness*) dengan guru akan meningkatkan motivasi intrinsik siswa untuk belajar. Indikator-indikator ini adalah penentu utama apakah seorang anak akan mengingat masa sekolahnya dengan penuh kebahagiaan atau dengan trauma yang membekas seumur hidup.

Indikator Inklusivitas

Akomodasi dan Partisipasi Penuh Untuk prinsip inklusivitas, indikatornya berkisar pada sejauh mana semua anak diterima dan didukung secara setara. Indikator utamanya adalah kehadiran dan partisipasi aktif Anak Berkebutuhan Khusus (ABK) dalam kelas reguler. Sejalan dengan Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Riset, 2023), satuan pendidikan wajib menyediakan akomodasi yang layak bagi peserta didik penyandang disabilitas.

Secara konkret, hal ini terlihat dari tindakan guru menyediakan penyesuaian lingkungan belajar, seperti pengaturan tempat duduk bagi anak dengan gangguan penglihatan atau pemberian waktu tambahan bagi anak dengan kesulitan belajar. Prinsip ini selaras dengan kerangka *Universal Design for Learning* (UDL) dari (CAST, 2018), yang menekankan penyediaan berbagai cara representasi, ekspresi, dan keterlibatan untuk mengakomodasi keragaman pelajar tanpa harus mengisolasi mereka.

Keadilan dan Penghapusan Stereotip Indikator inklusivitas juga terlihat dari cara guru memperlakukan semua siswa tanpa pilih kasih. Guru yang inklusif secara sadar menghindari bias implisit

kecenderungan bawah sadar untuk lebih memihak pada kelompok tertentu (Staats et al., 2017). Selain itu, materi pembelajaran seperti buku teks dan contoh soal harus bebas dari stereotip negatif.

Banks (2015) materi yang inklusif harus mencerminkan keberagaman peran gender dan latar belakang sosial ekonomi agar tidak terjadi marginalisasi terhadap siswa dari kelompok minoritas atau keluarga prasejahtera. Jika contoh soal hanya menggambarkan keluarga kaya yang berlibur ke luar negeri, siswa dari latar belakang ekonomi rendah dapat merasa tidak relevan dengan proses pembelajaran tersebut (*invisible exclusion*).

Kultur Kelas dan Bahasa Inklusif Dalam interaksi sosial, guru harus aktif mengintervensi setiap bentuk diskriminasi atau pengucilan. UNESCO (2017), dalam panduannya tentang inklusi menekankan pentingnya menciptakan rasa saling memiliki (*sense of belonging*). Indikatornya meliputi penggunaan bahasa yang inklusif dan sensitivitas terhadap keberagaman latar belakang agama dalam setiap kegiatan kelas.

Guru juga dilarang memberikan label yang merendahkan seperti "si lambat" atau "si nakal," karena pelabelan tersebut dapat memicu efek Golem fenomena di mana ekspektasi rendah dari guru secara tidak disengaja menyebabkan penurunan prestasi siswa (Babad et al., 1982). Di kelas yang inklusif, setiap siswa terlepas dari tantangan fisiknya merasa sebagai anggota penuh dari komunitas belajar.

Indikator Partisipasi

Keterlibatan dalam Pengambilan Keputusan Untuk prinsip partisipasi, indikatornya berkisar pada sejauh mana siswa dilibatkan secara aktif dalam kehidupan kelas, bukan sekadar menjadi penerima instruksi yang pasif. Indikator pertama adalah keterlibatan siswa dalam pembuatan aturan kelas melalui diskusi demokratis. Kelas harus berfungsi sebagai miniatur masyarakat di mana siswa belajar berpartisipasi dalam proses demokrasi (Dewey, 1916). Aturan yang dibuat bersama akan meningkatkan kepatuhan sukarela karena siswa merasa memiliki (*sense of ownership*) terhadap lingkungan belajarnya.

Otonomi dan Pilihan dalam Pembelajaran Indikator selanjutnya adalah penyediaan pilihan (*choice*) dalam tugas dan topik proyek. Sebagaimana dijelaskan dalam Teori Penentuan Nasib Sendiri (*Self-Determination Theory*) oleh (Deci & Ryan, 2000), otonomi adalah kebutuhan psikologis dasar yang mendorong motivasi intrinsik. Ketika siswa diberi pilihan untuk bekerja secara individu atau berkelompok, atau memilih topik yang mereka minati, keterlibatan (*engagement*) mereka dalam belajar akan meningkat secara signifikan. Hal ini menunjukkan bahwa guru menghormati agensi siswa sebagai subjek pembelajaran.

Umpan Balik dan Suara Siswa (*Student Voice*) Partisipasi yang bermakna juga terlihat ketika guru secara teratur meminta dan menindaklanjuti umpan balik dari siswa mengenai proses pembelajaran. Partisipasi yang efektif tidak hanya memberi anak kesempatan bicara (*voice*), tetapi juga memastikan adanya audiens yang mendengarkan dan pengaruh nyata terhadap keputusan yang diambil (Lundy, 2007). Indikator konkretnya adalah adanya mekanisme saran yang aman, seperti kotak saran anonim atau sesi refleksi rutin, yang memungkinkan siswa termasuk yang paling pemalu sekalipun untuk menyuarakan pendapatnya tanpa rasa takut.

Peran, Tanggung Jawab, dan Evaluasi Mandiri Indikator lainnya adalah adanya peran dan tanggung jawab nyata bagi setiap siswa, seperti piket bergilir atau pengelola perpustakaan kelas, yang menurut (Vygotsky, 1978) membantu pengembangan fungsi mental yang lebih tinggi melalui kolaborasi sosial.

Terakhir, partisipasi juga mencakup keterlibatan siswa dalam mengevaluasi pembelajaran mereka sendiri melalui Penilaian Diri (*Self-Assessment*). Menurut (Hattie & Timperley, 2007), umpan balik yang paling efektif adalah yang membantu siswa memahami proses belajar mereka sendiri. Dengan mengisi rubrik evaluasi diri atau jurnal refleksi, siswa tidak lagi menjadi objek penilaian sepihak oleh guru, melainkan agen yang bertanggung jawab atas kemajuan akademisnya sendiri.

Indikator Penghargaan terhadap Perbedaan

Validasi Keunikan Individu Untuk prinsip penghargaan terhadap perbedaan, indikatornya berkisar pada sejauh mana keunikan setiap anak diakui dan dirayakan. Indikator utamanya adalah pemberian pujian yang spesifik dan tulus kepada semua siswa, tanpa memandang tingkat kemampuan akademisnya. Menurut Dweck, (2006), memuji usaha dan ketekunan (*process praise*) jauh lebih efektif dalam membangun mentalitas bertumbuh (growth mindset) daripada memuji kecerdasan alami. Dengan demikian, kemajuan sekecil apa pun dari setiap siswa harus menjadi subjek perayaan di kelas.

Akomodasi Gaya Belajar dan Bakat Guru yang menghargai perbedaan mengakui dan mengakomodasi keberagaman modalitas belajar. Merujuk pada teori Kecerdasan Majemuk (*Multiple Intelligences*) dari Gardner (1983), indikator keberhasilannya terlihat ketika guru menyediakan berbagai cara bagi siswa untuk mengekspresikan pemahamannya misalnya memberikan pilihan antara menggambar poster, menulis esai, atau melakukan presentasi lisan. Guru tidak memaksakan satu metode "normal" untuk semua anak, melainkan melihat keunikan minat dan bakat siswa sebagai aset, bukan masalah yang harus "dinormalkan".

Penghapusan Perbandingan Sosial Indikator yang sangat krusial adalah tidak adanya praktik membandingkan satu siswa dengan siswa lain di depan publik. Rosenthal & Jacobson (1968) memperingatkan bahwa perbandingan dan pelabelan dapat menciptakan nubuatan yang terpenuhi dengan sendirinya (*self-fulfilling prophecy*), di mana siswa yang dianggap rendah akan benar-benar kehilangan motivasi. Sebaliknya, guru yang menghargai perbedaan akan memfokuskan evaluasi pada kemajuan individual anak dibandingkan dengan kemampuan mereka sebelumnya (*ipsative assessment*).

Pedagogi Responsif Budaya Keberagaman latar belakang budaya juga menjadi indikator penting. Menurut Gay (2010) melalui konsep Pedagogi Responsif Budaya (*Culturally Responsive Teaching*), guru harus mengintegrasikan pengetahuan, pengalaman, dan perspektif budaya siswa ke dalam pembelajaran. Indikatornya

dapat berupa perayaan tradisi daerah atau pelibatan orang tua dari berbagai latar belakang untuk berbagi pengalaman.

Suasana kelas yang mendukung autentisitas diri memungkinkan siswa untuk tumbuh tanpa tekanan untuk menyesuaikan diri dengan standar sempit. Hal ini sejalan dengan prinsip Penghargaan Positif Tanpa Syarat dari Rogers (1951), yang menjadi fondasi kokoh bagi perkembangan harga diri dan kesehatan mental siswa di sekolah dasar.

Menggunakan Indikator untuk Refleksi dan Perbaikan

Membaca daftar indikator yang panjang ini mungkin terasa berat dan membuat guru merasa "belum sempurna" atau "jauh dari target". Perasaan ini wajar, tetapi jangan biarkan perasaan ini melumpuhkan kita. Tidak ada guru yang sempurna. Sebagaimana ditegaskan oleh Palmer (1998) dalam bukunya *The Courage to Teach*, mengajar adalah aktivitas yang melibatkan kerentanan manusiawi; guru terbaik sekalipun memiliki momen-momen kegagalan dalam interaksi mereka.

Yang membedakan guru yang efektif dari yang lainnya bukanlah ketiadaan kesalahan, melainkan kesediaan untuk belajar dari kesalahan dan komitmen untuk terus memperbaiki diri. Indikator-indikator ini bukanlah standar kaku untuk menghukum, melainkan alat refleksi sebuah "cermin" yang membantu guru melihat praktiknya dengan lebih jernih. Menurut Graham Gibbs (1988) melalui Siklus Refleksi Gibbs, proses belajar yang paling efektif terjadi ketika seseorang mampu mengevaluasi perasaannya setelah sebuah peristiwa, menganalisisnya, dan menyusun rencana aksi untuk masa depan.

Seorang guru dapat secara berkala meluangkan waktu untuk merenungkan area yang sudah baik dan area yang perlu ditingkatkan. Pendekatan ini sejalan dengan konsep "*Mastery Goal Orientation*" oleh Ames (1992), di mana fokus pendidik adalah pada pengembangan kompetensi dan perbaikan berkelanjutan, bukan sekadar pemenuhan performa minimal demi menghindari penilaian negatif.

Dengan pendekatan seperti ini, perbaikan terjadi secara bertahap namun berkelanjutan (*incremental improvement*). Hal ini juga membantu meningkatkan Efikasi Diri Guru (*Teacher Self-Efficacy*), yang menurut Bandura (1997), adalah keyakinan guru terhadap kemampuannya untuk memengaruhi hasil belajar siswa bahkan siswa yang paling sulit sekalipun. Dengan memperbaiki satu indikator kecil setiap harinya, seorang guru sedang berjalan menuju profesionalisme yang lebih matang tanpa harus merasa terbebani oleh rasa bersalah yang berlebihan. Semangat inilah yang pada akhirnya akan menciptakan atmosfer kelas yang benar-benar ramah bagi anak dan bagi guru itu sendiri

Studi Kasus: Penerapan Prinsip Ramah Anak di Berbagai Negara dan Konteks Lokal

Mengapa Kita Perlu Belajar dari Studi Kasus

Teori dan prinsip yang telah kita pelajari akan terasa lebih hidup, lebih nyata, dan lebih mungkin untuk diimplementasikan jika kita melihat bagaimana praktik-praktik tersebut diwujudkan di dunia nyata. Teori tanpa contoh sering kali mengalami kendala dalam aplikasi praktis. Menurut Flyvbjerg (2004), pengetahuan kontekstual yang diperoleh melalui studi kasus jauh lebih berharga bagi pengembangan keahlian (*expertise*) dibandingkan sekadar pengetahuan teoretis yang abstrak, karena studi kasus menawarkan kedalaman nuansa yang sering kali hilang dalam teori umum.

Sub-bab ini akan menyajikan beberapa studi kasus dari berbagai negara dan dari Indonesia sendiri, dengan tujuan untuk mengilhami, bukan untuk ditiru secara membabi buta. Penting untuk diingat bahwa kebijakan pendidikan yang berhasil di satu lokasi tidak dapat dipindahkan begitu saja ke lokasi lain tanpa mempertimbangkan ekosistem lokal. Fenomena ini dikenal dalam literatur pendidikan sebagai "*Policy Borrowing*" (Steiner-Khamsi & Waldow, 2012). Yaitu di mana peminjaman kebijakan antarnegara harus melalui proses dekontekstualisasi dan rekontekstualisasi agar sesuai dengan kebutuhan lokal.

Setiap negara, setiap daerah, setiap sekolah, dan setiap kelas memiliki konteksnya sendiri budaya, sumber daya, tantangan, dan peluang yang unik. Apa yang berhasil di negara dengan sistem pendidikan maju seperti Finlandia belum tentu berhasil di Indonesia tanpa penyesuaian yang cermat terhadap budaya lokal dan kesiapan infrastruktur. Namun, prinsip-prinsip dasarnya tetap bersifat universal. Yin (2018), studi kasus memungkinkan kita untuk memahami "bagaimana" dan "mengapa" sebuah fenomena terjadi dalam konteks kehidupan nyata, sehingga kita dapat belajar banyak dari keberhasilan dan kegagalan orang lain sebagai

Finlandia: Sekolah sebagai "Rumah Kedua" yang Hangat bagi Anak

Keberhasilan Tanpa Tekanan Finlandia adalah negara yang secara konsisten menduduki peringkat teratas dalam berbagai survei pendidikan internasional seperti PISA (*Programme for International Student Assessment*). Yang menarik, keberhasilan Finlandia tidak dicapai dengan cara-cara yang lazim dianggap "penting" di negara lain. Menurut Sahlberg (2011) dalam bukunya *Finnish Lessons*, rahasia Finlandia bukan pada standarisasi atau kompetisi, melainkan pada ekuitas, profesionalisme guru, dan kesejahteraan siswa. Finlandia tidak memiliki ujian nasional yang menekan hingga akhir masa SMA, tidak memiliki pemeringkatan sekolah, dan memberikan pekerjaan rumah yang sangat minim dibandingkan negara-negara OECD lainnya.

Budaya Kepercayaan dan Otonomi Budaya pendidikan di Finlandia sangat menekankan pada kepercayaan (*trust*) dan otonomi. Sebagaimana dicatat oleh Walker (2017) dalam *Teach Like Finland*, guru di Finlandia dipercaya sebagai profesional yang kompeten karena mereka diwajibkan memiliki gelar Master sebelum mengajar. Mereka tidak perlu diawasi secara ketat dan diberi kebebasan untuk menentukan metode mengajar terbaik untuk kelas mereka.

Sistem kepercayaan ini juga berlaku bagi siswa. Tidak adanya ujian standar nasional sebelum usia 16 tahun memungkinkan anak-anak belajar karena rasa ingin tahu alami mereka. Hal ini sejalan

dengan Teori Penentuan Nasib Sendiri (*Self-Determination Theory*) dari Deci & Ryan (2000), di mana lingkungan yang mendukung otonomi akan meningkatkan motivasi intrinsik dan kesejahteraan psikologis secara signifikan.

Pentingnya Istirahat dan Gerakan Fisik Finlandia juga menerapkan aturan waktu istirahat yang sangat sering: setiap 45 menit pelajaran, siswa berhak mendapatkan istirahat 15 menit di luar ruangan. Pellegrini (2005), menunjukkan bahwa istirahat yang diisi dengan bermain bebas secara aktif justru meningkatkan konsentrasi dan kemampuan kognitif anak saat kembali ke dalam kelas. Gerakan fisik dipandang sebagai kebutuhan biologis anak untuk menjaga kesiapan saraf dalam memproses informasi, bukan sebagai pengganggu pembelajaran.

Sistem Intervensi Dini yang Suportif Pendekatan Finlandia terhadap siswa yang mengalami kesulitan belajar sangat suportif. Finlandia memiliki salah satu sistem pendidikan khusus terintegrasi terbaik di dunia. Menurut Välijärvi (2007), hampir 30% siswa di Finlandia menerima semacam dukungan khusus selama tahun-tahun sekolah mereka tanpa adanya stigma. Filosofi yang mendasari adalah: institusi yang harus beradaptasi dengan kebutuhan anak, bukan sebaliknya. Filosofi ini sangat selaras dengan prinsip inklusivitas dan penghargaan terhadap perbedaan.

Pelajaran untuk Konteks Lokal Meskipun terdapat perbedaan sistemik antara Finlandia dan Indonesia, ada pelajaran universal yang dapat diambil: pentingnya rasa percaya dalam hubungan guru-siswa serta pendekatan suportif terhadap kesulitan belajar. Bahkan dalam keterbatasan, seorang guru dapat memulai dengan membangun keamanan psikologis dan meyakinkan siswa bahwa kegagalan adalah bagian dari proses belajar yang akan didukung bersama, bukan sesuatu yang berujung pada hukuman atau stigmatisasi.

Selandia Baru: Kurikulum yang Berpusat pada Anak dan Partisipasi Aktif

Visi Pembelajaran Seumur Hidup Selandia Baru adalah negara lain yang dikenal dengan pendekatan pendidikannya yang berpusat pada anak (*child-centered*). Kurikulum nasionalnya, yang dikenal sebagai *The New Zealand Curriculum*, memiliki visi untuk menghasilkan siswa yang percaya diri, terhubung, aktif terlibat, dan pembelajar seumur hidup (Education, 2007). Visi ini diterjemahkan ke dalam praktik nyata di setiap kelas dengan menempatkan kebutuhan dan identitas siswa di pusat proses pembelajaran.

Konsep *Student agency* Salah satu fitur paling khas dari kurikulum Selandia Baru adalah penekanannya pada *student agency* istilah yang merujuk pada kapasitas siswa untuk bertindak secara sengaja dalam mengarahkan pertumbuhan mereka sendiri. Menurut oecd (2019), dalam kerangka kerja Learning Compass 2030, agensi siswa bukan berarti siswa belajar sendirian tanpa bimbingan, melainkan adanya kemitraan antara siswa, guru, dan komunitas untuk menetapkan tujuan dan merefleksikan proses belajar. Guru berperan sebagai fasilitator atau katalis yang membantu siswa mengartikulasikan apa yang ingin mereka pelajari dan menyediakan sumber daya yang diperlukan. Peran ini menuntut keterampilan mendengarkan dan observasi yang lebih tajam dibandingkan peran tradisional sebagai pemberi ceramah (Hipkins, 2017).

Pembelajaran Kontekstual dan Bermakna Selain itu, Selandia Baru sangat menekankan pada pembelajaran yang kontekstual dan relevan dengan kehidupan siswa. Pembelajaran sering kali diorganisasikan dalam proyek-proyek bermakna (*meaningful projects*) yang mengintegrasikan berbagai disiplin ilmu. Pendekatan ini selaras dengan konsep *Authentic Learning* yang dikemukakan oleh Lombardi & Oblinger (2007), di mana siswa belajar melalui tugas-tugas dunia nyata yang memiliki konsekuensi dan makna bagi mereka. Ketika siswa belajar matematika untuk merencanakan anggaran kelas atau belajar bahasa untuk menyuarakan isu lingkungan, mereka menemukan motivasi intrinsik karena melihat nilai guna dari ilmu tersebut dalam kehidupan sehari-hari.

Aplikasi untuk Pendidik di Indonesia Pelajaran berharga dari Selandia Baru adalah pentingnya memberi ruang bagi siswa untuk menjadi agen pembelajaran mereka sendiri. Menggeser peran guru dari "komandan" menjadi "fasilitator" adalah sebuah perjalanan transformatif. Hal ini dapat dimulai dengan teknik Pertanyaan Pemandu (*Scaffolding*), sebagaimana diusulkan dalam teori sosial-konstruktivisme (Vygotsky, 1978). Guru tidak langsung memberikan jawaban, melainkan memberikan pertanyaan pemantik yang menantang siswa untuk berpikir lebih dalam. Langkah kecil seperti memberikan pilihan moda tugas (poster, esai, atau presentasi) merupakan bentuk penghormatan terhadap agensi siswa yang, jika dilakukan secara konsisten, akan menciptakan dinamika kelas yang lebih demokratis dan ramah anak.

Rwanda: Dukungan Psikososial untuk Anak yang Mengalami Trauma di Negara Berkembang

Sekolah sebagai Pusat Pemulihan Pascakonflik Berbeda dengan Finlandia dan Selandia Baru yang merupakan negara maju, Rwanda memberikan contoh inspiratif tentang implementasi sekolah ramah anak di negara berkembang dengan sumber daya terbatas. Rwanda masih dalam proses pemulihan dari genosida tahun 1994. Dalam konteks pascakonflik yang traumatis, sekolah tidak dapat berfungsi hanya sebagai tempat transfer pengetahuan akademik. Menurut McLean Hilker (2011), sistem pendidikan di Rwanda telah ditransformasikan untuk menjadi alat rekonsiliasi dan ruang aman guna membangun kembali kohesi sosial yang hancur (Nugroho & Ishartiwi, 2019).

Modul Pelatihan dan Dukungan Psikososial Universitas Rwanda, bekerja sama dengan organisasi internasional, mengembangkan modul pelatihan guru tentang *Child Friendly School* (CFS) yang mencakup materi khusus tentang dukungan psikososial. Sebagaimana dijelaskan oleh Betancourt (2011), dukungan psikososial berbasis sekolah di daerah konflik sangat efektif dalam mengurangi gejala depresi dan kecemasan pada anak. Materi ini membekali guru dengan keterampilan untuk mengenali tanda-tanda distress psikologis, memberikan bantuan psikologis awal

(*Psychological First Aid*), dan menciptakan rutinitas kelas yang dapat diprediksi.

Pentingnya stabilitas di dalam kelas selaras dengan teori *Trauma-Informed Pedagogy* oleh Carello & Butler (2015), yang menekankan bahwa struktur dan keamanan emosional adalah prasyarat bagi anak korban trauma untuk dapat kembali mengakses fungsi kognitif mereka. Guru di Rwanda diajarkan untuk menjadi "ujung tombak" deteksi dini tanpa harus memikul beban sebagai psikolog profesional.

Pemenuhan Kebutuhan Dasar dan Emosional Yang paling penting dari pendekatan Rwanda adalah pengakuan bahwa sekolah ramah anak tidak dapat dipisahkan dari konteks sosial-ekonomi. Berdasarkan laporan (Wright et al., 2009), mengenai standar CFS di Rwanda, efektivitas pembelajaran sangat bergantung pada pemenuhan kebutuhan dasar, termasuk rasa aman dan rasa memiliki (*sense of belonging*). Guru diakui bukan sebagai pemberi materi semata, melainkan sebagai penghubung pertama antara anak yang rentan dengan sistem perlindungan sosial yang lebih luas.

Relevansi bagi Kebijakan di Indonesia Sebagai negara yang juga menghadapi tantangan kemiskinan dan potensi konflik sosial, pendekatan Rwanda sangat relevan bagi Indonesia. Namun, literatur menunjukkan adanya kesenjangan dalam kurikulum pendidikan guru di Indonesia terkait kesehatan mental. Wiguna (2020), kapasitas guru sekolah dasar di Indonesia dalam mengenali masalah kesehatan mental siswa masih memerlukan peningkatan signifikan melalui pelatihan yang terstruktur. Ini adalah tantangan besar bagi pengambil kebijakan untuk mengintegrasikan dukungan psikososial ke dalam standar kompetensi guru, memastikan bahwa tidak ada anak yang dibiarkan memikul beban traumanya sendirian di dalam kelas.

Contoh Praktik Baik di Indonesia: SD Muhammadiyah 1 Pucuk, Lamongan

Implementasi Kebijakan dan Budaya Sekolah Setelah melihat ke luar negeri, kita kembali ke tanah air untuk melihat praktik nyata. Sebuah studi kasus di SD Muhammadiyah 1 Pucuk, Lamongan, memberikan gambaran optimis tentang bagaimana konsep Sekolah Ramah Anak (SRA) dapat diimplementasikan. Fathihah (2025) menunjukkan bahwa sekolah ini telah memenuhi kriteria SRA melalui tiga aspek utama. Aspek pertama adalah kebijakan sekolah yang secara eksplisit mendukung pemenuhan hak anak. Komitmen ini selaras dengan Peraturan Menteri Pemberdayaan Perempuan dan Perlindungan Anak (2014) Nomor 8 Tahun 2014, yang menekankan bahwa kebijakan SRA harus mampu menjamin, memenuhi, dan menghargai hak-hak anak serta melindungi mereka dari kekerasan dan diskriminasi.

Proses Pembelajaran yang Menyenangkan Aspek kedua adalah pelaksanaan pembelajaran. Di SD Muhammadiyah 1 Pucuk, guru menggunakan metode variatif seperti diskusi kelompok dan proyek kolaboratif yang menciptakan keamanan psikologis. Pendekatan ini sesuai dengan konsep Active Learning yang dikembangkan oleh Bonwell & Eison (2014) di mana keterlibatan siswa dalam proses berpikir meningkatkan pemahaman dan kesejahteraan emosional. Keberanian siswa untuk berpendapat menunjukkan bahwa kelas telah bertransformasi dari pusat instruksi menjadi ruang dialogis yang menghargai suara siswa (*student voice*).

Sarana Prasarana yang Mendukung Aspek ketiga mencakup sarana dan prasarana. Sekolah menyediakan fasilitas yang dirancang khusus untuk kenyamanan anak, mulai dari ventilasi yang baik hingga kantin sehat. Penataan lingkungan fisik ini mendukung mengenai *Physical Learning Environment*, yang menyatakan bahwa kondisi fisik sekolah berpengaruh langsung terhadap motivasi dan hasil belajar siswa. Lingkungan yang bersih dan aman secara fisik merupakan fondasi bagi kesehatan mental dan fisik siswa selama berada di sekolah.

Fathihah (2025) hubungan antara SRA dengan Dimensi Kebinekaan Global. Dalam kerangka Kurikulum Merdeka (2022), kebinekaan global menuntut siswa untuk mengenal dan menghargai budaya, serta memiliki kemampuan komunikasi interkultural. Dengan menciptakan lingkungan yang inklusif dan partisipatif, SD Muhammadiyah 1 Pucuk secara otomatis menumbuhkan sikap toleransi tanpa perlu indoktrinasi kaku. Hal ini membuktikan bahwa sekolah ramah anak bukan hanya tentang kesejahteraan individu, tetapi juga strategi strategis untuk pembentukan karakter kebangsaan di tengah masyarakat Indonesia yang majemuk. Nilai-nilai toleransi tumbuh secara alami ketika setiap anak merasa aman, dihargai, dan didengarkan dalam keberagaman mereka.

Pelajaran Lintas Budaya: Apa yang Dapat Kita Petik?

Kontekstualisasi dan Universalitas Prinsip Setelah menelaah studi kasus dari berbagai negara, pelajaran pertama yang dapat kita petik adalah tidak ada "satu ukuran untuk semua" (*one size fits all*) dalam implementasi sekolah ramah anak. Menurut Steiner-Khamsi & Waldow (2012), keberhasilan sebuah model pendidikan sangat bergantung pada "rekontekstualisasi" atau adaptasi terhadap budaya, sumber daya, dan tantangan spesifik lokal. Namun, meskipun implementasinya beragam, prinsip-prinsip dasarnya bersifat universal. Sebagaimana ditegaskan oleh (SCHOOLS, 2010), nilai-nilai keamanan, inklusivitas, dan partisipasi adalah hak asasi yang relevan di semua tingkat ekonomi dan budaya. Arahnya tetap sama: menciptakan lingkungan di mana anak tidak perlu merasa takut untuk belajar.

Perubahan Paradigma: Guru sebagai Kunci Kedua, perubahan yang paling mendasar adalah perubahan paradigma guru. Sehebat apa pun kebijakan pemerintah, kualitas kelas ramah anak ditentukan oleh pola pikir guru dalam interaksi sehari-hari. Menurut Fullan (2007) dalam teorinya mengenai perubahan pendidikan, inovasi tidak akan terjadi tanpa perubahan makna (*change in meaning*) di tingkat individu praktisi. Guru yang masih mempercayai kekerasan sebagai alat disiplin tidak akan mampu mewujudkan kelas ramah

anak. Hal ini menekankan pentingnya rekrutmen guru yang memprioritaskan empati dan karakter. Sebagaimana dikemukakan oleh Hattie (2008) hubungan guru-siswa yang didasari rasa hormat adalah salah satu faktor paling berpengaruh terhadap keberhasilan belajar.

Dukungan Sistemik dan Ekosistem Pendidikan Ketiga, kelas ramah anak membutuhkan dukungan sistemik dari seluruh ekosistem pendidikan. Guru tidak bisa berjuang sendirian dalam ruang hampa. Berdasarkan Teori Sistem Ekologi Birmaher (1997) perkembangan anak dipengaruhi oleh interaksi antara berbagai lapisan lingkungan, mulai dari mikro (kelas) hingga makro (kebijakan negara). Guru membutuhkan dukungan kebijakan dari kepala sekolah, sinergi dari orang tua, serta supervisi yang suportif dari dinas pendidikan.

Tanpa dukungan kolektif ini, upaya guru untuk menciptakan kelas ramah anak akan menghadapi hambatan struktural yang berat. Sekolah ramah anak harus dipandang sebagai proyek bersama seluruh komunitas pendidikan. Ketika seluruh elemen ekosistem ini selaras, maka nilai-nilai ramah anak bukan lagi sekadar program formal, melainkan menjadi napas dan budaya yang menghidupkan proses pendidikan itu sendiri.

BAB IV

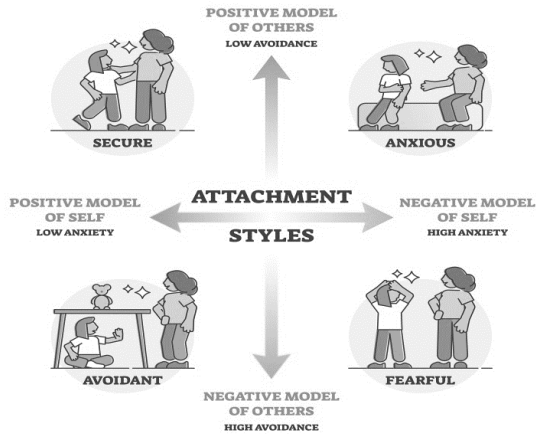
***ATTACHMENT* GURU–PESERTA DIDIK DALAM MENDUKUNG PERKEMBANGAN SOSIAL- EMOSIONAL ANAK**

Teori *Attachment* (Bowlby, Ainsworth) dan Relevansinya dalam Relasi Guru-Anak

John Bowlby: Meletakkan Fondasi Teori *Attachment*

Untuk memahami mengapa hubungan antara guru dan peserta didik dapat menjadi begitu kuat dan berpengaruh, kita harus memulainya dari awal dari pemikiran seorang psikiater asal Inggris bernama John Bowlby. Bowlby adalah seorang tokoh yang berani menentang arus utama psikoanalisis pada zamannya. Sementara para pengikut Freud tradisional cenderung berfokus pada dunia fantasi dan konflik internal anak, Bowlby justru tertarik pada peristiwa nyata yang terjadi dalam kehidupan anak, terutama perpisahan dari orang tua dan kehilangan figur yang dicintai.

Melalui pengamatannya terhadap anak-anak yatim piatu pasca Perang Dunia II yang menunjukkan gejala-gejala depresi dan keterlambatan perkembangan yang parah, Bowlby sampai pada sebuah kesimpulan revolusioner: bahwa ikatan emosional antara bayi dan pengasuhnya yang kemudian disebutnya sebagai *Attachment* bukanlah sekadar "produk sampingan" dari pemenuhan kebutuhan fisik seperti makan dan minum, melainkan sebuah kebutuhan primer yang berdiri sendiri, sama pentingnya dengan kebutuhan akan makanan dan kehangatan (Bowlby, 2018).



Gambar 2. *Attachment Styles*

Bowlby berargumen bahwa kecenderungan untuk membentuk ikatan emosional yang kuat dengan figur tertentu adalah hasil dari evolusi. Bayi manusia lahir dalam keadaan sangat rentan dan tidak berdaya. Untuk bertahan hidup, mereka harus tetap dekat dengan orang dewasa yang akan melindungi mereka. Alam telah "memprogram" bayi dengan serangkaian perilaku *Attachment* menangis, tersenyum, dan merangkak mendekat yang berfungsi untuk menjaga kedekatan fisik demi kelangsungan hidup (Bowlby, 1969). Selama jutaan tahun, bayi yang menjaga kedekatan dengan pengasuhnya lebih mungkin untuk bertahan hidup hingga usia reproduktif, sehingga mewariskan gen perilaku ini kepada generasi berikutnya.

Namun, yang lebih penting adalah kualitas respons dari pengasuh. Menurut Bowlby, interaksi ini membentuk model kerja internal (*internal working models* IWMs), yaitu representasi mental tentang diri sendiri, orang lain, dan hubungan secara umum (Bowlby, 1973). Model ini terbentuk selama tahun-tahun pertama kehidupan dan dibawa ke dalam setiap hubungan baru. Seorang anak dengan pengasuh responsif akan mengembangkan IWM positif: "Saya berharga" dan "Orang lain dapat diandalkan". Sebaliknya, pengasuhan yang tidak konsisten atau kasar akan membentuk IWM negatif: "Saya tidak berharga" dan "Hubungan itu tidak aman" (Bowlby, 2008).

Mary Ainsworth: *Strange Situation* dan Tipologi *Attachment*

Jika Bowlby memberikan kerangka teoretis yang megah, maka Mary Ainsworth, seorang psikolog asal Kanada yang bekerja sama dengan Bowlby, memberikan bukti empiris yang kuat melalui eksperimen lapangannya yang terkenal, *Strange Situation Procedure* (Ainsworth, 1978). Dalam prosedur ini, Ainsworth mengamati bayi berusia sekitar 12 hingga 18 bulan bersama ibu mereka dalam serangkaian skenario yang sengaja dirancang untuk memicu stres ringan. Melalui panel kaca satu arah, Ainsworth mengamati dengan cermat bagaimana bayi merespons kehadiran dan kepergian ibu mereka. Hasilnya menunjukkan bahwa meskipun durasi perpisahan sama, pola respons bayi sangat berbeda. Berdasarkan pengamatan ini, Ainsworth mengidentifikasi tiga pola *Attachment* utama Ainsworth (2015), yang kemudian ditambahkan pola keempat oleh peneliti lain untuk kasus-kasus ekstrem (Main & Solomon, 1986).

Pola pertama adalah *Secure Attachment* (*Attachment Aman*), yang ditunjukkan oleh sekitar 60-65% bayi dalam populasi normal. Bayi dengan *secure Attachment* menggunakan ibu sebagai "pangkalan yang aman" (*secure base*) untuk menjelajahi lingkungan (Ainsworth, 1978). Ketika ibu pergi, mereka menunjukkan distress, tetapi ketika ibu kembali, mereka segera menyambutnya dengan antusias dan dengan cepat dihibur. Pola ini mencerminkan model kerja internal yang positif, di mana anak merasa yakin bahwa figur lekat akan selalu tersedia dan responsif ketika dibutuhkan.

Pola kedua adalah *Insecure-Avoidant Attachment* (*Attachment Tidak Aman-Menghindar*), ditunjukkan oleh sekitar 20-25% bayi. Bayi dengan pola ini tampak sangat mandiri secara lahiriah dan tidak menunjukkan distress nyata saat ibu pergi. Namun, pengukuran fisiologis menunjukkan bahwa mereka sebenarnya mengalami stres yang tinggi; mereka hanya belajar untuk menekan ekspresi emosinya karena riwayat penolakan dari pengasuh (Ainsworth, 1978). Dalam konteks kelas, anak dengan pola ini mungkin tampak sangat mandiri, tetapi sebenarnya ia memiliki ketakutan akan penolakan.

Pola ketiga adalah *Insecure-Ambivalent/Resistant Attachment* (*Attachment* Tidak Aman-Mencemas), ditunjukkan oleh sekitar 10-15% bayi. Bayi dengan pola ini tampak "terpaku" pada ibu dan tidak berani menjelajah. Ketika ibu kembali setelah perpisahan, mereka menunjukkan respons ambivalen: mendekat tetapi sambil marah atau menolak dihibur. Pola ini biasanya muncul karena pola asuh yang tidak konsisten, sehingga anak merasa harus terus-menerus "memaksa" perhatian melalui sinyal emosional yang berlebihan (Bretherton, 2013).

Pola keempat adalah *Disorganized Attachment* (*Attachment* Tidak Teratur), diidentifikasi oleh Main & Solomon (1990). Ini adalah pola yang paling parah, biasanya ditemukan pada anak-anak yang mengalami trauma atau pengabaian ekstrem. Anak menunjukkan perilaku yang kontradiktif, seperti membeku (*freezing*) atau berjalan mundur menuju pengasuh. Pola ini mencerminkan kondisi di mana figur yang seharusnya menjadi sumber keamanan justru menjadi sumber ketakutan, menciptakan konflik "pendekatan-hindar" yang tidak terpecahkan bagi anak (Main & Solomon, 1990).

Relevansi dengan Relasi Guru-Anak: Apakah Guru Dapat Menjadi *Figur Attachment*?

Setelah memahami teori *Attachment* dalam konteks orang tua-anak, pertanyaan besar yang muncul adalah: Dapatkah teori yang sama diterapkan pada hubungan antara guru dan peserta didik? Pada awalnya, banyak peneliti yang skeptis karena hubungan guru-siswa bersifat kontraktual dan terbatas waktu. Namun, melalui puluhan tahun yang terangkum dalam *systematic review* oleh peneliti-peneliti Belanda, konsensus ilmiah saat ini adalah bahwa guru dapat berfungsi sebagai figur *Attachment* sekunder atau substitusi bagi anak-anak di sekolah (Verschuere & Koomen, 2012).

Apa dasar dari kesimpulan ini? Situasi stres di sekolah, anak-anak secara alami mencari kedekatan dengan guru mereka. Mereka mencari kenyamanan (*comfort*) ketika kecewa dan menggunakan guru sebagai pangkalan yang aman (*secure base*) untuk menjelajahi lingkungan belajar yang baru (Bergin & Bergin, 2009). Meskipun masih ada perdebatan mengenai hierarki figur *Attachment*, tidak

dapat disangkal bahwa hubungan dengan guru memiliki komponen-komponen *Attachment* yang cukup kuat untuk berdampak signifikan terhadap perkembangan anak.

Perbedaan utama antara *Attachment* dengan orang tua dan guru terletak pada intensitas dan durasi. Seorang guru tidak akan pernah menjadi pengganti orang tua secara total. Namun, hubungan dengan guru dapat berfungsi sebagai faktor korektif bagi anak-anak yang memiliki riwayat *Attachment* tidak aman di rumah. Seorang guru yang hangat, konsisten, dan peka dapat memberikan "pengalaman emosional korektif" yang dapat memodifikasi model kerja internal (IWM) negatif anak seiring waktu.

Di Iran pada tahun 2025 terhadap 325 guru sekolah dasar di Tehran oleh Nazaralian dan Seyyed Aghaei menemukan bahwa guru dengan gaya *Attachment* yang aman (*secure Attachment style*) cenderung memiliki hubungan yang lebih positif dengan siswa mereka. Sebaliknya, guru dengan gaya *Attachment* cemas (*anxious*) atau menghindar (*avoidant*) cenderung memiliki hubungan yang lebih bermasalah. Temuan ini menunjukkan bahwa *Attachment* adalah jalan dua arah: model kerja internal guru memengaruhi kemampuannya untuk menjadi pangkalan yang aman bagi siswa di kelas (Spilt et al., 2011).

Model Kerja Internal di Kelas: Bagaimana Masa Lalu Membentuk Masa Kini

Salah satu konsep paling kuat dari teori *Attachment* untuk dipahami oleh guru adalah model kerja internal (*internal working models* IWM). Setiap anak yang memasuki kelas pada hari pertama sekolah tidak datang sebagai "kertas kosong" (*tabula rasa*); mereka membawa sejarah panjang interaksi yang membentuk skema kognitif tentang diri sendiri dan orang lain (Bowlby, 1973).

Seorang anak dengan riwayat *secure Attachment* cenderung memiliki keyakinan bahwa dirinya berharga dan orang dewasa dapat diandalkan. Keyakinan ini berfungsi sebagai "penyangga" yang membuat anak berani bereksplorasi, bertanya, dan tidak takut melakukan kesalahan karena mereka yakin akan mendapatkan dukungan (Geddes, 2006).

Sebaliknya, anak dengan riwayat *insecure-avoidant Attachment* sering kali mengembangkan IWM bahwa mengekspresikan kebutuhan adalah hal yang berisiko. Mereka memandang guru sebagai sosok yang mungkin tidak responsif, sehingga mereka memilih untuk "mandiri secara prematur" demi menghindari penolakan (Bergin & Bergin, 2009). Sementara itu, anak dengan *insecure-ambivalent Attachment* memiliki keyakinan bahwa perhatian bersifat tidak pasti. Hal ini memicu perilaku mencari perhatian yang berlebihan (*attention-seeking*) karena mereka tidak memiliki kepastian emosional tentang ketersediaan guru (Cassidy, 1994).

Yang paling menantang adalah anak dengan *disorganized Attachment*. Mereka memiliki model kerja internal yang kacau; bagi mereka, figur otoritas bisa menjadi sumber kenyamanan sekaligus sumber ketakutan secara bersamaan. Akibatnya, mereka sering menunjukkan perilaku yang membingungkan atau meledak-ledak di kelas yang sebenarnya merupakan manifestasi dari ketakutan internal mereka (Main & Solomon, 1990).

Memahami IWM ini bukan berarti guru harus mendiagnosis siswa secara klinis. Tujuan utamanya adalah untuk menumbuhkan empati dan strategi. Ketika guru memahami bahwa perilaku "nakal" atau "menjauh" mungkin merupakan mekanisme pertahanan dari IWM yang negatif, respons guru dapat berubah dari frustrasi menjadi pemberian pengalaman korektif yang konsisten (Sabol & Pianta, 2012). Dengan empati ini, guru dapat membantu anak membangun kembali kepercayaan mereka terhadap orang dewasa dan dunia sekitarnya.



Karakteristik *Attachment* yang Aman antara Guru dan Peserta Didik di Kelas Dasar

Kehangatan sebagai Pintu Masuk

Setelah memahami teori *Attachment* secara mendasar, pertanyaan selanjutnya adalah: Seperti apa rupa *Attachment* yang aman antara guru dan siswa dalam praktik sehari-hari di kelas? Karakteristik-karakteristik ini berfungsi sebagai "peta" bagi guru untuk membangun hubungan yang sehat dengan peserta didiknya.

Berdasarkan sintesis, terdapat lima karakteristik utama dari *Attachment* yang aman dalam konteks kelas: kehangatan (*warmth*), kepekaan (*sensitivity*), konsistensi (*consistency*), ketersediaan (*availability*), dan pemberian otonomi (*autonomy support*) (Bergin & Bergin, 2009); (Pianta, 1999a).

Karakteristik pertama dan yang paling mendasar adalah kehangatan. Kehangatan adalah "suhu emosional" dari interaksi antara guru dan siswa. Ini bukan hanya tentang keramahan fisik, melainkan penciptaan iklim emosional positif di mana anak merasa diterima (*accepted*) dan dihargai (*valued*) tanpa syarat (Rogers, 1951); (Reschly & Christenson, 2012). Dalam praktiknya, kehangatan diwujudkan melalui sapaan pagi yang antusias, mendengarkan dengan penuh perhatian, serta menunjukkan empati yang tulus saat anak mengalami kesulitan. Guru yang hangat memberikan sinyal bahwa kelas adalah lingkungan yang aman secara emosional.

Kehangatan guru adalah prediktor terkuat dari keterlibatan siswa (*student engagement*) di kelas. Anak-anak yang merasakan kehangatan dari guru mereka memiliki motivasi intrinsik yang lebih tinggi, lebih berani bertanya, dan menunjukkan ketahanan (*resilience*) yang lebih baik saat menghadapi tugas sulit ((Reschly & Christenson, 2012); (Roorda et al., 2011). Sebaliknya, iklim kelas yang dingin atau sarkastik akan memicu mekanisme pertahanan diri siswa yang menghambat proses belajar. Penting untuk dicatat bahwa kehangatan tetap harus berada dalam batas profesional yang menghormati otonomi anak; ini adalah kehangatan yang memberdayakan, bukan menciptakan ketergantungan yang tidak sehat (Sabol & Pianta, 2012).

Kepekaan: Membaca Sinyal yang tak Terucap

Karakteristik kedua adalah kepekaan (*sensitivity*). Jika kehangatan adalah "suhu" hubungan, maka kepekaan adalah "radar" yang memungkinkan guru untuk melihat, mendengar, dan merespons kebutuhan emosional anak secara tepat waktu dan tepat sasaran. Konsep ini berasal dari ibu yang peka (*sensitive mothers*), yang didefinisikan sebagai kemampuan untuk secara akurat memahami sinyal anak dan meresponsnya dengan cepat serta tepat. Dalam

konteks kelas, kepekaan guru berarti kemampuan untuk membaca keadaan internal siswa seperti frustrasi, cemas, atau bingung bahkan ketika siswa tersebut tidak menyatakannya secara verbal (Pianta, 1999a)(Hamre & Pianta, 2007).

Guru yang peka memperhatikan hal-hal halus. Mereka melihat perubahan suasana hati siswa dan segera melakukan pendekatan secara empatik. Kepekaan juga berarti memahami "batas" anak kapan harus mendorong dan kapan harus memberi ruang. Guru yang peka dapat membedakan antara anak yang menarik diri karena kesedihan dan anak yang menarik diri karena kebutuhan akan ruang personal (*introversion*), sehingga respons yang diberikan selalu tepat sasaran (Geddes, 2006).

Kepekaan juga melibatkan responsivitas, yaitu tindak lanjut yang nyata setelah membaca sinyal tersebut. Kepekaan tanpa responsivitas tidak akan memberikan rasa aman. Setelah guru menyadari bahwa seorang anak sedang kesulitan, ia harus mengambil tindakan yang tepat, baik berupa dukungan akademik maupun emosional. Guru yang responsif secara emosional tidak hanya membantu anak mengatasi masalah sesaat, tetapi juga memperkuat keyakinan anak bahwa orang dewasa adalah figur yang dapat diandalkan, yang pada gilirannya memperkuat model kerja internal yang positif (Sabol & Pianta, 2012):(Verschueren & Koomen, 2012).

Konsistensi dan Prediktabilitas: Membangun Kepercayaan melalui Rutinitas

Karakteristik ketiga adalah konsistensi (*consistency*). *Attachment* yang aman dibangun di atas fondasi prediktabilitas. Seorang anak perlu mengetahui bahwa figur *Attachment*-nya akan berperilaku dengan cara yang dapat diprediksi dari waktu ke waktu. Jika perilaku guru berubah-ubah secara drastis tanpa alasan yang jelas, anak akan mengalami ketidakpastian kronis yang memicu sistem alarm stres mereka tetap aktif (Bowlby, 1973): (Geddes, 2006). Dalam konteks kelas, inkonsistensi guru seperti aturan yang berubah-ubah atau emosi yang meledak-ledak dapat menghambat perkembangan

hubungan yang aman dan menciptakan iklim ketidakpercayaan (Pianta, 1999a).

Konsistensi tidak berarti bahwa guru harus selalu dalam suasana hati yang sama setiap hari. Konsistensi lebih berarti bahwa nilai-nilai inti dan aturan dasar tetap stabil, serta adanya transparansi emosional. Ketika guru melakukan kesalahan, seperti merespons dengan nada tinggi karena kelelahan, tindakan meminta maaf secara tulus kepada siswa justru memperkuat ikatan karena menunjukkan integritas dan kejujuran orang dewasa (Siegel & Bryson, 2021). Proses ini dalam teori *Attachment* disebut sebagai *repair* (perbaikan hubungan), yang sangat krusial untuk menjaga keamanan emosional anak (E. Z. Tronick, 2018).

Selain itu, konsistensi juga diwujudkan melalui rutinitas yang terstruktur. Kelas dengan aturan yang jelas dan konsekuensi yang dapat diprediksi memberikan rasa kontrol bagi siswa atas lingkungan mereka. Lingkungan kelas yang terstruktur dan guru yang konsisten secara emosional sangat membantu siswa, terutama mereka yang memiliki riwayat *Attachment* tidak aman, untuk merasa cukup aman sehingga dapat fokus pada tugas-tugas akademik (Bergin & Bergin, 2009): (Sabol & Pianta, 2012).

Ketersediaan: "Aku Ada Untukmu"

Karakteristik keempat adalah ketersediaan (*availability*). Ketersediaan adalah pesan emosional yang secara konsisten disampaikan oleh guru: "Aku ada untukmu, kamu tidak sendiri." Pesan ini tidak hanya disampaikan melalui kata-kata, tetapi melalui kehadiran mental dan emosional yang nyata. Seorang guru yang tersedia secara psikologis adalah guru yang mampu memberikan perhatian penuh (*mindful presence*) saat siswa mendekat, yang menjadi fondasi bagi terciptanya rasa aman anak di sekolah (Bowlby, 2018): (Siegel & Bryson, 2021).

Ketersediaan juga berarti hadir pada saat-saat kritis ketika anak mengalami tekanan hebat, kegagalan akademik, atau konflik sosial. Dalam teori *Attachment*, figur otoritas diharapkan berfungsi sebagai pelabuhan yang aman (*safe haven*) di mana anak dapat kembali untuk mendapatkan penghiburan dan regulasi emosi saat

merasa terancam (Ainsworth, 1978). Respons guru pada momen-momen rentan ini akan menentukan apakah anak membangun model kerja internal bahwa orang dewasa dapat diandalkan atau justru sosok yang abai terhadap penderitaan mereka.

Namun, ketersediaan guru bersifat proporsional dan terkelola. Mengingat rasio guru dan siswa di kelas besar, ketersediaan tidak berarti pemenuhan kebutuhan instan setiap saat, melainkan kepastian bahwa kebutuhan anak akan diakui dan dipenuhi pada waktu yang tepat. Kepercayaan bahwa guru "pada akhirnya akan ada" memungkinkan siswa untuk mengembangkan kemandirian yang sehat tanpa rasa takut diabaikan (Bergin & Bergin, 2009): (Sabol & Pianta, 2012). Ketersediaan psikologis inilah yang mengubah kelas dari sekadar ruang instruksional menjadi lingkungan yang mendukung perkembangan sosio-emosional.

Pemberian Otonomi: *Paradox Attachment*

Karakteristik kelima, yang mungkin terdengar paradoksal, adalah pemberian otonomi (*autonomy support*). Salah satu temuan paling kuat dari teori *Attachment* adalah bahwa keamanan menghasilkan kemandirian. Anak yang memiliki hubungan *Attachment* yang aman adalah anak yang paling berani menjelajahi dunia karena ia tahu bahwa ia memiliki "pangkalan aman" (*secure base*) untuk kembali jika menghadapi bahaya (Ainsworth, 1978): (Bowlby, 2018). Tanpa pangkalan yang aman, eksplorasi anak akan terhambat oleh kecemasan atau kewaspadaan yang berlebihan.

Dalam konteks kelas, paradoks ini berarti bahwa guru yang memberikan rasa aman yang kuat justru harus mendorong kemandirian yang semakin besar. Guru yang memberikan dukungan otonomi tidak mengontrol setiap gerak-gerik siswa, melainkan memberikan ruang bagi siswa untuk membuat pilihan, memecahkan masalah, dan belajar dari kesalahan mereka sendiri (Reeve, 2006): (Ryan & Deci, 2024). Pemberian otonomi ini diwujudkan melalui pemberian pilihan dalam tugas, membiarkan siswa mengatur kecepatan belajar, serta mendorong penyelesaian konflik secara mandiri. Ketika siswa merasa didukung otonominya oleh guru yang

mereka percaya, mereka akan menunjukkan motivasi intrinsik dan prestasi akademik yang lebih tinggi (Niemiec & Ryan, 2009).

Pemberian otonomi ini merupakan ujian bagi kualitas *Attachment*. Jika seorang guru merasa perlu melakukan kontrol ketat (*controlling teaching style*), hal tersebut mungkin menunjukkan bahwa hubungan yang terbentuk belum mencapai level keamanan yang optimal atau adanya ketidakamanan pada model kerja internal guru itu sendiri (Sabol & Pianta, 2012); (Spilt et al., 2011). Guru yang aman akan merasa nyaman melihat siswanya tumbuh menjadi pribadi yang mandiri, karena ia tahu bahwa kehadirannya tetap menjadi fondasi yang kokoh bagi pertumbuhan tersebut.

Manifestasi di Kelas: Tanda-tanda *Attachment* Aman

Bagaimana kita dapat mengamati *Attachment* yang aman antara guru dan siswa dalam kehidupan sehari-hari di kelas? Manifestasi ini merupakan indikator bahwa siswa telah meminternalisasi guru sebagai figur yang dapat dipercaya. Berikut adalah beberapa tanda yang dapat diobservasi berdasarkan literatur psikologi pendidikan (Pianta, 1999a); (Bergin & Bergin, 2009) (Verschueren & Koomen, 2012).

Kedekatan Emosional yang Nyaman: Siswa dengan nyaman mendekati guru untuk bertanya, berbagi cerita, atau sekadar menunjukkan hasil karyanya, tanpa rasa takut atau cemas yang berlebihan. Ini menunjukkan tingkat *closeness* yang tinggi dalam hubungan tersebut (Pianta, 1999a).

- a. Regulasi Emosi dalam Kesulitan: Ketika mengalami kegagalan atau kesulitan (misalnya nilai jelek), siswa tidak panik atau menyembunyikannya, tetapi dengan tenang mencari bantuan. Guru berfungsi sebagai regulator emosi eksternal sebelum siswa mampu melakukan regulasi diri secara mandiri (Sroufe, 2005) ; (Cassidy, 1994).
- b. Afeksi Positif: Siswa menunjukkan antusiasme dan kegembiraan ketika guru memasuki kelas. Kehangatan timbal balik ini adalah tanda bahwa interaksi di kelas memberikan *reward* emosional bagi kedua belah pihak (Hamre & Pianta, 2007).

- c. Kepercayaan pada Keadilan (Mediasi): Dalam situasi konflik dengan teman, siswa bersedia menerima mediasi dari guru karena percaya pada integritas dan keadilan guru tersebut (Reschly & Christenson, 2012).
- d. Keamanan dalam Berpendapat: Siswa berani memberikan pendapat berbeda atau mengkritik kebijakan kelas dengan sopan. Ini menunjukkan adanya "ruang aman" untuk berekspresi tanpa takut akan penolakan atau hukuman (Reeve, 2006).
- e. Kemandirian yang Sehat: Siswa mampu bekerja secara mandiri dalam waktu yang cukup lama tanpa terus-menerus mencari konfirmasi. Ini adalah manifestasi dari fungsi guru sebagai *secure base* yang efektif (Bowlby, 2018) ; (Sabol & Pianta, 2012).

Tanda-tanda ini tidak muncul dalam semalam. Mereka adalah hasil dari pembangunan hubungan yang konsisten. Namun, ketika tanda-tanda ini mulai muncul, guru tahu bahwa investasi emosionalnya telah membuahkan hasil dalam bentuk ketangguhan psikologis siswa.

Dampak *Attachment* Guru-Anak terhadap Regulasi Emosi, Motivasi, dan Perilaku Sosial

Tiga Domain Perkembangan yang Terpengaruh

Setelah memahami hakikat *Attachment* yang aman antara guru dan siswa, pertanyaan pentingnya adalah: Apa dampak nyata dari hubungan ini terhadap perkembangan anak? Jawaban dari selama tiga dekade terakhir sangat jelas: *Attachment* guru-siswa yang berkualitas memiliki dampak yang kuat dan meluas terhadap tiga domain perkembangan utama anak, yaitu (1) regulasi emosi, (2) motivasi, dan (3) perilaku sosial (Bergin & Bergin, 2009) (Roorda et al., 2011). Bahkan, meta-analisis menunjukkan bahwa pengaruh hubungan emosional ini terhadap prestasi akademik bisa setara atau lebih besar daripada faktor status sosial ekonomi atau kecerdasan bawaan (Cornelius-White, 2007).

Dampak terhadap Regulasi Emosi: Menjinakkan Badai dalam Diri

Regulasi emosi adalah kemampuan untuk mengelola dan merespons pengalaman emosional dengan cara yang adaptif. Guru memainkan peran kunci dalam mengajarkan keterampilan ini melalui mekanisme *co-regulation* (Geddes, 2006) ;(Silkenbeumer et al., 2016). Anak-anak usia sekolah dasar masih membutuhkan "sistem pendukung eksternal" untuk menenangkan mereka saat kewalahan. Ketika guru merespons emosi kuat anak dengan tenang dan empati, anak secara bertahap menginternalisasi pengalaman tersebut menjadi kemampuan *self-regulation* (Sroufe, 2005);(E. Z. Tronick, 2018) *systematic review* terbaru menunjukkan bahwa kualitas hubungan guru-siswa berkorelasi signifikan dengan rendahnya tingkat *internalizing behavior* (seperti kecemasan dan penarikan diri) serta *externalizing behavior* (seperti agresi dan hiperaktivitas) (Verschuere & Koomen, 2012); (Sabol & Pianta, 2012). Hubungan yang hangat bertindak sebagai faktor protektif atau penyangga (*buffer*) yang menurunkan kadar hormon stres kortisol pada anak-anak yang mengalami tekanan di rumah.

Sebaliknya, hubungan yang penuh konflik dapat menjadi stres tambahan yang memperburuk masalah regulasi emosi. Anak-anak yang memiliki perilaku sulit sering kali terjebak dalam siklus koersif (*coercive cycle*), di mana perilaku negatif mereka memicu respons negatif dari guru, yang kemudian memperparah perilaku anak tersebut (Patterson, 1982); (Spilt et al., 2011). Memutus siklus ini melalui *Attachment* yang aman adalah kunci untuk membantu anak mencapai kesejahteraan emosional.

Dampak terhadap Motivasi: Mengapa Beberapa Anak Sangat Bersemangat Belajar?

Domain kedua yang sangat terpengaruh oleh kualitas *Attachment* adalah motivasi. Motivasi belajar adalah "bensin" yang menggerakkan mesin pembelajaran. *Self-Determination Theory* (SDT) memberikan kerangka yang sangat berguna untuk memahami fenomena ini, di mana SDT menyatakan bahwa ada tiga kebutuhan psikologis dasar yang harus dipenuhi agar motivasi intrinsik dapat

berkembang: kebutuhan akan otonomi (*autonomy*), kebutuhan akan kompetensi (*competence*), dan kebutuhan akan keterhubungan (*relatedness*) (Deci & Ryan, 2000); (Ryan & Deci, 2024).



Gambar 3. *Motivating Others*

Hubungan *Attachment* yang aman dengan guru secara langsung memenuhi kebutuhan akan keterhubungan anak merasa bahwa ia adalah bagian yang berarti dari komunitas kelas dan memiliki "rumah" yang aman. Pemenuhan kebutuhan ini membuka jalan bagi pemenuhan otonomi dan kompetensi. Anak yang merasa terhubung dengan gurunya akan lebih berani mengambil risiko akademik karena ia tahu bahwa kegagalan tidak akan merusak hubungan emosionalnya dengan guru (Niemic & Ryan, 2009; Bergin & Bergin, 2009). Ia juga lebih bersedia menerima umpan balik konstruktif karena adanya kepercayaan (*trust*) bahwa guru bertujuan untuk membantunya tumbuh.

Roorda (2011) hubungan guru-siswa yang positif merupakan prediktor yang lebih kuat dari *student engagement* (keterlibatan siswa) dan *achievement* (prestasi) daripada faktor-faktor struktural seperti ukuran kelas atau metode pengajaran tertentu. Temuan ini menegaskan bahwa tanpa hubungan manusiawi yang fundamental, metode pengajaran seaneh apa pun tidak akan mencapai hasil

optimal. Seorang anak yang memiliki hubungan hangat dengan gurunya akan memiliki keterlibatan emosional dan kognitif yang lebih tinggi, yang pada gilirannya mendorong penguasaan materi yang lebih dalam (Reschly & Christenson, 2012; Roorda et al., 2011).

Simpson dan Konsep "Pangkalan yang Aman" untuk Eksplorasi Akademik

Salah satu ilustrasi paling kuat tentang bagaimana *Attachment* memengaruhi motivasi dapat ditemukan dalam konsepsi Bowlby tentang *Attachment* sebagai *secure base* (pangkalan yang aman). Konsep ini menekankan adanya keseimbangan antara sistem *Attachment* (mencari kedekatan) dan sistem eksplorasi (belajar). Jeffry Simpson menekankan bahwa dukungan dari figur lekat yang bersifat responsif memungkinkan individu untuk mengalihkan fokus dari upaya mencari keamanan menuju upaya pencapaian tujuan dan kompetensi (Simpson & Rholes, 2017).

Dalam konteks kelas, guru yang menyediakan *secure base* akan menciptakan kondisi psikologis di mana anak merasa aman untuk mengambil risiko. Risiko akademik seperti mencoba strategi baru atau mengakui ketidakpahaman adalah perilaku eksplorasi yang sangat penting untuk pembelajaran mendalam. Namun, perilaku eksplorasi ini hanya muncul jika anak merasa aman secara emosional (Bergin & Bergin, 2009; Geddes, 2006).

Jika seorang anak takut akan hinaan atau hukuman setiap kali ia membuat kesalahan, ia akan cenderung mengembangkan *fixed mindset* keyakinan bahwa kemampuan adalah bawaan dan tidak dapat berubah, sehingga ia akan menghindari tantangan demi menjaga harga diri. Sebaliknya, anak yang merasa aman akan mengembangkan *growth mindset* keyakinan bahwa kemampuan dapat berkembang melalui usaha. Mereka melihat kegagalan bukan sebagai ancaman terhadap hubungan dengan guru, melainkan sebagai bagian alami dari proses pembelajaran yang didukung oleh pangkalan aman mereka (Dweck, 2006; Sabol & Pianta, 2012).

Dampak terhadap Perilaku Sosial: Belajar Berelasi melalui Relasi

Domain ketiga yang terpengaruh oleh kualitas *Attachment* guru-siswa adalah perilaku sosial. Logikanya sangat kuat: anak belajar tentang hubungan melalui pengalaman nyata dalam hubungan tersebut. Jika seorang anak memiliki pengalaman aman dengan guru, ia akan menginternalisasi model hubungan sehat ini dan membawanya ke dalam interaksi dengan teman sebaya. Ia belajar bahwa konflik dapat diselesaikan secara damai dan bahwa empati adalah fondasi interaksi yang positif (Bergin & Bergin, 2009; Reschly & Christenson, 2012)

Sebaliknya, hubungan yang konfliktual dengan guru dapat menjadi cetak biru bagi perilaku antisosial. Anak yang sering mengalami agresi verbal atau ketidakadilan dari guru cenderung memproyeksikan model kerja internal yang negatif tersebut kepada teman sebaya, yang sering kali bermanifestasi dalam bentuk agresi, penarikan diri, atau kesulitan bekerja sama dalam kelompok (Pianta, 1999a; Roorda et al., 2011). Guru yang mampu menunjukkan perilaku prososial dan regulasi emosi yang baik dalam menangani konflik kelas akan membantu siswa mengembangkan kompetensi sosial yang lebih tinggi melalui mekanisme pemodelan sosial.

Dengan kata lain, guru adalah model relasi. Setiap interaksi harian adalah "kurikulum tersembunyi" (*hidden curriculum*) tentang bagaimana menjadi manusia yang berempati dan menghargai orang lain. Pelajaran relasional ini, meskipun tidak tertulis dalam silabus formal, merupakan faktor krusial bagi keberhasilan sosial dan kebahagiaan anak di masa depan (Sabol & Pianta, 2012; Verschueren & Koomen, 2012).

Strategi Membangun *Attachment* Positif pada Anak dengan Riwayat *Attachment* Tidak Aman

Memahami "Anak-anak yang Sulit" sebagai "Anak-anak yang Terluka"

Setiap kelas memiliki setidaknya beberapa anak yang "sulit". Namun, perspektif *Attachment* mengajak kita untuk melihat yang tersembunyi di balik perilaku tersebut. Di balik setiap anak yang

"sulit", hampir selalu ada sejarah luka-luka karena pengabaian, kekerasan, atau kehilangan. Seperti yang ditekankan oleh (2020a) dalam buku mereka *Belonging: A Relationship-Based Approach for Trauma-Informed Education*. "If a child could do better, he or she would". "Jika seorang anak bisa berperilaku lebih baik, ia akan melakukannya". Perilaku mereka adalah strategi bertahan hidup (*survival strategies*) yang dipelajari dari lingkungan yang tidak aman (Geddes, 2006; Bombèr, 2007).

- a. *Insecure-Avoidant Attachment*. Anak telah belajar bahwa menunjukkan kebutuhan hanya akan membawa penolakan. Akibatnya, mereka menekan emosi dan berpura-pura mandiri secara ekstrem. Di balik topeng "dingin" tersebut, terdapat ketakutan mendalam untuk mempercayai orang lain (Bergin & Bergin, 2009).
- b. *Insecure-Ambivalent Attachment*. Anak belajar bahwa untuk mendapatkan perhatian, mereka harus menunjukkan distress yang ekstrem. Mereka tampak "lengket" dan manja karena adanya kecemasan kronis akan pengabaian.
- c. *Disorganized Attachment*. Ini adalah manifestasi yang paling membingungkan, sering kali berakar dari trauma hebat atau ketakutan terhadap figur otoritas. Anak-anak ini sering mengalami disosiasi atau ledakan emosi yang tidak terduga karena figur yang seharusnya menjadi pelindung justru menjadi sumber rasa takut.
- d. Perubahan paradigma dari "anak nakal" menjadi "anak terluka" adalah langkah pertama yang paling penting. Pendekatan berbasis PACE (*Playfulness, Acceptance, Curiosity, Empathy*) yang dikembangkan oleh Hughes (2017) menawarkan alternatif efektif. PACE memungkinkan guru untuk masuk ke dalam dunia internal anak tanpa mengaktifkan sistem pertahanan mereka, sehingga menciptakan ruang bagi penyembuhan dan pembangunan *Attachment* baru yang lebih sehat (Hughes, 2017).

Pendekatan PACE: *Playfulness, Acceptance, Curiosity, Empathy*

PACE adalah seperangkat sikap yang dapat diadopsi guru dalam berinteraksi dengan anak-anak yang memiliki riwayat trauma dan *Attachment* tidak aman. PACE bukanlah sekadar teknik mekanis, melainkan sebuah "cara berada" (*way of being*) yang menciptakan energi relasional yang aman (Hughes, 2017; Phillips et al., 2020a). *Playfulness* (Keceriaan): Berarti membawa nada suara yang ringan dan ekspresi wajah yang ceria. Bagi anak-anak dengan riwayat trauma, dunia adalah tempat yang penuh ancaman. *Playfulness* berfungsi sebagai "anestesi terhadap rasa takut", mengirimkan pesan bahwa lingkungan kelas adalah tempat yang santai dan aman untuk bereksplorasi (Baylin & Hughes, 2016).

Acceptance (Penerimaan): Berarti menerima realitas internal anak perasaan, pikiran, dan motif di balik perilaku tanpa syarat dan tanpa menghakimi. *Acceptance* tidak berarti menyetujui perilaku buruk, melainkan memvalidasi pengalaman emosional anak sebelum mencoba mengoreksi perilakunya. Ini menciptakan keamanan psikologis yang krusial bagi anak untuk mulai terbuka (Hughes, 2017);(Golding, 2007).

Curiosity (Rasa Ingin Tahu): Guru mendekati perilaku anak dengan sikap bertanya-tanya, bukan menuduh. Dengan sikap *curious*, guru membantu anak mengembangkan kemampuan *mentalization* yaitu kemampuan untuk memahami isi pikiran dan perasaan diri sendiri serta orang lain. Ini membantu anak mengartikulasikan pengalaman internal yang sebelumnya tidak terkatakan.

Empathy (Empati): Adalah inti dari PACE, di mana guru secara emosional hadir dan merasakan penderitaan anak tanpa ikut tenggelam di dalamnya. Empati memberikan pesan bahwa anak tidak sendirian dalam menghadapi "badai" emosinya. Bagi anak yang terluka, empati guru adalah antitesis dari pengabaian yang mungkin mereka alami di masa lalu (Golding, 2007; Phillips et al., 2020a).

Menerapkan PACE secara konsisten memungkinkan guru untuk menjadi "regulator eksternal" yang membantu menenangkan sistem saraf anak, sehingga mereka dapat beralih dari mode *fight-flight-freeze* menuju mode belajar yang optimal.

Membangun Rutinitas yang Terstruktur dan Dapat Diprediksi

Anak-anak dengan riwayat *Attachment* tidak aman terutama tipe ambivalen dan *disorganized* sangat sensitif terhadap ketidak-teraturan. Ketidakpastian adalah pemicu kecemasan terbesar yang dapat mengaktifkan mode bertahan hidup mereka. Untuk menciptakan rasa aman, guru harus membangun rutinitas yang terstruktur dan dapat diprediksi (Geddes, 2006; Bombèr, 2007).

Struktur ini mencakup beberapa elemen kunci:

- a. Ritual Pembuka yang Konsisten: Memulai setiap hari dengan aktivitas yang sama untuk menstabilkan kondisi emosional siswa sejak pagi hari (Phillips et al., 2020a; Hughes, 2017).
- b. Jadwal Visual: Menggunakan jadwal yang dipajang di dinding agar anak memiliki gambaran mental tentang alur hari mereka. Ini sangat membantu anak dengan kesulitan regulasi diri untuk merasa memegang kendali atas lingkungan mereka.
- c. Pemberitahuan Perubahan: Memberitahu anak sebelumnya jika ada perubahan jadwal guna mencegah kejutan yang memicu stres.
- d. Transisi yang Jelas: Menggunakan isyarat sensorik (suara atau visual) saat berpindah aktivitas untuk membantu anak mengelola kecemasan transisional (Geddes, 2006).
- e. Konsistensi Aturan: Menegakkan aturan secara adil dan konsisten, yang memberikan kerangka batas (*boundaries*) yang aman bagi anak.

Rutinitas bukanlah bentuk otoritarianisme, melainkan "jaring pengaman" bagi anak-anak yang cemas. Prediktabilitas ini memungkinkan anak untuk menurunkan kewaspadaan (*hypervigilance*) mereka, sehingga energi kognitif mereka dapat

dialihkan dari upaya bertahan hidup menuju proses pembelajaran. Ketika rutinitas telah mapan, guru dapat secara bertahap memperkenalkan fleksibilitas sebagai latihan resiliensi, mengajarkan bahwa perubahan tidak selalu berarti bahaya.

Strategi Spesifik untuk Tipe *Attachment* yang Berbeda

Meskipun PACE dan rutinitas berlaku untuk semua anak, beberapa penyesuaian strategi diperlukan berdasarkan pola *Attachment* spesifik anak guna meruntuhkan mekanisme pertahanan mereka secara efektif (Bergin & Bergin, 2009).

Siswa dengan Kecenderungan *Avoidant* (Sangat Mandiri, Menolak Bantuan): Strategi utama adalah menghormati jarak sambil tetap menjaga ketersediaan. Guru sebaiknya tidak memaksa anak untuk menerima kedekatan fisik atau emosional secara langsung karena hal itu dianggap mengancam bagi mereka. Tunjukkan ketersediaan melalui sinyal-sinyal rendah risiko (*low-risk signals*) seperti catatan kecil, bahasa tubuh yang positif dari kejauhan, atau memberikan bantuan secara "kebetulan". Penting bagi guru untuk tidak merasa ditolak secara pribadi ketika anak bersikap dingin, karena itu adalah strategi pertahanan untuk menghindari luka emosional lebih lanjut (Geddes, 2006; Phillips et al., 2020a).

Siswa dengan Kecenderungan *Ambivalent* (Lengket, Mencari Perhatian): Strategi utama adalah memberikan perhatian secara proaktif dan terencana, bukan hanya sebagai respons terhadap perilaku anak yang menuntut. Dengan memberikan "slot perhatian" yang terjadwal, guru membantu menurunkan kecemasan anak bahwa mereka akan dilupakan. Guru harus menjadi sosok yang sangat dapat diandalkan (*reliable*); jika menjanjikan waktu 5 menit, maka guru harus menepatinya. Ini perlahan-lahan mengajarkan anak untuk merasa aman dalam menunggu karena kebutuhan mereka pasti akan terpenuhi.

Siswa dengan Kecenderungan *Disorganized* (Perilaku Kacau, Kontradiktif): Strategi utama adalah konsistensi absolut dan kesabaran ekstra. Karena dunia internal anak ini sangat kacau, guru harus menjadi "jangkar" yang tidak tergoyahkan. Fokus utama adalah menciptakan keamanan fisik dan prediktabilitas.

Memberikan pilihan yang terbatas (maksimal dua pilihan) sangat membantu untuk mencegah kewalahan kognitif (*choice overload*) pada anak yang fungsi eksekutifnya terganggu oleh trauma. Kerja sama multidisiplin dengan orang tua dan profesional kesehatan mental sering kali diperlukan untuk mendukung kebutuhan anak yang kompleks ini (Main & Solomon, 1990; Phillips et al., 2020a).

Merawat Diri agar Dapat Merawat Orang Lain

Terakhir, guru yang bekerja dengan anak-anak yang memiliki riwayat trauma membutuhkan perawatan diri (*self-care*) yang memadai. Menjadi figur *Attachment* yang aman bagi anak-anak yang terluka adalah pekerjaan yang sangat menuntut secara emosional. Tanpa dukungan yang tepat, guru berisiko mengalami *burnout* atau *compassion fatigue* kelelahan akibat empati yang terkuras secara terus-menerus dalam jangka waktu lama (Figley, 2002; Jennings & Greenberg, 2009).

Sangat penting bagi guru untuk memiliki sistem pendukung, seperti rekan sejawat atau supervisor, untuk memproses dampak emosional dari pekerjaan mereka. Guru tidak perlu menjadi sosok yang sempurna; anak-anak sebenarnya lebih membutuhkan guru yang autentik yang mau mengakui kesalahan dan berani melakukan perbaikan hubungan (Phillips et al., 2020a; Hughes, 2017).

Dalam teori *Attachment*, dikenal siklus alami yang disebut "Connect-Break-Repair" (Hubungan-Putus-Perbaikan). Tidak dapat dihindari bahwa suatu saat guru mungkin kehilangan kesabaran atau salah bereaksi (*Break*). Namun, momen yang paling mendidik justru terjadi saat guru secara sadar berupaya melakukan perbaikan (*Repair*) dengan meminta maaf dan memulai kembali hubungan tersebut (Siegel & Hartzell, 2013; Tronick, 2007). Siklus perbaikan ini mengajarkan anak tentang pengampunan, resiliensi, dan fakta bahwa hubungan yang retak dapat disambung kembali pelajaran hidup yang jauh lebih berharga daripada konten akademis mana pun (Phillips et al., 2020a; Hughes, 2017).

BAB V

IDENTIFIKASI DAN PEMAHAMAN MASALAH SOSIAL-EMOSIONAL ANAK DI KELAS

📌 **Jenis-Jenis Masalah Sosial-Emosional pada Anak Usia Sekolah Dasar (Kecemasan, Agresi, Penarikan Diri, dsb.)**

Memahami Spektrum Masalah Sosial-Emosional

Sebelum membahas jenis masalah secara spesifik, penting untuk memahami bahwa masalah sosial-emosional berada pada sebuah spektrum mulai dari respons normatif terhadap stres hingga gangguan yang memenuhi kriteria klinis dalam pedoman diagnostik seperti DSM-5-TR atau ICD-11 (Nemeroff et al., 2022). Sebagai contoh, kecemasan ringan sebelum ujian dapat bersifat adaptif karena meningkatkan fokus, namun menjadi patologis jika intensitasnya mengganggu fungsi dasar seperti tidur, makan, atau kehadiran di sekolah secara konsisten (Beidas et al., 2012).

Peran guru bukanlah untuk memberikan diagnosis klinis, melainkan menjadi pengamat lini pertama yang peka terhadap perubahan signifikan pada perilaku, emosi, atau fungsi sosial anak yang berlangsung selama lebih dari dua minggu (Whitcomb, 2013a). Berdasarkan praktik terbaik dan literatur psikologi perkembangan, masalah ini sering dikelompokkan ke dalam dua dimensi besar: gejala internalisasi (seperti kecemasan dan penarikan diri) dan gejala eksternalisasi (seperti agresi dan perilaku menentang) (Achenbach & Edelbrock, 1991). Berikut adalah jenis-jenis masalah sosial-emosional yang paling sering muncul pada anak usia sekolah dasar (6-12 tahun).

Gangguan Kecemasan (*Anxiety Disorders*)

Kecemasan adalah respons normal dan adaptif terhadap ancaman. Namun, pada gangguan kecemasan, respons ini menjadi berlebihan, tidak proporsional, dan mengganggu fungsi sehari-hari (Kendall et al., 2010). Pada usia sekolah dasar, beberapa jenis gangguan kecemasan yang sering muncul antara lain:

- a. Gangguan Kecemasan Perpisahan (*Separation Anxiety Disorder*): Ketakutan berlebihan tentang perpisahan dari figur *Attachment*. Anak mungkin mengeluh sakit fisik (*somatisasi*) seperti sakit perut atau kepala untuk menghindari sekolah. Meskipun wajar pada usia dini, ketakutan yang menetap pada anak usia SD kelas atas merupakan tanda klinis yang perlu diwaspadai (Birmaher et al., 1997).
- b. Gangguan Kecemasan Menyeluruh (*Generalized Anxiety Disorder*): Ditandai oleh kekhawatiran berlebihan dan tidak terkendali tentang berbagai hal, mulai dari nilai hingga keselamatan keluarga. Anak-anak ini sering menunjukkan gejala fisik seperti ketegangan otot dan sulit berkonsentrasi karena pikiran mereka terpaku pada skenario terburuk (Waters et al., 2012).
- c. Fobia Sosial (*Social Anxiety Disorder*): Ketakutan intens terhadap situasi sosial karena takut dinilai negatif. Hal ini sering bermanifestasi dalam bentuk penolakan berbicara di depan kelas atau menghindari kantin yang ramai (Spence & Rapee, 2016).
- d. Fobia Spesifik (*Specific Phobia*): Ketakutan irasional terhadap objek tertentu (hewan, jarum, ketinggian). Perbedaannya dengan ketakutan biasa terletak pada intensitas respons (seperti histeria atau membeku) yang sangat mengganggu aktivitas belajar atau sosial anak (Davis III et al., 2022).

Depresi pada Anak (*Childhood Depression*)

Dahulu, para ahli percaya bahwa anak-anak tidak dapat mengalami depresi karena keterbatasan kapasitas kognitif. Namun, depresi pada usia sekolah dasar adalah fenomena nyata yang memerlukan perhatian serius (Stone et al., 2013). Gejala depresi pada anak usia SD meliputi:

- a. Perubahan Suasana Hati (*Mood*): Anak tampak murung atau sangat mudah tersinggung (*irritable*). Dalam pedoman klinis terbaru, iritabilitas yang menetap sering kali menjadi kriteria diagnostik utama depresi pada anak yang membedakannya dari depresi dewasa.
- b. Kehilangan Minat (*Anhedonia*): Anak kehilangan kesenangan pada aktivitas yang dulu disukai. Hal ini sering bermanifestasi sebagai sikap "lesu" atau kehilangan gairah hidup di sekolah.
- c. Perubahan Kognitif: Kesulitan konsentrasi, penurunan nilai akademik, dan munculnya pikiran negatif yang ekstrem tentang diri sendiri (*self-criticism*). Anak mungkin mulai percaya bahwa dirinya "bodoh" atau "tidak berharga".
- d. Perubahan Fisik: Gangguan tidur (*insomnia/hipersomnia*), perubahan nafsu makan, dan keluhan somatik seperti sakit perut atau kepala tanpa penyebab medis yang jelas.
- e. Perubahan Perilaku: Penarikan diri secara sosial atau justru munculnya perilaku agresif sebagai bentuk kompensasi atas rasa sakit internal yang mereka rasakan.

Yang perlu diwaspadai adalah bahwa iritabilitas pada anak sering kali merupakan "topeng" dari depresi yang tidak terdeteksi. Tanpa deteksi dini, hukuman yang diberikan guru terhadap "perilaku buruk" tersebut justru dapat memperparah kondisi psikologis anak dan memperkuat keyakinan negatif mereka terhadap diri sendiri.

Gangguan Pemusatan Perhatian dan Hiperaktivitas (ADHD)

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) adalah gangguan neurobiologis yang ditandai oleh pola inattention (ketidakmampuan mempertahankan perhatian), hiperaktivitas (gerakan berlebihan), dan/atau impulsivitas (tindakan tanpa berpikir) yang persisten dan mengganggu fungsi perkembangan (Association, 2022b).

Pada anak usia SD, gejala ADHD dikelompokkan menjadi tiga domain utama berdasarkan kriteria klinis:

- a. Inattention (Kesulitan Mempertahankan Perhatian): Ditandai oleh seringnya membuat kesalahan ceroboh, kesulitan mengatur tugas (disorganisasi), sering kehilangan barang, dan mudah teralihkan oleh rangsangan eksternal. Secara neuropsikologis, ini berkaitan dengan kelemahan pada fungsi eksekutif otak dalam menyaring informasi.
- b. Hiperaktivitas: Ditandai oleh perilaku gelisah (*fidgeting*), meninggalkan tempat duduk di kelas pada saat yang tidak tepat, dan bicara berlebihan. Anak tampak seolah-olah "digerakkan oleh motor" karena kesulitan dalam regulasi motorik.
- c. Impulsivitas: Ditandai oleh kesulitan menunggu giliran, menyela pembicaraan, atau menjawab sebelum pertanyaan selesai. Ini mencerminkan kegagalan dalam hambatan perilaku (behavioral inhibition).
- d. Penting untuk dicatat bahwa ADHD adalah gangguan neurobiologis, bukan hasil dari pola asuh yang buruk atau kemalasan anak. Meskipun diagnosis harus ditegakkan oleh profesional kesehatan mental, guru memiliki peran krusial sebagai pengamat lini pertama karena gejala-gejala ini paling nyata terlihat dalam lingkungan akademis yang menuntut konsentrasi tinggi.

Gangguan Perilaku (*Conduct Disorder*) dan Oposisi (*Oppositional Defiant Disorder*)

Gangguan perilaku pada anak ditandai oleh pola perilaku berulang dan persisten yang melanggar hak-hak dasar orang lain atau norma sosial. Dua diagnosis yang paling relevan untuk usia SD adalah *Oppositional Defiant Disorder* (ODD) dan *Conduct Disorder* (CD) (Association, 2022a).

- a. *Oppositional Defiant Disorder* (ODD): Ditandai oleh pola kemarahan, sikap argumentatif, dan perilaku menentang figur otoritas yang berlangsung setidaknya 6 bulan. Anak sering menyalahkan orang lain atas kesalahannya dan sengaja mengganggu orang lain. Pada ODD, agresi yang muncul

- cenderung bersifat verbal dan belum melanggar hak dasar orang lain secara serius atau merusak properti secara masif.
- b. *Conduct Disorder* (CD): Merupakan kondisi yang lebih parah, mencakup pola perilaku yang melanggar hak dasar orang lain, seperti agresi fisik terhadap manusia atau hewan, penghancuran properti, penipuan, pencurian, hingga pelanggaran aturan yang serius seperti bolos sekolah kronis.
 - c. Penting untuk dipahami bahwa anak dengan ODD atau CD bukanlah sekadar "anak nakal", melainkan individu yang mungkin mengalami trauma, pengabaian, atau disfungsi keluarga yang berat. Perilaku mereka sering kali merupakan strategi bertahan hidup (*survival strategies*) yang maladaptif dalam merespons lingkungan yang dianggap mengancam (Phillips et al., 2020b). Respons hukuman yang keras tanpa adanya upaya restoratif hanya akan memperkuat siklus koersif (*coercive cycle*) dan memperparah resistensi anak terhadap otoritas sekolah.

Penarikan Diri Sosial (*Social Withdrawal*)

Penarikan diri sosial adalah pola perilaku di mana anak secara konsisten menghindari interaksi sosial, lebih memilih untuk menyendiri meskipun berada di lingkungan kelompok. Penting untuk membedakan antara introversi sebagai sifat kepribadian yang sehat dengan penarikan diri sosial yang bermasalah. Penarikan diri yang bersifat patologis biasanya didorong oleh ketakutan sosial, rendahnya harga diri, atau ketidakmampuan meregulasi kecemasan saat berinteraksi dengan teman sebaya (Rubin & Coplan, 2010).

Anak yang menarik diri mungkin tampak "tidak terlihat" di kelas; mereka jarang berbicara, menghindari kontak mata, dan sering kali tidak memiliki teman dekat. Karena mereka tidak menunjukkan perilaku yang mengganggu ketertiban kelas, mereka sering kali luput dari perhatian guru dan tidak mendapatkan intervensi dini (Hymel et al., 1990). Padahal, isolasi sosial yang berkepanjangan pada usia sekolah dasar merupakan prediktor signifikan bagi munculnya depresi, kecemasan sosial yang parah, serta kesulitan penyesuaian diri di masa remaja dan dewasa.

Guru perlu waspada terhadap anak-anak yang menunjukkan tanda-tanda kesepian atau distres saat harus bekerja dalam kelompok. Penarikan diri sosial bukan sekadar masalah "pemalu", melainkan hambatan dalam perkembangan kompetensi sosial yang memerlukan dukungan emosional serta bimbingan bertahap untuk membangun kepercayaan diri siswa dalam berinteraksi (Gazelle & Ladd, 2003).

Masalah Regulasi Emosi dan Ledakan Kemarahan (*Emotional Dysregulation*)

Disregulasi emosi adalah ketidakmampuan untuk mengelola dan menyesuaikan respons emosional, terutama emosi negatif, agar sesuai dengan tuntutan lingkungan atau konteks sosial (Thompson, 1994). Anak dengan disregulasi emosi mungkin mengalami ledakan kemarahan (*tantrum*) yang tidak sesuai dengan tahap perkembangannya, seperti menangis histeris atau bertindak agresif saat menghadapi stresor kecil. Pada anak usia SD, tantrum yang terjadi lebih dari sekali seminggu dengan intensitas tinggi (seperti merusak barang) merupakan indikator klinis adanya hambatan dalam kematangan emosional yang memerlukan intervensi.

Disregulasi emosi dapat disebabkan oleh berbagai faktor yang saling berinteraksi:

- a. Faktor Neurobiologis: Kondisi seperti ADHD atau Gangguan *Spektrum Autisme* (GSA) sering kali disertai dengan kelemahan pada fungsi eksekutif otak yang mengatur kontrol impuls (Barkley, 2006).
- b. Riwayat Trauma atau Pengabaian: Pengalaman traumatis dapat menyebabkan amigdala (pusat emosi otak) menjadi hiper-reaktif atau "terlalu sensitif", sehingga anak terus-menerus berada dalam mode bertahan hidup.
- c. Kurangnya Model Regulasi: Anak yang tidak mendapatkan pengalaman co-regulation (regulasi bersama) dari pengasuh di rumah akan kesulitan mengembangkan kemampuan regulasi mandiri di sekolah (Gottman et al., 2013).

- d. Memahami akar penyebab ini membantu guru untuk merespons dengan ketenangan (*calmness*) daripada hukuman, karena anak yang sedang mengalami disregulasi emosi sebenarnya sedang kehilangan kendali atas sistem saraf mereka sendiri.

Gangguan Stres Pasca-Trauma pada Anak (*Childhood PTSD*)

Anak-anak dapat mengalami *Post-Traumatic Stress Disorder* (PTSD) setelah terpapar peristiwa traumatis seperti kekerasan, bencana alam, atau kehilangan mendadak. Gejala PTSD pada anak usia SD sering kali termanifestasi melalui mekanisme *re-experiencing*, di mana anak mengulang peristiwa tersebut melalui permainan atau gambar secara obsesif (Association, 2022a).

Selain itu, anak menunjukkan perilaku *avoidance* (menghindari pemicu trauma) serta perubahan negatif dalam kognisi, seperti memandang dunia sebagai tempat yang sepenuhnya berbahaya. Gejala yang paling sering terlihat di kelas adalah *hyperarousal*, yang meliputi reaktivitas berlebihan, mudah terkejut, ledakan kemarahan mendadak, dan kesulitan konsentrasi yang parah (Cook et al., 2005).

Anak dengan PTSD sering kali disalahartikan sebagai "nakal" atau "tidak fokus", padahal perilaku mereka adalah manifestasi dari sistem saraf yang terjebak dalam mode "*fight-or-flight*" (lawan-atau-lari). Pendekatan yang tepat adalah pendekatan berbasis trauma (*trauma-informed approach*), yang memprioritaskan keamanan emosional, prediktabilitas rutinitas, dan penghindaran terhadap pemicu (*trigger*) trauma di lingkungan sekolah (Cole et al., 2005).

Ringkasan Gejala Umum Berdasarkan Usia

Berdasarkan panduan dan tinjauan literatur mengenai psikopatologi anak, berikut adalah ringkasan respons umum anak usia sekolah dasar (6–12 tahun) terhadap stres atau masalah kesehatan mental yang memerlukan kewaspadaan pendidik:

- a. Ekspresi Melalui Bermain dan Gambar: Anak mengerjakan perasaan, pikiran, dan kesalahpahaman mereka melalui

permainan; mereka mungkin menggambar objek atau peristiwa yang sama secara berulang sebagai bentuk pemrosesan trauma atau kecemasan (Malchiodi, 2008).

- b. Kebingungan dan Ketakutan terhadap Informasi: Ketakutan terhadap gambar di media (seperti masker, alat medis, atau berita bencana) serta kekhawatiran berlebihan tentang keselamatan diri dan keluarga.
- c. Kebutuhan Informasi yang Tinggi: Menjadi sangat sering bertanya secara repetitif untuk mencari kepastian (*reassurance seeking*).
- d. Perubahan Mood dan Sosial: Lebih mudah marah dari biasanya (*irritability*), tampak terpisah, atau menarik diri dari lingkungan sosial.
- e. Kecemasan Spesifik dan Non-Spesifik: Ketakutan terhadap kuman, penyakit, kematian, atau hal-hal yang tidak diketahui secara jelas.
- f. Keluhan Somatik: Sakit perut, sakit kepala yang tidak dapat dijelaskan secara medis, gangguan tidur, dan perubahan nafsu makan yang signifikan.
- g. Penurunan Fungsi Sekolah: Penurunan prestasi akademik yang mendadak serta munculnya perilaku mengganggu di kelas sebagai bentuk eksternalisasi distres.
- h. Gejala-gejala ini, jika muncul secara persisten (lebih dari 2 minggu), intens, dan mengganggu fungsi hidup sehari-hari, memerlukan perhatian serius dan rujukan segera ke profesional kesehatan mental.

Teknik Observasi dan Identifikasi Awal: Peran Guru sebagai Detektor Dini

Mengapa Guru adalah Detektor Dini yang Paling Strategis

Dalam sistem pendidikan, tidak ada pihak yang memiliki akses lebih intensif dan berkelanjutan terhadap perilaku anak sehari-hari selain guru kelas. Posisi ini memberikan guru keunggulan unik untuk mendeteksi perubahan perilaku sekecil apa pun yang mungkin luput dari pengamatan pihak lain. Hal ini dikarenakan guru melihat anak

dalam konteks sosial yang natural, di mana dinamika emosional dan interaksi teman sebaya terjadi secara nyata.

Kemampuan deteksi dini ini bukan berarti menjadikan guru sebagai penegak diagnosis medis. Peran guru adalah sebagai "pemberi sinyal awal" (*early warning system*) bagi tim profesional di sekolah. Kecepatan dalam mengidentifikasi masalah sangat krusial karena intervensi yang diberikan pada tahap awal terbukti jauh lebih efektif dan mencegah eskalasi masalah menjadi gangguan yang lebih berat di masa depan. Semakin dini suatu masalah terdeteksi melalui observasi guru, semakin besar kemungkinan pemulihan yang optimal bagi kondisi mental dan prestasi akademik siswa.

Model *Notice, Inquire, Provide* (NIP): Kerja Praktis untuk Guru

Salah satu kerangka kerja yang paling praktis dan telah terbukti efektif dalam implementasi di sekolah dasar adalah model *Notice, Inquire, Provide* (NIP) yang dikembangkan oleh program Be You di Australia. Model ini memberikan panduan langkah demi langkah bagi guru dalam merespons perubahan perilaku yang mereka amati pada siswa.

- a. Langkah 1: *Notice* (Mengamati dan Mencatat): Guru mengamati perubahan perilaku secara sistematis tanpa asumsi atau tuduhan. Sebagai contoh, *Ocean Road Primary School* di Australia menggunakan Be You BETLS Observation Tool (*Behaviour, Emotions, Thoughts, Learning, Social Relationships*) sebagai templat dokumentasi objektif mengenai frekuensi, intensitas, dan konteks munculnya perilaku tersebut.
- b. Langkah 2: *Inquire* (Bertanya dengan Empati): Setelah mencatat, guru melakukan pendekatan empati di ruang privat guna membuka ruang dialog. Teknik ini melibatkan penggunaan pertanyaan terbuka dan mendengarkan secara aktif (*active listening*) untuk memahami pengalaman internal siswa tanpa memberikan solusi instan atau penghakiman (D. J. Rickwood et al., 2007).

- c. Langkah 3: *Provide* (Memberikan Dukungan dan Jalur Bantuan): Guru memberikan dukungan sesuai tingkat kebutuhan, mulai dari penyesuaian di kelas hingga rujukan ke jalur bantuan profesional (*pathway for further support*). Kolaborasi dengan konselor sekolah, orang tua, dan layanan kesehatan mental komunitas sangat penting jika masalah siswa berada di luar kompetensi guru kelas.

Alat Bantu Observasi: *BETLS* dan *INSIGHTS*

Selain model NIP, beberapa alat bantu observasi telah dikembangkan untuk membantu guru dalam mengidentifikasi masalah sosial-emosional anak secara lebih sistematis.

BETLS Observation Tool (Behaviour, Emotions, Thoughts, Learning, Social Relationships) adalah templat yang dikembangkan oleh program Be You untuk membantu guru mencatat observasi mereka secara terstruktur. Alat ini membagi pengamatan ke dalam lima domain fungsional: perilaku, emosi, pola pikir, capaian belajar, dan hubungan interpersonal. Fokus utama *BETLS* adalah pada perubahan pola yang persisten, yang memberikan data berharga bagi guru bimbingan konseling atau psikolog sekolah saat proses rujukan dilakukan.

Di sisi lain, *INSIGHTS Into Children's Temperament* adalah program intervensi dini yang dikembangkan untuk membantu guru dan siswa memahami profil temperamen secara mendalam. Program ini menggunakan empat karakter boneka untuk mempersonifikasikan profil temperamen utama:

- a. *Coretta the Cautious* (Pemalu/Hati-hati): *Mewakili profil high withdrawal.*
- b. *Fredrico the Friendly* (Ramah/Sosial): *Mewakili profil high sociability.*
- c. *Gregory the Grumpy* (Mudah Marah/Reaktif Negatif): *Mewakili profil high negative reactivity.*
- d. *Hilary the Hardworking* (Rajin/Tekun): *Mewakili profil high task persistence.*

Pendekatan ini sangat efektif karena memungkinkan guru untuk memprediksi respons siswa terhadap stresor di kelas berdasarkan profil temperamen mereka (McClowry, 2014). Dengan memahami karakteristik unik setiap anak, guru dapat memberikan dukungan yang lebih terpersonalisasi, mencegah terjadinya "benturan" temperamen antara guru dan siswa, serta membangun resiliensi siswa melalui pemahaman diri yang lebih baik.

Sistem Pelaporan yang Aman dan Responsif

Observasi dan identifikasi awal hanya akan bermakna jika terdapat sistem pelaporan yang aman, rahasia, dan responsif di sekolah. Guru harus memiliki pemahaman yang jelas mengenai jalur birokrasi pelaporan, format pendokumentasian yang standar, serta ekspektasi tindak lanjut setelah laporan disampaikan.

Penerapan sistem pelaporan yang rahasia memudahkan guru dalam mengomunikasikan temuan observasi kepada unit bimbingan konseling atau tim kesejahteraan sekolah. Data mengenai tren perilaku siswa dapat dikumpulkan secara sistematis melalui perangkat lunak manajemen sekolah (*School Information Systems*) yang menjunjung tinggi privasi data pribadi anak sesuai dengan standar etika perlindungan data. Diskusi rutin antar-guru mengenai perkembangan sosial-emosional siswa di setiap tingkatan kelas perlu dijadwalkan secara formal sebagai bagian dari mekanisme evaluasi mutu pendidikan yang holistik (Greenberg et al., 2003).

Yang paling utama, sistem pelaporan harus menjunjung tinggi privasi siswa dan tidak boleh menjadi sarana stigmatisasi di antara staf pendidik. Informasi mengenai kesehatan mental siswa harus diperlakukan dengan tingkat kerahasiaan yang setara dengan catatan medis, guna menjaga kepercayaan antara siswa, orang tua, dan sekolah (Association, 1992).

Membudayakan "*Help-Seeking Environment*" di Kelas

Identifikasi dini tidak hanya tentang guru yang mengamati perilaku siswa, tetapi juga tentang menciptakan budaya di mana siswa merasa aman untuk mencari bantuan (*help-seeking environment*)

secara proaktif. Budaya ini sangat krusial karena banyak anak usia sekolah dasar yang mengalami hambatan emosional namun tidak tahu cara menyuarakannya (Rickwood et al., 2005).

Ocean Road Primary School, misalnya, menerapkan pendekatan ini melalui lingkaran *check-in* harian, sesi tindak lanjut staf, dan penyediaan zona tenang (*calm zones*) di setiap kelas guna membangun komunitas pembelajaran yang inklusif dan responsif.

Lingkaran *check-in* harian adalah sesi singkat (5-10 menit) yang berfungsi sebagai alat pemindaian kondisi emosional kelas secara cepat. Dengan menggunakan skala warna (hijau, kuning, merah) atau emoji, guru membantu siswa untuk memvalidasi perasaan mereka secara rutin. Praktik ini berakar pada konsep literasi emosional, yang mengajarkan anak bahwa semua emosi adalah normal dan membicarakan kesulitan adalah tanda kekuatan, bukan kelemahan (Goleman, 2005). Ketika siswa merasa didengar dan divalidasi setiap hari, mereka akan lebih cenderung mencari bantuan sebelum masalah mereka berkembang menjadi krisis yang lebih serius.

Kapan Merujuk ke Profesional?

Meskipun guru dapat memberikan dukungan signifikan di tingkat kelas, terdapat kondisi di mana masalah anak sudah berada di luar kapasitas dan kewenangan pedagogis guru. Mengacu pada protokol kesehatan mental sekolah internasional, tanda-tanda yang mengindikasikan perlunya rujukan segera ke profesional (psikolog sekolah, psikolog klinis, atau psikiater anak) meliputi:

- a. Durasi: Gejala telah berlangsung secara persisten selama lebih dari 2–4 minggu tanpa menunjukkan tanda-tanda perbaikan, meskipun dukungan di kelas telah dioptimalkan.
- b. Intensitas: Gejala sangat parah hingga melumpuhkan fungsi dasar anak, seperti ketidakmampuan total untuk berkonsentrasi atau interaksi sosial yang terputus sepenuhnya (A. P. Association, 2022a).

- c. Risiko Keamanan: Adanya indikasi perilaku membahayakan diri sendiri (*self-harm*), ideasi bunuh diri, atau agresi fisik yang membahayakan orang lain. Dalam kondisi ini, rujukan bersifat darurat dan harus segera ditangani.
- d. Penurunan Drastis: Terjadi kemerosotan akademik yang dramatis atau perubahan kepribadian yang radikal dalam waktu singkat.
- e. Gejala Fisik Kronis: Keluhan somatik (sakit kepala, mual, lemas) yang menetap tanpa dasar medis yang jelas, yang sering kali merupakan manifestasi dari distress psikologis berat (Garraalda, 2011).

Dalam kasus-kasus tersebut, guru harus segera berkolaborasi dengan orang tua dan tim kesejahteraan sekolah untuk memfasilitasi rujukan. Mencoba "menyembuhkan" sendiri gangguan mental berat di ruang kelas tanpa supervisi klinis adalah tindakan yang tidak etis dan berisiko memperburuk kondisi anak.



Kolaborasi dengan Orang Tua dan Psikolog Sekolah dalam Memahami Masalah Anak

Mengapa Kolaborasi itu Mutlak

Masalah sosial-emosional anak tidak pernah terjadi dalam ruang hampa. Kondisi psikologis seorang anak hampir selalu terkait erat dengan dinamika di rumah, lingkungan masyarakat, atau interaksi kompleks di antara keduanya (Bronfenbrenner, 1979). Oleh karena itu, upaya untuk memahami dan membantu anak tidak akan pernah berhasil tanpa kolaborasi yang erat antara sekolah (guru, konselor) dan rumah (orang tua).

Kolaborasi antara orang tua dan guru tidak hanya mendukung kesejahteraan anak secara individual, tetapi juga berkontribusi pada pencapaian *Sustainable Development Goals* (SDGs) poin ke-3, yaitu memastikan kehidupan sehat dan mendukung kesejahteraan untuk semua usia. Kolaborasi ini melibatkan konselor atau psikolog sekolah sebagai jembatan profesional yang memiliki keahlian dalam asesmen psikologis dan intervensi awal. Peran konselor sangat penting dalam memfasilitasi program bimbingan yang membantu peserta didik mengenali serta mengelola emosi intens seperti

kecemasan dan kemarahan, sehingga tercipta ekosistem pendukung yang konsisten bagi anak baik di sekolah maupun di rumah.

Membangun Komunikasi yang Empatik dan Produktif dengan Orang Tua

Salah satu tantangan terbesar dalam kolaborasi adalah menyampaikan kekhawatiran tanpa memicu rasa bersalah atau sikap defensif pada orang tua. Guru perlu menguasai seni komunikasi empatik agar orang tua merasa didukung, bukan dihakimi (Hornby & Lafaele, 2023).

Beberapa strategi yang dapat digunakan meliputi:

- a. Mulai dengan Kekuatan Anak (*Strengths-Based*): Afirmasi positif di awal percakapan akan menurunkan kecemasan orang tua dan membangun kepercayaan bahwa guru benar-benar peduli pada kesejahteraan anak secara utuh (Epstein et al., 2018).
- b. Gunakan Bahasa "Kekhawatiran Bersama": Menggunakan frasa "Kami khawatir" menciptakan posisi sebagai tim yang bekerja sama (*partnership*), alih-alih lawan yang saling menyalahkan.
- c. Berikan Data Spesifik dan Objektif: Memberikan catatan perilaku yang konkret (seperti hasil observasi BETLS) lebih efektif daripada generalisasi negatif. Hal ini membantu orang tua melihat perilaku anak sebagai data yang perlu dikelola, bukan serangan terhadap karakter anak atau pola asuh mereka (Whitcomb, 2013b).
- d. Dengarkan Perspektif Orang Tua: Menghargai orang tua sebagai "ahli" atas anak mereka sendiri memungkinkan guru mendapatkan konteks lingkungan rumah yang mungkin memengaruhi perilaku anak di sekolah.
- e. Libatkan dalam Solusi: Melibatkan orang tua dalam merancang langkah intervensi akan meningkatkan komitmen mereka untuk konsisten menerapkan dukungan di rumah.
- f. Jaga Kerahasiaan dan Gunakan Bahasa Deskriptif: Hindari penggunaan label diagnosis medis yang dapat memicu stigma. Fokuslah pada pendeskripsian gejala yang teramati untuk menjaga kenyamanan emosional orang tua.

Peran Konselor Sekolah sebagai Jembatan dan Fasilitator

Dalam sistem pendidikan yang ideal, konselor sekolah (guru BK) berperan sebagai jembatan strategis yang menghubungkan guru, orang tua, dan profesional kesehatan mental eksternal. Peran konselor sekolah dalam konteks identifikasi dan pemahaman masalah sosial-emosional meliputi:

- a. Melakukan Asesmen Awal: Menggunakan instrumen psikologis sederhana yang ramah anak untuk mendapatkan gambaran objektif mengenai kondisi batin siswa, seperti kuesioner kesejahteraan emosional atau observasi terstruktur
- b. Memberikan Konseling Individu atau Kelompok: Memberikan dukungan bagi siswa yang membutuhkan bantuan dalam meregulasi emosi seperti kecemasan dan kemarahan melalui program bimbingan perkembangan yang sesuai usia.
- c. Memfasilitasi Pertemuan Kolaboratif: Bertindak sebagai mediator netral dalam diskusi antara guru dan orang tua, memastikan bahwa fokus percakapan tetap pada kepentingan terbaik anak (*best interest of the child*) (Epstein et al., 2018).
- d. Menyediakan Jalur Rujukan: Mengelola jaringan dengan psikolog klinis, psikiater, atau layanan kesehatan komunitas guna memastikan transisi bantuan yang lancar jika masalah anak melampaui kapasitas sekolah.
- e. Memberikan Pelatihan kepada Guru: Memberikan pendampingan mengenai deteksi dini dan pendekatan trauma-informed. González et al. (2024) menyatakan bahwa pelatihan bagi pendidik mengenai manajemen stres anak sangat mendesak untuk meningkatkan kepercayaan diri guru dalam menangani krisis emosional siswa di kelas.

Inovasi: Matahati Edu dan Skrining Kesehatan Mental di Sekolah

Di Indonesia, telah lahir inovasi-inovasi yang memfasilitasi kolaborasi antara sekolah, guru, orang tua, dan profesional kesehatan mental. Salah satu contohnya adalah Matahati Edu, sebuah platform edukasi psikologi yang dikembangkan oleh Lingkaran Keluarga Matahati (2023). Matahati Edu menggabungkan

pendekatan gamifikasi dan prinsip-prinsip *Dialectical Behaviour Therapy* (DBT) dalam bentuk skrining kesehatan mental, kelas edukatif, serta konseling interaktif (Prasetyaningrum et al., 2025).

Program ini menawarkan *Mental Health Screening* Adaptif, yaitu skrining yang disesuaikan untuk setiap kelompok pengguna (siswa, guru, dan orang tua) menggunakan metode permainan yang menyenangkan. Hal ini bertujuan agar proses identifikasi awal tidak menimbulkan kecemasan atau stigma sosial (Hamatari et al., 2016; Matahati Edu, 2024). Selain itu, Matahati Edu juga menyediakan DBT-Informed Teacher Support yang membekali guru dengan keterampilan regulasi emosi dan strategi membangun ruang belajar yang aman secara emosional (*emotionally safe classrooms*) (Miller et al., 2007; Rizzo & Mays, 2021). Inovasi semacam ini menunjukkan bahwa deteksi dini dan kolaborasi dapat diintegrasikan ke dalam kehidupan sekolah sehari-hari secara kreatif, ramah anak, dan tanpa memberikan beban psikologis tambahan bagi seluruh warga sekolah.



Membedakan Masalah Perkembangan, Gangguan Emosi, dan Respons terhadap Stres Lingkungan

Mengapa Perbedaan Ini Penting?

Salah satu tantangan terbesar dalam identifikasi masalah sosial-emosional anak adalah membedakan antara tiga kategori yang berbeda tetapi sering tumpang tindih dalam manifestasi perilakunya. Ketiga kategori tersebut meliputi:

- a. Masalah Perkembangan Normal: Perilaku yang bersifat sementara (*transient*), sesuai dengan tahapan usia, dan tidak mengganggu fungsi keseharian anak secara signifikan.
- b. Gangguan Emosi Klinis: Kondisi yang bersifat persisten, intens, mengganggu fungsi akademik serta sosial, dan memerlukan intervensi profesional (Pianta, 1999b).
- c. Respons Adaptif terhadap Stres Lingkungan: Perilaku yang muncul sebagai reaksi terhadap pemicu eksternal spesifik dan biasanya mereda jika pemicu tersebut dihilangkan atau anak berhasil melakukan adaptasi.

Membedakan ketiganya sangat penting karena respons yang tepat sangat bergantung pada pemahaman yang akurat tentang kategori mana yang sedang dihadapi. Kesalahan interpretasi dapat berujung pada rujukan profesional yang tidak diperlukan, yang justru dapat memicu kecemasan baru pada anak dan pemborosan sumber daya sekolah (Foulkes & Stringaris, 2023). Sebaliknya, menganggap gangguan klinis sebagai "masalah perkembangan biasa" berisiko menyebabkan hilangnya momentum intervensi dini yang krusial bagi pemulihan anak (Leppert et al., 2023). Pemahaman yang jernih mengenai kriteria pembeda ini memungkinkan guru untuk memberikan dukungan yang tepat sasaran sesuai dengan kebutuhan unik setiap siswa. Mari kita bahas kriteria pembeda untuk masing-masing kategori.

Masalah Perkembangan yang Normal (*Normative Developmental Challenges*)

Karakteristik Utama: Masalah perkembangan yang normal adalah bagian alami dari proses tumbuh kembang anak. Masalah ini muncul pada periode usia tertentu, bersifat sementara (*transient*), dan umumnya tidak mengganggu fungsi anak secara signifikan setelah periode adaptasi awal (Kurniawati & Utama, 2023).

Contoh pada Usia SD:

- a. Kecemasan Transisi: Kecemasan ringan di awal tahun ajaran baru atau saat beradaptasi dengan guru baru
- b. Ketakutan Normatif: Takut pada hal-hal imajiner (monster, hantu) atau situasi tertentu seperti kegelapan yang umumnya merupakan bagian dari perkembangan kognitif dan imajinasi anak usia sekolah dasar (Sayfan, 2008).
- c. Fluktuasi Suasana Hati: Perubahan suasana hati yang wajar dan bersifat reaktif terhadap peristiwa harian, seperti merasa murung setelah perselisihan kecil dengan teman sebaya
- d. Konflik Interpersonal: Perselisihan dengan teman sebaya yang bersifat situasional dan dapat diselesaikan melalui mediasi sederhana atau secara mandiri dalam waktu singkat.

Indikator yang Membantu Membedakan:

- a. Durasi: Singkat, biasanya berlangsung dalam hitungan hari hingga maksimal 2 minggu
- b. Intensitas: Ringan; anak mungkin merasa tidak nyaman namun tidak mengalami distres yang melumpuhkan.
- c. Fungsi: Kemampuan anak untuk belajar, bermain, dan berinteraksi tetap terjaga meskipun mungkin ada sedikit gangguan dalam fokus (Association, 2022a).
- d. Kontekstual: Masalah muncul hanya dalam situasi tertentu dan cenderung menghilang ketika situasi tersebut berubah atau anak mulai terbiasa.

Respons yang Tepat dari Guru: Berikan dukungan dan validasi emosi ("Wajar kok merasa gugup di hari pertama sekolah") serta jaga rutinitas yang dapat diprediksi untuk memberikan rasa aman (Shanker, 2016). Dalam banyak kasus, pendekatan terbaik adalah melakukan observasi sambil menunggu (*watchful waiting*) biasanya masalah ini akan reda dengan sendirinya tanpa memerlukan intervensi psikologis khusus

Respons Adaptif terhadap Stres Lingkungan (*Acute Stress Response*)

Karakteristik Utama: Respons ini muncul sebagai reaksi langsung terhadap stres lingkungan yang spesifik dan dapat diidentifikasi. Berbeda dengan masalah perkembangan normal, respons stres ini mungkin lebih intens, tetapi masih bersifat adaptif yaitu cara sistem saraf anak mencoba menyeimbangkan diri kembali setelah mengalami guncangan eksternal (Shanker, 2016). Gejala ini biasanya akan reda secara alami seiring dengan hilangnya stresor atau meningkatnya kemampuan adaptasi anak (Rutter, 2012).

Contoh pada Usia SD:

- a. Dinamika Keluarga: Perubahan perilaku (sedih, marah, atau nilai menurun) selama 1–3 bulan pasca perceraian orang tua atau kehilangan anggota keluarga.
- b. Transisi Lingkungan: Menarik diri atau menjadi sangat pendiam selama beberapa minggu pertama di sekolah baru (Carr, 2025).

- c. Kegagalan Akademik: Frustrasi dan kehilangan motivasi sementara setelah kegagalan ujian yang signifikan (Dweck, 2006).

Indikator yang Membantu Membedakan:

- a. Pemicu Jelas: Terdapat peristiwa stresor yang dapat dikonfirmasi oleh orang tua atau pihak sekolah (Association, 2022a).
- b. Urutan Waktu: Gejala muncul setelah peristiwa stres terjadi, bukan sebelumnya.
- c. Durasi Terbatas: Biasanya berlangsung antara 2–4 minggu, dengan batas maksimal pengamatan 3 bulan untuk kategori akut.
- d. Fungsi Terjaga: Meskipun performa akademik mungkin terganggu, anak masih mampu menjalankan rutinitas dasar dan merespons interaksi sosial secara proporsional.

Respons yang Tepat dari Guru: Berikan validasi emosi ("Ibu mengerti ini masa yang sulit bagimu") dan dukungan akomodatif di kelas, seperti memberikan waktu tambahan untuk tugas atau fleksibilitas dalam aktivitas. Guru harus menjaga rutinitas kelas tetap dapat diprediksi untuk memberikan rasa aman (*sense of security*) bagi anak yang dunianya sedang terasa kacau. Lakukan pemantauan intensif; jika gejala tidak membaik atau justru memburuk setelah 3 bulan, ini merupakan sinyal rujukan untuk mencegah risiko gangguan stres pasca-trauma atau depresi.

Gangguan Emosi Klinis (*Mental Health Disorder*)

Karakteristik Utama: Gangguan emosi klinis adalah kondisi di mana respons terhadap stres atau masalah perkembangan telah melampaui batas "normal" dan "adaptif", menjadi maladaptif (merugikan diri sendiri atau orang lain), *persisten* (berkepanjangan), dan menyebabkan gangguan fungsi (*impairment*) secara signifikan pada domain akademik maupun sosial (Association, 2022a). Gangguan ini memenuhi kriteria diagnostik dalam pedoman klinis global seperti DSM-5-TR atau ICD-11, dan memerlukan intervensi profesional seperti psikoterapi atau farmakoterapi.

Contoh pada Usia SD:

- a. Kecemasan Perpisahan Klinis: Penolakan sekolah (*school refusal*) yang berlangsung berbulan-bulan disertai keluhan somatik hebat setiap pagi (Birmaher et al., 1996).
- b. Depresi Anak: Gejala yang berlangsung lebih dari 3 bulan, ditandai dengan penarikan sosial total, perubahan pola tidur/makan, dan hilangnya minat pada aktivitas bermain.
- c. ADHD (Tipe Inatensi/Hiperaktif): Hambatan konsentrasi atau impulsivitas yang menetap di berbagai situasi (sekolah dan rumah) sehingga anak tidak dapat mengikuti instruksi meskipun akomodasi kelas telah diberikan.
- d. PTSD Kronis: Munculnya *flashback*, mimpi buruk, dan hiperarousal yang persisten lebih dari satu bulan setelah peristiwa traumatis.

Indikator yang Membantu Membedakan:

- a. Durasi Panjang: Gejala berlangsung melampaui ambang batas klinis (biasanya lebih dari 1–6 bulan tergantung jenis gangguan) dan tidak menunjukkan perbaikan spontan.
- b. Intensitas Berat: Distres emosional yang melumpuhkan kemampuan anak untuk menjalankan peran sebagai siswa atau anggota keluarga.
- c. Ketidaksesuaian dengan Pemicu: Gejala tetap ada meski stresor lingkungan sudah hilang, atau muncul tanpa adanya pemicu eksternal yang jelas.
- d. Penderitaan Subjektif yang Nyata: Anak mengekspresikan keputusan yang ekstrem, seperti mengatakan "aku ingin mati" atau "aku tidak berguna" (Klonsky & May, 2015).
- e. Penurunan Fungsi Multi-Domain: Gangguan nyata pada nilai akademik, hubungan pertemanan, dan perilaku di rumah secara bersamaan (Whitcomb, 2013b).
- f. Respons yang Tepat dari Guru: Dokumentasikan perilaku secara sistematis menggunakan alat bantu seperti BETLS, segera lakukan pertemuan kolaboratif dengan orang tua dan konselor sekolah, serta rujuk ke profesional kesehatan mental (psikolog klinis atau psikiater anak) untuk diagnosa komprehensif. Guru

memiliki peran vital dalam mendukung rencana terapi di kelas, namun guru tidak boleh mencoba melakukan tindakan "penyembuhan" atau diagnosis mandiri karena hal tersebut melanggar batas etis dan kompetensi profesional.

Tabel Perbandingan dan Panduan Praktis

Untuk memudahkan guru dalam membedakan ketiga kategori tersebut guna menentukan langkah intervensi yang paling tepat, berikut adalah tabel perbandingan ringkas yang disusun berdasarkan kriteria durasi, intensitas, dan fungsi menurut standar kesehatan mental sekolah.

Tabel 5. Perbandingan ringkas yang disusun berdasarkan kriteria durasi, intensitas, dan fungsi menurut standar kesehatan mental sekolah.

Aspek	Masalah Perkembangan Normal	Respons Stres Lingkungan	Gangguan Emosi Klinis
Pemicu	Tidak selalu jelas, bagian dari proses tumbuh kembang alami.	Ada pemicu spesifik yang dapat diidentifikasi (stresor eksternal).	Bisa ada pemicu atau tanpa pemicu yang jelas; gejala menetap meski pemicu hilang.
Durasi	Singkat (hari hingga maksimal 2 minggu).	Menengah (2-4 minggu, maksimal 3 bulan).	Panjang (>1-3 bulan, bersifat persisten/kronis).
Intensitas	Ringan: Anak mungkin tidak nyaman tapi tetap tenang.	Sedang: Distres tampak nyata namun anak masih kooperatif.	Berat: Distres sangat ekstrem, melumpuhkan, atau membahayakan.
Gangguan Fungsi	Minimal: Tetap bisa belajar dan berteman dengan baik.	Sedang/Sementara: Ada penurunan nilai atau penarikan diri sementara.	Signifikan: Gagal berfungsi di sekolah, rumah, dan lingkungan sosial.

Aspek	Masalah Perkembangan Normal	Respons Stres Lingkungan	Gangguan Emosi Klinis
Progresi	Cepat membaik dengan sendirinya.	Berangsur membaik seiring adaptasi atau hilangnya stresor.	Stabil atau memburuk tanpa bantuan profesional.
Respons Guru	Dukungan Ringan: Validasi dan <i>watchful waiting</i> .	Dukungan Sedang: Akomodasi kelas dan pantau ketat.	Tindakan Segera: Dokumentasi sistematis dan rujukan profesional.

Kapan Harus Khawatir? "*Red Flags*" yang Memerlukan Perhatian Segera

Beberapa tanda "bendera merah" (*Red Flags*) mengindikasikan bahwa seorang anak memerlukan rujukan segera ke profesional kesehatan mental tanpa harus menunggu durasi observasi berbulan-bulan. Jika seorang anak menunjukkan salah satu dari tanda-tanda berikut, langkah darurat harus segera diambil (Association, 2022a).

Menyakiti Diri Sendiri (*Self-Harm*): Perilaku sengaja melukai tubuh sendiri (seperti memotong atau membakar kulit) sebagai bentuk ekspresi rasa sakit emosional yang ekstrem (Klonsky & May, 2015) Ideasi Bunuh Diri: Pernyataan eksplisit maupun implisit tentang kematian, seperti "Aku ingin mati" atau "Dunia lebih baik tanpa aku", serta ketertarikan yang tidak wajar pada tema kematian (American Psychological Association, 2013).

- Agresi Berbahaya: Tindakan fisik yang bertujuan mencederai orang lain atau merusak properti secara ekstrem yang membahayakan keselamatan warga sekolah.
- Regresi Fungsi yang Drastis: Kehilangan kemampuan yang sebelumnya sudah dikuasai secara tiba-tiba (seperti mendadak tidak bisa bicara atau kehilangan fungsi motorik dasar) tanpa sebab medis fisik yang jelas (Carr, 2025).

- c. Gejala Psikotik: Adanya laporan mengenai halusinasi (mendengar atau melihat sesuatu yang tidak nyata) atau delusi (keyakinan yang sangat tidak realistis), yang memerlukan evaluasi psikiatri anak segera (Birmaher et al., 1996).
- d. Penarikan Diri Total: Kondisi *selective mutism* yang ekstrem atau penolakan total untuk berinteraksi dengan siapa pun di lingkungan sekolah (Muris, 2010).

BAB VI

MANAJEMEN KELAS RAMAH ANAK UNTUK MENDUKUNG PRESTASI ANAK

Prinsip Manajemen Kelas yang Berpusat pada Anak dan Berbasis Kekuatan (*Strengths-Based*)

Paradigma Baru: Dari Defisit Menuju Kekuatan

Selama beberapa dekade, pendekatan dominan dalam manajemen kelas, terutama dalam menangani anak-anak yang "bermasalah", adalah pendekatan berbasis defisit (*deficit-based approach*). Pendekatan ini berfokus pada apa yang "salah" pada diri anak, apa yang "kurang", dan apa yang "perlu diperbaiki". Anak yang sering bertengkar diberi label "agresif", anak yang pendiam diberi label "pemalu", anak yang sulit diam diberi label "hiperaktif". Fokus intervensi adalah pada "menghilangkan" perilaku negatif, seringkali melalui hukuman, kritik, atau "terapi perilaku" yang kaku. Pendekatan ini, meskipun kadang memberikan hasil jangka pendek, memiliki efek samping yang serius: anak belajar bahwa mereka "tidak cukup baik", bahwa ada sesuatu yang "salah" pada diri mereka, dan bahwa perhatian orang dewasa hanya akan diberikan ketika mereka bermasalah. Lozano et al. (2024) menunjukkan bahwa pendekatan defisit ini membuat pendidik memiliki ekspektasi belajar yang lebih rendah terhadap anak-anak, terutama mereka yang berkebutuhan khusus.

Pendekatan berbasis kekuatan (*strengths-based approach*), yang menjadi fondasi manajemen kelas ramah anak, membalik paradigma ini secara fundamental. Alih-alih menggunakan lensa defisit, pendidik harus menerapkan model berbasis kekuatan yang menghargai pengalaman unik setiap anak dan berfokus pada "apa yang berhasil" (*learning gain*) daripada hanya menyesali "apa yang

hilang" (Yin & Choy, 2024). Pendekatan ini berfokus pada apa yang sudah baik pada diri anak, apa yang menjadi kekuatan unik mereka, dan bagaimana kekuatan ini dapat dikembangkan lebih lanjut untuk mengatasi kelemahan atau tantangan yang dihadapi menjelaskan bahwa dalam praktiknya, pendekatan ini tidak mengabaikan kelemahan atau masalah; tetapi ia memandang kelemahan bukan sebagai "cacat" yang harus dihilangkan, tetapi sebagai area yang membutuhkan dukungan tambahan dan dukungan itu dapat disalurkan melalui kekuatan yang sudah dimiliki anak.

Pendekatan berbasis kekuatan dalam manajemen kelas memiliki beberapa asumsi dasar:

- a. Setiap anak memiliki kekuatan bawaan. Tidak ada anak yang "tidak memiliki bakat apa pun". Kekuatan bisa berupa bakat akademik (pintar matematika, pandai membaca), bakat sosial (mudah berteman, empatik, suka menolong), bakat kreatif (menggambar, menulis cerita, membuat kerajinan), atau karakter (tekun, jujur, bertanggung jawab, humoris). Tugas guru adalah menemukan kekuatan itu, bahkan pada anak yang paling "sulit" sekalipun. DeJoseph et al. (2024) mendukung asumsi ini dengan menunjukkan bahwa pendekatan berbasis kekuatan mampu mengungkap potensi dan respons adaptif anak dari berbagai latar belakang, yang seringkali terabaikan oleh narasi defisit.
- b. Kekuatan dapat digunakan untuk mengatasi kelemahan. Seorang anak yang hiperaktif dan sulit duduk diam mungkin memiliki kekuatan energi fisik yang tinggi dan antusiasme. Kekuatan ini dapat disalurkan ke peran-peran yang membutuhkan gerakan, seperti menjadi "asisten" yang mengambil dan mengembalikan alat peraga, atau menjadi pemimpin permainan di istirahat. Kelemahan (sulit duduk diam) diakomodasi, bukan dengan memaksa anak duduk diam (yang tidak mungkin dan menyiksa), tetapi dengan memaksimalkan kekuatan dalam konteks yang sesuai.
- c. Fokus pada "apa yang berhasil" daripada "apa yang salah". Alih-alih bertanya, "Mengapa anak ini begitu nakal?" guru yang berbasis kekuatan bertanya, "Kapan anak ini menunjukkan perilaku terbaiknya? Dalam kondisi apa ia lebih mudah diatur?"

Aktivitas apa yang membuatnya fokus dan bahagia?" Jawaban atas pertanyaan-pertanyaan ini memberikan petunjuk tentang bagaimana mengatur lingkungan dan tugas agar lebih sesuai dengan anak.

- d. Perilaku positif diperkuat, bukan hanya perilaku negatif yang dihukum. Dalam pendekatan berbasis kekuatan, guru secara aktif mencari dan merayakan setiap "kilasan" perilaku positif, sekecil apa pun. Ini tidak berarti guru mengabaikan perilaku negatif, tetapi respons terhadap perilaku negatif diberikan dalam konteks yang restoratif (memperbaiki kesalahan) bukan punitif (menghukum). Sebuah tinjauan sistematis Salama (2025b) menemukan bahwa penguatan positif secara signifikan mengurangi perilaku disruptif dan meningkatkan keterlibatan siswa, sementara praktik restoratif yang mengutamakan pembangunan hubungan terbukti lebih efektif dalam menciptakan lingkungan belajar yang positif dibandingkan hukuman.

Prinsip-prinsip Manajemen Kelas Berbasis Kekuatan

Berdasarkan asumsi-asumsi di atas, berikut adalah prinsip-prinsip operasional manajemen kelas berbasis kekuatan yang dapat diterapkan oleh guru:

- a. Prinsip 1: Bangun Hubungan yang Otentik dengan Setiap Anak
Sebelum seorang anak dapat "dikelola", ia harus merasa bahwa ia dikenal dan dihargai sebagai individu. Manajemen kelas yang efektif dimulai bukan dari aturan, tetapi dari hubungan. Guru yang baik meluangkan waktu untuk mengenal setiap anak secara pribadi: apa hobi mereka, apa yang membuat mereka bahagia, apa yang membuat mereka takut atau cemas, apa impian mereka, dan apa kekuatan unik mereka. Hammar Chiriatic et al. (2024) menemukan bahwa guru mempersepsikan tim pengajar sebagai struktur pendukung paling signifikan dalam menciptakan iklim sekolah yang positif, dan hal ini terkait erat dengan rasa aman secara psikologis (*psychological safety*) dalam tim tersebut.

- b. Prinsip 2: Libatkan Anak dalam Pembuatan Aturan dan Keputusan Manajemen kelas berbasis kekuatan menolak model di mana guru menetapkan aturan secara sepihak dan anak hanya diminta mematuhi. Sebaliknya, anak-anak diajak berpartisipasi aktif dalam menciptakan aturan kelas, memahami mengapa aturan itu penting, dan menentukan konsekuensi logis jika aturan dilanggar. Proses partisipatif ini tidak hanya memenuhi kebutuhan otonomi anak, tetapi juga menumbuhkan rasa kepemilikan (*ownership*) terhadap aturan tersebut. Aturan yang anak-anak buat sendiri akan jauh lebih kuat komitmennya daripada aturan yang dipaksakan dari luar. Johnson (2025) menunjukkan bahwa pendekatan berbasis kekuatan (*strengths-based approach*) dalam kepemimpinan sekolah mendorong pergeseran dari pola pikir defisit statis menuju cara berpikir yang lebih apresiatif dan regeneratif, yang mencakup keterlibatan aktif seluruh pemangku kepentingan termasuk siswa.
- c. Prinsip 3: Fokus pada Penguatan Positif daripada Hukuman Pendekatan berbasis kekuatan sangat menekankan pada penguatan positif (*positive reinforcement*) sebagai strategi utama untuk meningkatkan perilaku yang diinginkan. Hulganga (2025) penguatan positif terbukti membantu mengurangi perilaku bermasalah karena anak-anak merespons secara lebih positif terhadap penghargaan daripada hukuman atau koreksi, terutama ketika penghargaan tersebut dipersonalisasi sesuai minat dan tingkat perkembangan anak. Tujuannya adalah membuat anak merasa bangga dan dihargai atas perilaku baiknya, sehingga ia termotivasi untuk mengulangi perilaku tersebut. Sebaliknya, pendekatan tradisional yang mengandalkan hukuman (memarahi, menghukum fisik, memperlakukan) justru mengajarkan anak untuk takut, bukan untuk memahami.
- d. Prinsip 4: Gunakan Konsekuensi Logis dan Restoratif, Bukan Hukuman Arbiter Dalam manajemen kelas berbasis kekuatan, pelanggaran aturan tetap memiliki konsekuensi tetapi konsekuensi yang logis,

edukatif, dan restoratif, bukan hukuman yang bersifat pribadi atau merendahkan. Konsekuensi logis adalah konsekuensi yang secara langsung terkait dengan pelanggaran yang dilakukan. Misalnya, jika seorang anak mencoret-coret meja, konsekuensi logisnya adalah ia harus membersihkan meja tersebut (bukan berdiri di luar kelas atau kehilangan waktu istirahat, yang tidak ada hubungannya dengan mencoret-coret). Goold (2024) menjelaskan bahwa konsekuensi restoratif adalah konsekuensi yang berfokus pada memperbaiki kerusakan yang telah terjadi dan memulihkan hubungan yang terluka, bukan hanya pada pemberian hukuman. Konsekuensi logis harus diterapkan melalui pendekatan "*with*" (bersama) yang menggabungkan dukungan dan akuntabilitas tingkat tinggi, alih-alih pendekatan "*to*" (kepada) yang punitif. Misalnya, jika seorang anak mengambil mainan temannya tanpa izin, konsekuensi restoratifnya ia harus mengembalikan mainan tersebut, meminta maaf, dan melakukan sesuatu yang baik untuk temannya sebagai bentuk pemulihan.

- e. Prinsip 5: Jaga Lingkungan yang Aman Secara Psikologis
- Manajemen kelas berbasis kekuatan tidak akan berhasil jika prasyarat paling dasar keamanan psikologis tidak terpenuhi. Anak-anak harus merasa aman untuk menjadi diri mereka sendiri, aman untuk membuat kesalahan, aman untuk bertanya, dan aman untuk mengakui ketidakpahaman mereka tanpa takut diejek, dipermalukan, atau dihukum. Hammar Chiriach (2024) mengidentifikasi *psychological safety* sebagai salah satu kondisi terpenting untuk pembelajaran tim dan kolaborasi yang efektif, di mana anggota tim (dalam konteks ini, siswa di dalam kelas) merasa aman untuk mengambil risiko interpersonal tanpa rasa takut akan konsekuensi negatif. Keamanan psikologis ini hanya dapat tercipta jika guru secara konsisten menunjukkan bahwa kesalahan adalah bagian dari proses belajar, bahwa setiap anak dihargai apa adanya, dan bahwa tidak ada ejekan, cemoohan, atau perundungan yang ditoleransi di kelas ini.

f. Prinsip 6: Rayakan Keberagaman dan Sediakan Akomodasi yang Tepat

Manajemen kelas yang berbasis kekuatan mengakui bahwa setiap anak unik dalam gaya belajar, kecepatan belajar, minat, bakat, dan latar belakang. Karena itu, "satu ukuran untuk semua" tidak berlaku. Manajemen kelas yang baik menyediakan akomodasi yang tepat bagi anak yang membutuhkan: tempat duduk di depan untuk anak dengan gangguan penglihatan, waktu tambahan untuk anak dengan kesulitan belajar, alat bantu dengar untuk anak dengan gangguan pendengaran, atau modifikasi tugas untuk anak dengan disabilitas intelektual. Prediger & Buró (2024) praktik pengajaran inklusif mengidentifikasi berbagai cara guru bekerja dengan beragam kemampuan siswa, termasuk mengomunikasikan tuntutan kemampuan, membedakan tujuan pembelajaran, mengkompensasi kemampuan rendah, mengembangkan kemampuan, dan mengatasi kemampuan dalam pembelajaran bersama. Lebih dari itu, manajemen kelas berbasis kekuatan merayakan keragaman ini sebagai kekayaan yang membuat kelas menjadi lebih menarik dan dinamis.



Desain Lingkungan Fisik dan Rutinitas yang Mendukung Kemandirian dan Fokus Belajar

Lebih dari Sekadar Kebersihan: Penataan Lingkungan sebagai Investasi Strategis

Ketika kita berbicara tentang "lingkungan fisik kelas", seringkali yang terbayang hanya kebersihan dan kerapian. Namun, penataan lingkungan fisik kelas memiliki dimensi yang jauh lebih dalam daripada sekadar "kelas yang bersih". Penataan lingkungan yang efektif yang mencakup penempatan dan pengaturan elemen fisik ruangan seperti meja, kursi, papan tulis, area belajar, dan bahan ajar dapat secara signifikan meningkatkan keterlibatan akademis, mengurangi kemungkinan perilaku mengganggu, memfasilitasi interaksi sosial yang tepat, dan berdampak positif pada kinerja siswa. Simbolon (2025) terdapat hubungan langsung antara kondisi fisik ruang kelas, seperti tata letak kursi, kualitas pencahayaan, dan

sirkulasi udara, dengan keterlibatan dan kenyamanan siswa selama proses belajar mengajar.

Penataan kelas yang baik sering disamakan dengan jadwal piket harian. Padahal, kerapian kelas jauh melampaui kebersihan lantai. Penataan kelas berfokus pada desain dan pengaturan yang sistematis. Hal ini mencakup penyimpanan yang terorganisir, display yang tidak berlebihan, dan sirkulasi udara yang nyaman bagi siswa. Lingkungan kelas yang tertata rapi dan terorganisir secara signifikan berkontribusi pada pembelajaran anak serta meningkatkan efisiensi waktu instruksional karena siswa menghabiskan lebih sedikit waktu untuk mencari bahan dan alat yang diperlukan.

Otak merespons kekacauan dengan stres. Meja yang penuh tumpukan buku, kabel berserakan, atau poster yang terlalu ramai adalah distraksi visual yang menguras energi kognitif siswa. Penataan lingkungan yang baik mengurangi beban mental tersebut. Selamat (2025) lingkungan belajar yang nyaman, termasuk di dalamnya pengaturan tata ruang, pencahayaan, dan penataan pajangan kelas, berperan menentukan dalam mengurangi stres belajar dan menciptakan kondisi yang kondusif bagi perkembangan kognitif dan afektif siswa. Ketika setiap barang memiliki tempatnya, siswa secara otomatis merasa lebih tenang dan terkontrol. Salama et al. (2025) terhadap sekolah dasar mengkonfirmasi bahwa praktik pengelolaan lingkungan fisik kelas yang baik, termasuk pengaturan tempat duduk yang sesuai tujuan pembelajaran, akses mudah ke materi, dan pencahayaan yang memadai, secara signifikan berhubungan dengan pengurangan perilaku mengganggu siswa dan peningkatan fokus belajar. Ruangan yang terorganisir memberi sinyal pada otak bahwa ini adalah ruang belajar yang serius dan terfokus.

Prinsip-Prinsip Penataan Kelas yang Efektif

Berdasarkan panduan dari Vanderbilt University dan praktik-praktik terbaik di lapangan, berikut adalah prinsip-prinsip penataan kelas yang mendukung kemandirian dan fokus belajar:

Pertama, atur ruangan agar dapat mendukung berbagai aktivitas. Tidak ada "satu pengaturan duduk yang terbaik untuk

semua aktivitas". Pengaturan tempat duduk harus fleksibel dan dapat diubah sesuai dengan aktivitas yang sedang dilakukan. Zipf (2025) siswa memiliki ekspektasi dan prediksi tentang ruang kelas mereka berdasarkan tata letak atau pengaturan ruangan. Studi yang melibatkan siswa dengan disabilitas ini juga mengungkapkan bahwa siswa dapat mengidentifikasi cara-cara di mana ruangan tertentu men-distribusikan perhatian mereka, sehingga pengaturan yang fleksibel harus dirancang secara sengaja agar siswa dapat memahami dan memanfaatkan potensi ruang tersebut. Untuk kerja mandiri (seperti ujian atau latihan soal), pengaturan baris (semua menghadap ke depan) paling efektif karena meminimalkan interaksi yang tidak relevan. Untuk diskusi kelompok, pengaturan kelompok (3-5 siswa saling berhadapan) paling efektif. Untuk diskusi seluruh kelas, pengaturan bentuk U atau setengah lingkaran paling efektif karena semua siswa dapat melihat guru dan satu sama lain. Guru yang baik tidak takut untuk memindahkan meja kursi sesuai kebutuhan, dan bahkan dapat melibatkan siswa dalam proses perubahan ini.

Kedua, atur perabotan untuk menciptakan arus lalu lintas yang lancar. Guru harus memastikan bahwa ada jalur yang jelas dan bebas hambatan bagi guru dan siswa untuk bergerak di seluruh ruangan. Rak buku, lemari arsip, atau perabot lain tidak boleh diletakkan di area yang dapat menghalangi pandangan siswa atau menciptakan hambatan visual bagi guru. Page (2024) tentang lingkungan belajar inovatif (*Innovative Learning Environments/ILEs*) untuk siswa dengan disabilitas menekankan bahwa desain ruang yang terampil termasuk di dalamnya pengaturan sirkulasi dan aksesibilitas fisik dapat mempromosikan inklusi siswa disabilitas dan mendukung hasil akademik serta sosial mereka. Perilaku yang menantang lebih mungkin terjadi ketika siswa atau guru secara rutin bertabrakan satu sama lain atau dengan perabotan.

Ketiga, pasang materi pendukung pembelajaran secara bijak. Dinding kelas adalah sumber daya visual yang sangat berharga, tetapi dapat dengan mudah menjadi sumber distraksi jika terlalu ramai. Pasang materi yang mendukung pembelajaran siswa seperti aturan kelas, rutinitas, dinding kata, persamaan matematika, atau

contoh karya siswa di dinding yang mudah dilihat siswa dari semua bagian kelas. ADHD menunjukkan bahwa kekacauan visual (*visual clutter*) membebani sistem perhatian dan memori kerja otak. Irvine (2024) melaporkan bahwa bagi individu dengan ADHD, lingkungan yang berantakan secara visual dapat memicu "konteks berlebihan" (*context overload*) yang bersaing untuk mendapatkan jaringan perhatian yang terbatas, sehingga memicu frustrasi, prokrastinasi, dan penghindaran. Oleh karena itu, jangan menutupi setiap inci dinding kelas dengan poster, gambar, dan dekorasi lain yang tidak mendukung pembelajaran siswa. Gunakan hanya materi yang relevan dengan pelajaran mingguan untuk menghindari stimulasi berlebihan. Visual yang sederhana dan terarah membantu siswa memproses informasi dengan lebih mudah.

Keempat, perhatikan pencahayaan, suhu, dan kualitas udara. Pencahayaan alami yang memadai dan penggunaan warna netral terbukti meningkatkan *mood* dan ketenangan siswa. Kc (2025) dalam kajian literatur tentang pencahayaan tidak seimbang di ruang kelas menemukan bahwa pencahayaan yang tidak memadai dikaitkan dengan penurunan kecepatan membaca dan pemahaman sebesar 20% pada siswa sekolah dasar serta peningkatan tingkat kesalahan dalam tes matematika sebesar 15%. Sebaliknya, ruang kelas dengan sistem pencahayaan yang dapat disesuaikan melaporkan peningkatan keterlibatan siswa sebesar 25% dan pengurangan perilaku di luar tugas sebesar 30%. Ruangan yang terlalu gelap membuat siswa mengantuk; ruangan yang terlalu terang (apalagi dengan lampu neon yang berkedip) dapat menyebabkan sakit kepala dan kelelahan. Suhu ruangan juga penting: ruangan yang terlalu panas atau terlalu dingin akan mengganggu konsentrasi. Loreto et al. (2025) kualitas lingkungan dalam ruangan (*Indoor Environmental Quality*) yang mencakup kenyamanan termal, kualitas udara, akustik, dan pencahayaan memiliki pengaruh signifikan terhadap kesejahteraan dan kinerja kognitif penghuni gedung sekolah. Ventilasi yang baik memastikan sirkulasi udara yang segar, mengurangi kantuk dan penyebaran penyakit.

Kelima, ciptakan ruang tambahan untuk siswa dengan kebutuhan khusus. Untuk siswa yang menggunakan kursi roda atau alat bantu jalan, guru perlu menciptakan lorong yang lebih lebar dan menyediakan penyimpanan peralatan khusus yang mudah dijangkau. Jangan menyimpan perabotan dan peralatan yang tidak diperlukan di kelas yang dapat membatasi ruang gerak siswa. Temuan Zipf (2025) menegaskan bahwa ruang belajar fleksibel, meskipun tampak lebih inklusif, dapat menciptakan hambatan bagi siswa dengan disabilitas jika tidak dirancang secara sengaja. Institusi dan instruktur yang tertarik menciptakan ruang yang lebih inklusif perlu bersikap intensional dengan ruang belajar fleksibel sehingga siswa dapat memahami dan memanfaatkan potensi ruang tersebut.

Keenam, libatkan siswa dalam keputusan desain. Siswa harus dilibatkan dalam keputusan desain untuk menumbuhkan rasa kepemilikan (*ownership*) terhadap kelas mereka. Rasa kepemilikan inilah yang memastikan kerapian bertahan lama. Ólafsdóttir & Zophoníasdóttir (2025) tentang otonomi siswa sebagai pencipta bersama (*co-creators*) dalam pembelajaran menunjukkan bahwa pelibatan siswa dalam pilihan-pilihan terkait pembelajaran mereka termasuk di dalamnya elemen lingkungan belajar menghasilkan peningkatan keterlibatan kognitif dan emosional. Siswa melaporkan rasa keterlibatan yang lebih kuat dan kinerja mereka mencerminkan upaya yang lebih terarah dan bertujuan.

Rutinitas: Jaring Pengaman Psikologis bagi Anak

Selain lingkungan fisik, rutinitas kelas adalah komponen kedua yang tidak kalah pentingnya dalam manajemen kelas ramah anak. Ketika guru menetapkan rutinitas kelas, mereka menciptakan rangkaian kejadian yang konsisten dan dapat diprediksi untuk membantu siswa memahami apa yang diharapkan (dan apa yang diharapkan dari mereka) selama kelas. Hanum & Maryani (2023) guru memandang rutinitas pertemuan pagi ini memiliki dampak positif yang signifikan terhadap perilaku siswa di sekolah dasar, karena rutinitas tersebut menciptakan keteraturan dan kejelasan harapan sejak awal hari. Di kelas dasar, rutinitas sangat penting untuk

menciptakan lingkungan yang memaksimalkan pengajaran dan meminimalkan perilaku mengganggu.

Mengapa rutinitas begitu penting? Rutinitas yang dapat diprediksi dapat membantu menciptakan rasa tenang dan tertib serta meredakan kecemasan. Iklima & Tania (2024) prediktabilitas mengurangi kecemasan bagi semua siswa, terutama mereka yang memiliki riwayat trauma. Rutinitas yang konsisten membantu mengatur sistem saraf dan meningkatkan kesiapan untuk belajar, karena siswa yang telah mengalami kesulitan sering kali merasa aman ketika mereka mengetahui apa yang akan terjadi selanjutnya. Bagi anak-anak dengan riwayat *Attachment* tidak aman atau mereka yang rentan cemas, ketidakpastian adalah pemicu stres terbesar. "Apa yang akan terjadi selanjutnya?" adalah pertanyaan yang dapat memicu kecemasan jika tidak terjawab. Rutinitas memberikan jawaban yang pasti, sehingga sistem alarm otak dapat "turun" dan anak dapat fokus pada pembelajaran. Sebaliknya, ketika rutinitas tidak diterapkan, siswa cenderung mengalami kebingungan, yang sering kali mengakibatkan perilaku yang mengganggu.

Contoh rutinitas di kelas dasar (SD) dapat mencakup:

- a. Pertemuan pagi (*morning meeting*): doa bersama, menyanyikan lagu nasional, meninjau jadwal hari ini.
- b. Rutinitas transisi: lagu atau isyarat bunyi untuk menandai pergantian dari satu aktivitas ke aktivitas lainnya (misalnya, dari membaca ke matematika). Reviana (2023) membuktikan bahwa penggunaan lagu transisi secara signifikan meningkatkan manajemen kelas, karena lagu-lagu ini memfasilitasi transisi yang lebih lancar antar aktivitas dan meningkatkan kemampuan anak untuk mematuhi aturan dan rutinitas.
- c. Rutinitas spesifik mata pelajaran: aktivitas pemanasan di awal pelajaran matematika, praktik terbimbing, dan "tiket keluar" di akhir pelajaran.
- d. Rutinitas waktu istirahat dan makan siang: antrean yang jelas, aturan di kantin, waktu bermain yang terstruktur.
- e. Rutinitas berkemas dan pulang: membersihkan meja, merapikan buku, doa pulang.

Praktik-praktik terbaik dalam menetapkan rutinitas antara lain:

- a. Jelaskan secara gamblang rutinitas kelas kepada siswa pada hari pertama sekolah. Jangan berasumsi bahwa siswa "otomatis tahu". Tinjau dan praktikkan secara berkala, terutama di awal tahun ajaran dan setelah libur panjang. Susilowati (2022) menekankan pentingnya perencanaan intensional enam minggu pertama sekolah untuk membangun rutinitas dan prosedur, serta memperkenalkannya melalui *Interactive Modeling* sehingga siswa benar-benar memahami ekspektasi yang diharapkan.
- b. Pasang petunjuk tertulis atau visual untuk rutinitas di kelas sehingga siswa dapat merujuknya setiap hari. Untuk siswa yang belum lancar membaca, gambar atau ikon sangat membantu. Kumullah & Mahmud (2024) penggunaan *personal checklist* membantu siswa menjadi lebih mandiri dan meningkatkan rasa kepemilikan terhadap rutinitas dan tanggung jawab belajar mereka.
- c. Pastikan rutinitas terjadi pada waktu yang sama (dan dalam urutan yang sama) setiap hari. Konsistensi adalah kunci. Doll & Bizal (2024) dalam strategi *ClassMaps* menjelaskan bahwa rutinitas yang digunakan secara konsisten akan memperkuat agensi diri siswa, karena siswa belajar mengandalkan struktur yang dapat diprediksi untuk mengarahkan perilaku mereka sendiri. Jika guru sering melewatkan atau mengubah urutan rutinitas harian, maka siswa akan kehilangan prediktabilitas yang menjadi fungsi utama rutinitas.
- d. Ajarkan dan ajarkan kembali rutinitas setiap kali diperlukan. Bahkan di tengah tahun ajaran, jika terlihat siswa mulai "lupa" atau melanggar rutinitas, luangkan waktu untuk mengajarkan ulang.

Hal yang tak kalah penting adalah melibatkan siswa dalam pembuatan rutinitas. Seperti halnya aturan kelas, rutinitas yang disepakati bersama akan lebih diikuti karena siswa merasa memiliki. Maryani & Muryanto (2024) menciptakan kesepakatan kelas secara bersama-sama (*co-creating classroom agreements*) memungkinkan siswa untuk mengekspresikan apa yang mereka butuhkan agar

merasa aman, dan kesepakatan ini menjadi komitmen komunitas daripada aturan yang dipaksakan oleh orang dewasa.

Strategi Pengelolaan Perilaku Positif (Tanpa Hukuman) dan Penguatan Akademik

Menggeser dari Hukuman ke Disiplin Positif

Salah satu perubahan paradigma paling fundamental dalam manajemen kelas ramah anak adalah meninggalkan hukuman (*punishment*) sebagai strategi utama pengelolaan perilaku dan menggantinya dengan disiplin positif (*positive discipline*). Mengapa? Karena hukuman baik fisik (memukul, mencubit, menyuruh *push-up*) maupun verbal (membentak, mengejek, mempermalukan) memiliki sejumlah efek samping yang merusak, seperti:

- a. Hukuman mengajarkan ketakutan, bukan pemahaman.
Anak yang dihukum belajar untuk takut pada guru, takut pada konsekuensi, tetapi tidak belajar mengapa perilakunya salah atau apa yang harus dilakukan sebagai gantinya. Clark (2023) terhadap siswa remaja menemukan bahwa siswa yang menerima hukuman punitif melaporkan persepsi iklim sekolah yang secara signifikan lebih buruk, termasuk kualitas hubungan guru-siswa yang rendah dan keterlibatan emosional di sekolah yang menurun.
- b. Hukuman merusak hubungan antara guru dan anak.
Anak yang sering dihukum akan melihat guru sebagai "musuh", bukan mitra dalam pembelajaran. Hubungan yang rusak ini menghambat semua aspek pendidikan. Pendekatan punitif sering gagal menghasilkan perubahan perilaku yang langgeng karena mengabaikan fungsi di balik perilaku bermasalah dan terlalu mengandalkan hukuman dibandingkan penguatan.
- c. Hukuman dapat memicu perilaku yang lebih buruk dalam jangka panjang.
Anak yang dipukul belajar bahwa memukul adalah cara yang sah untuk menyelesaikan masalah, penarikan diri, atau kebohongan (untuk menghindari hukuman). Gerlinger (2021) di sekolah dengan tingkat hukuman eksklusif yang tinggi, siswa berisiko

lebih tinggi untuk mengalami kenakalan dan hasil pendidikan yang buruk. Hukuman fisik juga dapat memicu rasa benci, dendam, serta perilaku agresif di masa depan.

d. Hukuman tidak mengajarkan keterampilan pengganti.

Menghukum anak karena bicara saat guru menjelaskan tidak mengajarkannya bagaimana cara mendapatkan giliran bicara yang tepat.

Disiplin positif, sebaliknya, adalah pendekatan yang berfokus pada mengajar, bukan menghukum. Saputra (2023) inti dari disiplin positif adalah bagaimana membuat anak belajar dari kesalahan dan mengubah perilaku, bukan sekadar rasa takut dan jera secara sementara. Pendekatan ini bertujuan untuk mengajarkan anak menjadi bertanggung jawab dan mampu mengendalikan diri, membangun hubungan saling menghargai antara guru dan peserta didik, serta menumbuhkan motivasi intrinsik untuk berperilaku baik, bukan karena takut hukuman.

Isnawati (2025) pergeseran manajemen kelas di sekolah dasar menemukan bahwa paradigma dari kontrol menuju kolaborasi melalui disiplin positif mulai terlihat, terutama di kelas-kelas awal. Guru yang menerapkan disiplin positif melibatkan siswa dalam pembuatan aturan, menekankan dialog, refleksi, dan penguatan perilaku baik. Temuan ini mencerminkan pergeseran paradigma dari behaviorisme menuju pendidikan humanis yang memandang siswa sebagai subjek aktif dan setara.

Disiplin positif tidak meniadakan konsekuensi, tetapi mengubahnya menjadi konsekuensi logis dan edukatif. Irfanurrasyid (2025) konsekuensi logis adalah konsekuensi yang secara langsung berhubungan dengan pelanggaran yang dilakukan, bersifat proporsional, dan dijalankan dengan hormat (bukan dengan kemarahan). Ia juga menekankan pentingnya pendekatan restoratif, yaitu melibatkan anak untuk memperbaiki kesalahan secara konstruktif, misalnya meminta maaf atau membantu memperbaiki akibat perbuatannya. Contoh konsekuensi logis: jika anak mencoret-corek meja, ia membersihkannya; jika anak membuat berantakan area permainan, ia merapikannya; jika anak mengambil mainan

teman tanpa izin, ia mengembalikannya dan meminta maaf. Perhatikan bahwa semua konsekuensi ini masuk akal, tidak memperlakukan, dan memberikan kesempatan bagi anak untuk memperbaiki kesalahan (restorasi).

Erdogan (2025) sistem penghargaan dan hukuman di sekolah menengah menemukan bahwa sistem penghargaan lebih efektif dalam menumbuhkan perilaku positif dan meningkatkan kinerja akademik, sementara sistem hukuman lebih efektif dalam mencegah perilaku buruk jika diterapkan secara konsisten. Namun, ketergantungan yang berlebihan pada hukuman menyebabkan hasil emosional yang negatif bagi siswa. Pendekatan yang seimbang di mana penghargaan digunakan untuk mendorong perilaku positif dan hukuman diterapkan secara jarang dan adil merupakan strategi paling efektif untuk mempromosikan disiplin siswa.

Empat Prinsip Disiplin Positif

Agar dapat diterima oleh peserta didik, termasuk mereka yang sering melanggar aturan, pendekatan disiplin positif harus dijalankan dengan empat prinsip utama yang selaras dengan panduan dari Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Pilar et al., 2022).

- a. Prinsip pertama: Dibangunnya hubungan emosional yang aman. Anak harus merasa aman dan dihargai terlebih dahulu. Guru perlu membangun kepercayaan agar koreksi atau konsekuensi yang diberikan tidak dianggap sebagai serangan pribadi. Guru harus secara konsisten menunjukkan bahwa ia peduli pada kesejahteraan anak, bahkan ketika anak berperilaku salah. Kalimat seperti, "Kamu adalah anak yang baik, tetapi perilaku yang kamu lakukan tadi tidak baik," sangat penting untuk memisahkan identitas anak dari perilakunya (Lestari & Mahrus, 2025).
- b. Prinsip kedua: Aturan yang tegas, konsisten, dan adil. Disiplin positif tetap memerlukan aturan yang tegas dan konsisten. Anak akan menerima konsekuensi lebih baik jika merasa aturan yang diterapkan adil untuk semua. Gaya asuh dan disiplin yang otoritatif (tegas namun hangat) menghasilkan

perilaku paling adaptif pada anak. Lestari & Mahrus (2025) guru menerapkan kontrol kolaboratif dengan membangun hubungan positif, menyusun aturan bersama siswa, serta memberikan konsekuensi logis dan pilihan kepada siswa. Ini berbeda dengan gaya otoriter (tegas tetapi dingin/kaku) atau permisif (hangat tetapi tidak tegas). Zondo & Mncube (2024) tantangan dalam menerapkan disiplin positif seringkali berasal dari kegagalan mengomunikasikan dan menegakkan kode etik siswa secara konsisten.

c. Prinsip ketiga: Pendekatan refleksi dan restorasi.

Setelah melakukan pelanggaran, anak diajak untuk menganalisis dan memperbaiki perilakunya, bukan hanya menerima sanksi. Contoh praktik yang dianjurkan antara lain: menulis refleksi perilaku (dengan pertanyaan pemandu seperti "Apa yang terjadi?", "Apa yang aku rasakan?", "Apa yang akan aku lakukan kali?"), dan melakukan dialog restoratif di mana pelaku dan korban (atau guru) berdialog untuk memahami dampak perilaku dan mencari solusi bersama. Kusmiyati & Kuntoro (2025) pendekatan ini membantu menciptakan budaya sekolah yang mendukung perkembangan sosial-emosional siswa, sekaligus mengurangi perilaku negatif seperti perundungan dan konflik antar siswa. Pendekatan pemulihan ini menumbuhkan rasa tanggung jawab dan empati lebih dibandingkan hukuman tradisional.

d. Prinsip keempat: Jera berarti sadar, bukan takut.

Tujuan akhir disiplin positif adalah membuat anak menyadari dampak perilakunya dan belajar untuk meningkat di masa depan. "Jera" dalam konteks ini bukan berarti takut dihukum, tetapi *insight* internal bahwa perilaku tersebut tidak baik dan merugikan diri sendiri maupun orang lain. Pendekatan disiplin positif menjadikan kesalahan siswa sebagai momen pembelajaran melalui refleksi dan restitusi, di mana siswa dilibatkan secara aktif untuk memperbaiki kesalahan mereka. Kusmiyati & Kuntoro (2025) komitmen dan dukungan seluruh warga sekolah, pelatihan guru, keterlibatan orang tua, serta evaluasi berkelanjutan merupakan faktor kunci keberhasilan

program disiplin restoratif. Ketika anak dilibatkan secara aktif dalam proses disiplin, perubahan perilaku lebih bertahan lama dibandingkan jika hanya dihukum fisik atau verbal.

Penguatan Positif: Memperkuat Perilaku yang Diinginkan

Penguatan positif adalah strategi yang sangat ampuh untuk meningkatkan frekuensi perilaku yang diinginkan baik perilaku sosial-emosional (misalnya membantu teman, antri dengan sabar, mengangkat tangan sebelum bicara) maupun perilaku akademik (misalnya mengerjakan tugas, membaca dengan tekun, bertanya ketika bingung). Hasanah (2024) strategi pengelolaan kelas yang efektif melibatkan penerapan aturan yang jelas dan konsisten, penggunaan pendekatan positif seperti penghargaan dan penguatan, serta penciptaan lingkungan belajar yang kondusif dan terstruktur, di mana siswa yang menerima penguatan positif cenderung menunjukkan perilaku yang lebih baik dan bersemangat dalam belajar.

Penguatan positif bekerja dengan cara menambahkan stimulus menyenangkan seperti pujian, hadiah kecil, atau bentuk pengakuan lainnya segera setelah perilaku baik muncul. Hayati (2025) intervensi kesadaran penuh (*mindfulness*) pada guru secara signifikan meningkatkan penggunaan penguatan positif dan mengurangi strategi hukuman, karena guru menjadi lebih mampu merespons perilaku siswa secara intensional dan reflektif. Contoh penguatan positif di kelas antara lain:

a. Pujian spesifik (*behavior-specific praise*)

"Wah, Bagus, kamu antri dengan sabar sekali tadi. Ibu bangga melihat kesabarannya." (spesifik: menyebutkan nama, perilaku, dan alasan pujian). Putri (2021) *behavior-specific praise* (BSP) lebih efektif daripada pujian umum seperti "Bagus!" karena pujian spesifik menginformasikan kepada siswa perilaku apa yang mereka lakukan dengan baik, sehingga meningkatkan kemungkinan perilaku tersebut diulang di masa depan.

b. Sistem token (*token economy*)

Bintang, stiker, atau poin yang dikumpulkan dan dapat ditukar dengan hadiah atau hak istimewa tertentu (misalnya, menjadi

ketua kelas selama sehari, memilih lagu untuk dinyanyikan bersama). Yu (2023) sistem token ekonomi dapat diimplementasikan secara efektif menggunakan aplikasi seperti ClassDojo untuk mendukung manajemen kelas berbasis penguatan positif, seperti dalam versi positif dari *Good Behavior Game* (GBG) yang disebut *Caught Being Good Game* (CBGG).

c. Hadiah sosial

Senyuman, acungan jempol, tepukan di pundak, atau *high five*. Dauley (2025) menekankan bahwa selain sistem token, metode lain seperti aktivitas ice-breaking, nasihat, dan motivasi juga dapat digunakan sebagai penguatan tambahan untuk mendukung mitigasi perilaku di luar tugas (*off-task behavior*) pada siswa. Jangan remehkan kekuatan hadiah sosial; bagi banyak anak, perhatian positif dari guru adalah penguatan yang paling kuat.

d. Hak istimewa (*privilege*)

Kesempatan untuk menjadi "asisten guru", memegang bendera saat upacara, memilih buku untuk dibacakan guru, atau menjadi pemimpin permainan di istirahat. Penting untuk dicatat bahwa penguatan positif bukan berarti "memberi hadiah untuk hal yang seharusnya". Seorang anak tidak perlu diberi hadiah setiap kali ia mengerjakan PR; itu adalah kewajiban. Namun, di awal tahun ajaran, ketika anak baru belajar kebiasaan baru, penguatan eksternal diperlukan. Seiring waktu, ketika perilaku sudah menjadi kebiasaan, penguatan eksternal dapat dikurangi (*fading*) dan digantikan dengan kepuasan internal (*intrinsic reinforcement*), seperti rasa bangga karena telah berhasil.

Perdebatan tentang penggunaan penguatan eksternal versus motivasi intrinsik telah berlangsung lama. Alamer (2025) penggunaan penghargaan eksternal dapat memiliki efek negatif jika tidak dikelola dengan hati-hati: siswa yang tidak memenangkan penghargaan melaporkan tingkat motivasi intrinsik yang lebih rendah serta rasa kesulitan dan frustrasi yang lebih tinggi. Namun, Bardach & Murayama (2024) menawarkan perspektif yang lebih bernuansa melalui konsep "transformasi motivasi" (*motivation*

transformation). Mereka berargumen bahwa bagi peserta didik yang pada awalnya tidak termotivasi, penguatan eksternal dapat memulai putaran umpan balik positif di mana siswa mulai menyadari bahwa ada penghargaan intrinsik dalam belajar itu sendiri. Namun, setelah motivasi intrinsik mulai muncul, pemberian penghargaan eksternal yang berkelanjutan justru dapat merusak motivasi tersebut. Oleh karena itu, guru perlu merancang strategi *fading* secara hati-hati: mengurangi ketergantungan pada penghargaan eksternal secara bertahap sambil memperkuat apresiasi siswa terhadap kepuasan internal dari keberhasilan belajar itu sendiri.

Membedakan Penguatan Positif dan Negatif

Seringkali terjadi kebingungan antara penguatan positif dan penguatan negatif. Kedua strategi ini memiliki tujuan yang sama, yaitu meningkatkan frekuensi perilaku yang diinginkan, namun bekerja melalui mekanisme stimulus yang berbeda.

Penguatan positif (*positive reinforcement*) dengan menambahkan (*adding*) stimulus yang menyenangkan setelah perilaku baik muncul, sehingga meningkatkan kemungkinan perilaku tersebut diulang di masa depan. Schieltz et al. (2020) penguatan positif bekerja dengan cara menambahkan stimulus menyenangkan, seperti pujian atau hadiah, sesaat setelah perilaku baik muncul di permukaan. Contoh: "Karena kalian semua telah menyelesaikan tugas dengan baik, kita akan bermain *game* edukasi selama 10 menit." (perilaku: menyelesaikan tugas; konsekuensi: ditambakkannya kegiatan menyenangkan).

Penguatan negatif (*negative reinforcement*) yaitu dengan menghilangkan (*removing*) stimulus yang tidak menyenangkan ketika anak menunjukkan perilaku yang tepat, sehingga perilaku tersebut juga meningkat frekuensinya. Perhatikan: penguatan negatif *bukanlah hukuman*. Hukuman bertujuan *mengurangi* perilaku; sedangkan penguatan negatif (sama seperti penguatan positif) bertujuan *meningkatkan* perilaku. Perbedaannya terletak pada mekanisme stimulusnya: positif menambah stimulus yang menyenangkan; negatif menghilangkan stimulus yang tidak menyenangkan. Schieltz (2020) penting bagi guru untuk tidak

menyamakan penguatan negatif dengan hukuman, karena fokus utamanya tetap pada peningkatan perilaku positif individu.

Contoh penguatan negatif:

- a. "Karena kalian semua telah menyelesaikan tugas tepat waktu, PR hari ini dibatalkan." (perilaku: menyelesaikan tugas tepat waktu; konsekuensi: dihilangkannya beban PR yang tidak menyenangkan). Contoh serupa: seorang siswa yang belajar keras untuk ujian dan mendapat nilai tinggi, kemudian guru membebaskannya dari ujian akhir ini adalah penguatan negatif karena sesuatu yang "tidak menyenangkan" (ujian akhir) dihilangkan sebagai respons terhadap perilaku positif.
- b. Seorang siswa yang biasanya cemas dan gugup diminta maju ke depan kelas. Guru berkata, "Kamu boleh presentasi sambil duduk jika itu membuatmu lebih nyaman." (perilaku: bersedia presentasi; konsekuensi: dihilangkannya rasa tidak nyaman karena harus berdiri).

Pendidik harus berhati-hati agar tidak menciptakan lingkungan yang penuh tekanan hanya demi menjalankan strategi penguatan negatif secara berlebihan. Schieltz (2020) keseimbangan antara kedua strategi ini akan mencegah siswa dari perasaan tertekan atau hanya bekerja karena rasa takut semata. Selain itu, Schieltz (2020) pendidik menyusun panduan atau kesepakatan kelas yang menjelaskan kriteria pemberian penguatan secara terbuka di hadapan semua siswa, serta melakukan evaluasi rutin terhadap respons siswa untuk mengetahui apakah strategi yang digunakan masih relevan atau perlu penyesuaian.

Sebagai catatan tambahan, dalam *operant conditioning*, istilah "positif" dan "negatif" tidak bermakna "baik" atau "buruk", melainkan "menambahkan" dan "menghilangkan". Kedua jenis penguatan sama-sama bertujuan meningkatkan perilaku yang diinginkan hanya mekanismenya yang berbeda. Agus et al. (2024) *operant conditioning* cenderung bekerja paling baik jika pendidik fokus pada upaya mendorong perilaku (menggunakan *reinforcer*) daripada sekadar melarang perilaku (menggunakan *punisher*).

Praktik Penguatan Akademik yang Efektif

Penguatan tidak hanya untuk perilaku sosial, tetapi juga untuk prestasi dan usaha akademik. Berikut adalah strategi penguatan akademik yang efektif di kelas dasar:

- a. Berikan umpan balik yang segera dan spesifik.

Jangan mengatakan "Bagus" atau "Kurang". Katakan, "Jawabanmu untuk soal nomor 3 sangat tepat karena kamu menunjukkan langkah demi langkah perhitungannya. Untuk soal nomor 5, coba periksa kembali penguranganmu di langkah kedua." Umpan balik spesifik membantu anak memahami persis apa yang sudah baik dan apa yang perlu diperbaiki. Stevens (2023) guru cenderung lebih banyak memberikan umpan balik korektif dan direktif dibandingkan umpan balik yang mendorong siswa untuk memeriksa kembali pemahaman mereka. Temuan ini menekankan pentingnya pelatihan bagi guru untuk memberikan umpan balik yang lebih deskriptif dan spesifik tentang konten.

- b. Rayakan proses dan usaha, bukan hanya hasil akhir.

Pujilah anak yang berusaha keras meskipun hasilnya belum sempurna. "Wah, kamu sudah mencoba 3 cara berbeda untuk memecahkan soal ini meskipun belum berhasil. Itu namanya kegigihan luar biasa!" Pesan ini sangat penting untuk menumbuhkan *growth mindset*. Zarrinabadi et al. (2021) pujian untuk usaha (*effort praise*) secara signifikan meningkatkan pola pikir bertumbuh (*growth mindset*), kompetensi komunikasi, dan kemauan berkomunikasi siswa, sekaligus menurunkan kecemasan berbicara mereka. Sebaliknya, pujian untuk kecerdasan (*ability praise*) justru menurunkan pola pikir bertumbuh dan meningkatkan kecemasan. Hao et al. (2025) pujian untuk usaha berperan penting dalam membantu siswa meningkatkan efikasi diri, pola pikir bertumbuh, dan kemampuan berbicara bahasa Inggris mereka.

- c. Gunakan rubrik yang transparan.

Sebelum tugas dimulai, jelaskan kriteria penilaian. Dengan rubrik yang jelas, anak tahu persis apa yang harus dilakukan untuk mendapatkan pengakuan. Rubrik juga membuat penilaian terasa adil karena semua anak dinilai dengan standar yang

sama. English et al. (2022) keterlibatan siswa dalam pembuatan rubrik penilaian kinerja secara signifikan meningkatkan motivasi belajar dan prestasi akademik siswa. Siswa yang berpartisipasi dalam penyusunan rubrik memiliki pemahaman yang lebih jelas tentang tugas yang harus dilakukan serta rasa tanggung jawab dan kepemilikan yang lebih tinggi terhadap tugas tersebut.

d. Tampilkan karya siswa.

Memajang hasil karya terbaik (atau yang menunjukkan kemajuan signifikan) di dinding kelas adalah bentuk penguatan publik yang sangat memotivasi. Pastikan setiap anak mendapatkan kesempatan untuk karyanya dipajang setidaknya sekali dalam satu semester.

e. Libatkan penguatan dari teman sebaya.

Sebelum suatu sesi, ajak anak untuk memberikan pujian kepada temannya. "Sekarang, siapa yang mau memberikan pujian kepada temannya tentang sesuatu yang dilakukan dengan baik hari ini?" Praktik ini menumbuhkan iklim kelas yang positif dan saling mendukung. Konseling kelompok dengan pujian teman sebaya (*peer-praise group counseling*) terhadap siswa kelas 5 dan 6 SD menunjukkan bahwa pujian teman sebaya efektif meningkatkan penyesuaian sekolah dan efikasi sosial siswa. Bahkan, program pujian teman sebaya terbukti lebih efektif daripada program kepemimpinan diri dalam meningkatkan efikasi sosial.

Selain itu, penting untuk dicatat bahwa umpan balik positif dari guru juga berdampak signifikan pada emosi akademik siswa. Ni (2024) pujian dari guru membantu meningkatkan rasa bangga dan kepuasan siswa, interaksi di kelas efektif dalam merangsang minat dan kesenangan, sementara dukungan akademik meningkatkan kepercayaan diri siswa dan meredakan kecemasan mereka. Respons emosional ini tidak hanya meningkatkan motivasi belajar siswa tetapi juga memperkuat ikatan emosional antara guru dan siswa.

Pemilihan jenis penguatan harus disesuaikan dengan karakteristik unik serta kebutuhan psikologis dari setiap anak didik yang ada di kelas. Ada anak yang sangat termotivasi oleh pujian

publik, tetapi ada juga yang merasa malu dan lebih memilih pengakuan privat. Ada anak yang sangat terpacu oleh hadiah fisik, tetapi ada juga yang lebih termotivasi oleh perhatian dan waktu khusus dengan guru. Guru yang peka akan belajar "membaca" setiap anak dan menyesuaikan strategi penguatan secara individual.

Hubungan antara Manajemen Kelas Ramah Anak dengan Peningkatan Prestasi Akademik dan Non-Akademik.

Mengakhiri Dikotomi Palsu: Bahagia vs. Berprestasi

Salah satu argumen yang paling sering diajukan oleh para kritikus pendekatan ramah anak adalah bahwa pendekatan ini "terlalu memanjakan anak", "mengorbankan disiplin demi kenyamanan", dan pada akhirnya akan menurunkan prestasi akademik. Argumen ini didasarkan pada dikotomi palsu (*false dichotomy*) bahwa kebahagiaan dan prestasi berada di ujung spektrum yang berlawanan bahwa semakin "keras" dan "ketat" pendidikan, semakin tinggi prestasi; semakin "lunak" dan "ramah", semakin rendah prestasi. Dikotomi ini tidak hanya keliru secara ilmiah, tetapi juga sangat berbahaya karena menghalangi reformasi pendidikan yang sangat diperlukan.

Manajemen kelas yang ramah anak yang hangat, suportif, terstruktur dengan baik, dan berbasis pada penguatan positif justru meningkatkan prestasi akademik. Putra & Yanto (2025) manajemen kelas yang efektif berdampak positif terhadap prestasi siswa di berbagai situasi, konteks, dan jenjang pendidikan. Wang (2025) strategi manajemen kelas positif secara signifikan meningkatkan ketahanan akademik (*academic buoyancy*), keterlibatan akademik (*academic engagement*), kesejahteraan psikologis, dan prestasi bahasa siswa.

Tidak hanya prestasi akademik, tetapi juga prestasi non-akademik seperti kesejahteraan psikologis, keterampilan sosial-emosional, karakter, dan motivasi belajar seumur hidup. Schwerter (2025) dukungan guru yang positif berhubungan positif dengan prestasi akademik dan kesenangan bersekolah (*enjoyment of school*) sebagai aspek penting dari kesejahteraan siswa. Dalam

evaluasi program Satuan Pendidikan Ramah Anak di SDIT Ar-Rahmah Makassar juga mengkonfirmasi bahwa program ini berhasil menciptakan lingkungan belajar yang aman dan nyaman, dengan dampak signifikan terhadap motivasi belajar, kesejahteraan emosional, dan keterampilan sosial siswa.

Shankland (2024) program SEL berbasis bukti berkontribusi positif terhadap kesehatan mental dan keberhasilan akademik siswa. Suryani (2025) lingkungan belajar yang aman, pembelajaran interaktif dan menyenangkan, serta hubungan guru-siswa yang humanis menciptakan suasana belajar kondusif yang berdampak positif terhadap peningkatan prestasi akademik siswa.

Dengan kata lain, kelas yang bahagia adalah kelas yang berprestasi; kedua hal ini bukanlah musuh, melainkan sekutu. Sulistina & Wardani (2025) pengelolaan Sekolah Ramah Anak berbasis *Deep Learning* mampu meningkatkan fokus, keterlibatan, dan motivasi anak melalui pengalaman belajar eksploratif dan reflektif, juga membuktikan bahwa manajemen kelas berpengaruh positif dan signifikan terhadap motivasi belajar siswa. Ma & Ooi (2025) kepuasan sekolah (*school satisfaction*), dukungan guru (*teacher support*), dan hubungan guru-siswa (*teacher-student relationship*) berpengaruh positif signifikan terhadap prestasi akademik siswa sekolah dasar, dengan efek mediasi dari modal psikologis (*psychological capital*) siswa yang mencakup harapan, efikasi diri, resiliensi, dan optimisme.

Bagaimana Manajemen Kelas Ramah Anak Meningkatkan Prestasi Akademik

Mari kita telusuri mekanisme yang menghubungkan manajemen kelas ramah anak dengan peningkatan prestasi akademik:

Pertama, peningkatan keterlibatan (*engagement*). Keterlibatan siswa yaitu perhatian, minat, dan partisipasi aktif dalam pembelajaran adalah prediktor terkuat prestasi akademik. Seorang siswa yang tidak terlibat secara mental (melamun, bosan, tidak peduli) tidak akan belajar, apa pun kualitas gurunya. Manajemen kelas ramah anak dengan rutinitas yang jelas, aturan yang adil, hubungan guru-siswa yang hangat, dan penguatan positif

menciptakan kondisi psikologis di mana siswa ingin terlibat. Caldarella (2021) di kelas dengan rasio pujian terhadap teguran tertinggi, perilaku *on-task* siswa meningkat sebesar 60-70 persen, sementara gangguan perilaku berkurang hingga setengahnya. Keterlibatan intrinsik ini menghasilkan pembelajaran yang lebih dalam dan lebih tahan lama dibandingkan pembelajaran yang didorong oleh ketakutan atau hadiah eksternal semata.

Kedua, peningkatan waktu belajar yang efektif (*academic learning time*). Di kelas dengan manajemen yang buruk, guru menghabiskan sebagian besar waktunya untuk menangani perilaku mengganggu, bukan untuk mengajar. Hukuman dan peringatan berulang tidak hanya membuang waktu tetapi juga menciptakan suasana negatif yang menghambat pembelajaran. Sebaliknya, di kelas dengan manajemen positif, perilaku mengganggu diminimalkan, waktu transisi dipersingkat melalui rutinitas yang efisien, dan energi guru dapat difokuskan sepenuhnya pada pengajaran berkualitas tinggi. Arfani & Sugiyono (2014) penataan kelas yang efektif mengurangi kemungkinan perilaku yang tidak pantas dan memaksimalkan waktu instruksional.

Ketiga, peningkatan keamanan psikologis untuk mengambil risiko akademik. Prestasi akademik yang tinggi tidak dapat dicapai tanpa keberanian untuk mengambil risiko untuk mencoba soal sulit, untuk mengajukan pertanyaan yang mungkin terdengar "bodoh", untuk mengakui ketidakpahaman, atau untuk mencoba strategi baru. Risiko-risiko ini hanya akan diambil jika siswa merasa aman secara psikologis: aman dari ejekan, aman dari hukuman, aman dari dipermalukan. Manajemen kelas ramah anak menyediakan keamanan psikologis ini dengan secara tegas melarang ejekan dan cemoohan, serta dengan menciptakan budaya di mana kesalahan dilihat sebagai bagian dari proses belajar.

Keempat, peningkatan keterampilan eksekutif (*executive functions*). Rutinitas yang terstruktur dan konsisten dalam manajemen kelas ramah anak jadwal yang jelas, aturan yang diprediksi, transisi yang mulus melatih keterampilan eksekutif anak: kemampuan untuk merencanakan, mengatur, memprioritaskan, dan mengelola waktu. Keterampilan eksekutif ini tidak hanya penting

untuk keberhasilan di sekolah, tetapi juga merupakan prediktor kuat keberhasilan di masa dewasa.

Hubungan dengan Prestasi Non-Akademik: Karakter, Sosial, Emosional

Setiap sekolah, pada hakikatnya, tidak hanya bertanggung jawab untuk mengembangkan kecerdasan kognitif anak (nilai, IQ), tetapi juga karakter, keterampilan sosial, dan kesejahteraan emosional anak. Bahkan, Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional menyatakan bahwa tujuan pendidikan adalah mengembangkan potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman, bertakwa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab. Manajemen kelas ramah anak adalah instrumen kunci untuk mencapai tujuan-tujuan non-akademik ini.

Pertama, pengembangan karakter. Disiplin positif dengan penekanan pada konsekuensi logis, refleksi, restorasi, dan partisipasi dalam pembuatan aturan mengajarkan anak tentang tanggung jawab, keadilan, empati, dan integritas. Dewi (2023) pendekatan pemulihan (*restorative approach*) dalam disiplin positif menumbuhkan rasa tanggung jawab dan empati lebih dibandingkan hukuman tradisional. Anak tidak hanya "takut melanggar aturan", tetapi memahami mengapa aturan itu penting dan bagaimana perilakunya berdampak pada orang lain. Pemahaman internal inilah yang menjadi fondasi karakter yang sejati.

Kedua, pengembangan keterampilan sosial. Sekolah Cikal, misalnya, menerapkan program *Personal and Social Education* (PSE) yang secara khusus mengajarkan anak mengerti diri sendiri dan memahami batasan dalam bersosialisasi. Arden (2024) sekolah perlu membangun budaya yang aman dan inklusif, melakukan edukasi berkala tentang perundungan, serta memberdayakan murid untuk membentuk *peer support* agar dapat saling menjaga dan membantu teman sebaya. Program-program seperti ini, yang merupakan bagian integral dari manajemen kelas ramah anak,

secara efektif mencegah perundungan (*bullying*) dan menumbuhkan budaya saling menghormati.

Ketiga, peningkatan kesejahteraan psikologis. Telah kita bahas di bab-bab sebelumnya secara ekstensif: iklim kelas yang positif yang ditandai oleh keamanan, inklusivitas, partisipasi, dan penghargaan terhadap perbedaan berkorelasi kuat dengan rendahnya tingkat kecemasan, depresi, dan isolasi sosial pada anak. Dewi (2023) disiplin positif bertujuan mengajarkan anak menjadi bertanggung jawab dan mampu mengendalikan diri, membangun hubungan saling menghargai antara guru dan peserta didik, serta menumbuhkan motivasi intrinsik untuk berperilaku baik, bukan karena takut hukuman.

Keempat, pengembangan motivasi intrinsik. Salah satu hasil paling berharga dari manajemen kelas ramah anak adalah anak-anak yang gemar belajar bukan karena takut atau hadiah, tetapi karena mereka memang menikmati dan melihat makna dalam proses belajar. Motivasi intrinsik inilah yang akan membawa mereka menjadi pembelajar seumur hidup (*lifelong learners*) sebuah kompetensi yang semakin krusial di abad ke-21 di mana perubahan terjadi begitu cepat.

Bukti Empiris: Sekolah Ramah Anak Berprestasi

Manajemen kelas ramah anak bukanlah teori utopis; ia telah diimplementasikan di berbagai sekolah di Indonesia dan dunia dengan hasil yang menggembirakan. Seperti contoh pada MTsN 6 Jombang mengimplementasikan manajemen sekolah ramah anak secara sistematis melalui perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, serta kontrol dan evaluasi yang melibatkan seluruh pemangku kepentingan. Dalam rapat koordinasi SRA tahun 2025, Nasarudin (2024) pentingnya peran siswa sebagai duta SRA yang mampu menjaga, mengembangkan, serta mewujudkan sekolah ramah anak. Madrasah ini melibatkan siswa secara aktif dalam perumusan kebijakan, memastikan suara dan aspirasi peserta didik tersampaikan. Yel-yel SRA "Anak Senang, Guru Tenang, Orang Tua Bahagia" menjadi simbol komitmen madrasah dalam menciptakan lingkungan yang aman dan nyaman.

Sekolah Cikal yang telah dikenal sejak 1999 sebagai sekolah ramah anak, menerapkan kolaborasi kuat melalui program *Personal and Social Education* (PSE), kegiatan *guest speaker*, dan kelompok *house*. Ekosistem pendidikan yang suportif, positif, dan anti-*bullying* ini berhasil menciptakan lingkungan di mana murid merasa aman dan nyaman, bebas dari senioritas dan perundungan, serta mampu mengembangkan potensi, minat, dan bakat masing-masing.

SMP Islam Cikal Harapan 1 BSD menggandeng Kejaksaan Negeri Tangerang Selatan dalam program "Jaksa Masuk Sekolah" untuk membekali pelajar dengan pemahaman hukum sejak dini. Maghfirah (2024) program ini sangat relevan dengan tantangan zaman, karena perkembangan teknologi digital membuat siswa lebih rentan terpengaruh oleh informasi yang tidak tervalidasi. Program ini menjadi langkah konkrit menciptakan sekolah yang ramah anak dan bebas dari kekerasan.

Pesan Akhir: Investasi pada Manajemen Ramah Anak adalah Investasi pada Masa Depan

Manajemen kelas ramah anak bukanlah "biaya tambahan" atau "pekerjaan ekstra" bagi guru. Ia adalah investasi strategis yang akan membuahkan hasil berlipat ganda dalam jangka panjang: kelas yang lebih mudah dikelola, siswa yang lebih termotivasi, prestasi yang lebih tinggi, dan guru yang lebih bahagia dalam menjalankan profesinya. Dewi et al (2023) pendekatan disiplin positif diberikan dengan tujuan untuk mengajarkan anak menjadi bertanggung jawab dan mampu mengendalikan diri, membangun hubungan saling menghargai antara guru dan peserta didik, serta menumbuhkan motivasi intrinsik untuk berperilaku baik.

Pada akhirnya, manajemen kelas yang baik adalah tentang cita-cita yang diwujudkan dalam bentuk struktur yang melindungi, hubungan yang memberdayakan, dan harapan yang tinggi namun penuh dukungan. Ketika seorang anak tahu bahwa gurunya peduli, bahwa kelasnya aman, dan bahwa ia mampu berhasil, maka ia akan terbang setinggi mungkin. Dan itulah prestasi sejati.

DAFTAR PUSTAKA

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1991). Child behavior checklist. Burlington (Vt), 7(622), 371–392.
- Affandi, G. R. (2019). SUDAH SIAPKAH ANAK KITA UNTUK SEKOLAH?
- Afnan, M. Z., Puspitawati, R., & Isnawati, I. (2025). Exploring the role of multiple intelligences: A systematic review for cognitive transformation in biology learning. JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia). <https://doi.org/10.22219/jpbi.v11i2.40959>
- Agus, G., Mahendra, Y., Luh, N., Sri, P., Putu, N., Marsakawati, E., & Artikel, I. (2024). An Exploration of The Effect of Teacher's Positive Reinforcement and Punishment towards Young Learner's Motivation in 21st Century Learning. Jurnal Pendidikan Indonesia. <https://doi.org/10.59141/japendi.v5i10.5695>
- Aini, I. Q., Alim, R. F., & Firmansyah, Y. (2025a). Implementation of Jean Piaget's Cognitive Development Theory in Science Learning in Elementary Schools and Its Relevance to SDGs 4. Journal on Smart Learning Technologies, 1(2), 77–97.
- Aini, I. Q., Alim, R. F., & Firmansyah, Y. (2025b). Implementation of Jean Piaget's Cognitive Development Theory in Science Learning in Elementary Schools and Its Relevance to SDGs 4. Journal on Smart Learning Technologies, 1(2), 77–97.
- Ainsworth, M. D. S. (1978). The bowlby-ainsworth *Attachment* theory. Behavioral and Brain Sciences, 1(3), 436–438.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). Patterns of *Attachment*: A psychological study of the strange situation. Psychology press.
- Alamer, A., Sultan, H. Al, & Alharfi, A. (2025). The negative effects of external rewards on young language students' performance, withdrawing, and psychological factors: An experimental study. Learning and Motivation. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2025.102156>

- Almaqdivikia, N. M., Mahendra, A., Anira, A., & Putri, W. (2024). Deteksi dini masalah perilaku sosial siswa sekolah dasar dalam pembelajaran penjas pasca COVID-19. *Jurnal Penelitian Pendidikan, Psikologi Dan Kesehatan (J-P3K)*, 5(1), 12–17.
- American Psychological Association, A. P. A. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261.
- Andrews, N., Cillessen, A., Craig, W., Dane, A., & Volk, A. (2023). *Bullying and the Abuse of Power*. *International Journal of Bullying Prevention*, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00170-0>
- Arden, L., Vaden, J., & Suriani, A. (2024). PENGUATAN BUDAYA SEKOLAH UNTUK PENCEGAHAN PERUNDUNGAN DI SEKOLAH DASAR. *Journal Central Publisher*, 2(6), 2153–2161.
- Arfani, J. W., & Sugiyono, S. (2014). Manajemen Kelas Yang Efektif: Penelitian Di Tiga Sekolah Menengah Atas. *Jurnal Akuntabilitas Manajemen Pendidikan*, 2(1), 44–57.
- Association, A. P. (2022a). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Association Publishing.
- Association, A. P. (2022b). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th eded., text rev).
- Association, A. S. C. (1992). Ethical standards for school counselors. *The School Counselor*, 84–88.
- Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. Routledge.
- Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459.
- Bacus, G. B. B., Catandihan, J. E., Patiño, K. J. S., & Langoban, M. A. (2025). Investigating the Impact of 3D Model in Finding the Volume. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 51(10), 109–117.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Vol. 11). Freeman.

- Baniqued, W. B., Cagatao, P. P. S., & Bautista, R. G. (2024a). Modelling the Interplay of K-12 Science Teachers' Pedagogical Practices. *American Journal of Educational Research*, 12(11), 420–426.
- Baniqued, W. B., Cagatao, P. P. S., & Bautista, R. G. (2024b). Modelling the Interplay of K-12 Science Teachers' Pedagogical Practices. *American Journal of Educational Research*, 12(11), 420–426.
- Banks, J. (2015). Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
- Banks, J. A. (2015). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching. Routledge.
- Bardach, L., & Murayama, K. (2024). The role of rewards in motivation—Beyond dichotomies. *Learning and Instruction*. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102056>
- Barkley, R. A. (2006). A handbook for diagnosis and treatment. New York: Guilford Publications, 3–75.
- Baylin, J., & Hughes, D. A. (2016). The neurobiology of *Attachment*-focused therapy: Enhancing connection & trust in the treatment of children & adolescents. WW Norton & Company.
- Beidas, R. S., Mychailyszyn, M. P., Edmunds, J. M., Khanna, M. S., Downey, M. M., & Kendall, P. C. (2012). Training school mental health providers to deliver cognitive-behavioral therapy. *School Mental Health*, 4(4), 197–206.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). *Attachment* in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170.
- Betancourt, T. S., Borisova, I. I., De la Soudiere, M., & Williamson, J. (2011). Sierra Leone's child soldiers: war exposures and mental health problems by gender. *Journal of Adolescent Health*, 49(1), 21–28.
- Birmaher, B., Khetarpal, S., Brent, D., Cully, M., Balach, L., Kaufman, J., & Neer, S. M. (1997). The screen for child anxiety related emotional disorders (SCARED): Scale construction and psychometric characteristics. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(4), 545–553.

- Birmaher, B., Ryan, N. D., Williamson, D. E., Brent, D. A., Kaufman, J., Dahl, R. E., Perel, J., & Nelson, B. (1996). Childhood and adolescent depression: a review of the past 10 years. Part I. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(11), 1427–1439.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2024). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Routledge.
- Boissicat, N., Fayant, M., Nurra, C., & Muller, D. (2022). Social comparison in the classroom: Priming approach/avoidance changes the impact of social comparison on self-evaluation and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 92(2), 594–609.
- Bombèr, L. M. (2007). *Inside I'm hurting: practical strategies for supporting children with Attachment difficulties in schools*. Worth.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (2014). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC; 1991. 3. Chen Y, Wang Y, Chen NS. Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead. *Comput Educ*, 79, 16–27.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss v. 3 (Vol. 1)*. Random House London.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, vol. II: Separation*. Basic Books.
- Bowlby, J. (2008). *A secure base: Parent-child Attachment and healthy human development*. Basic books.
- Bowlby, J. (2018). The nature of the child's tie to his mother 1. In *Influential Papers from the 1950s* (pp. 222–273). Routledge.
- Bretherton, I. (2013). The origins of *Attachment* theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. In *Attachment theory* (pp. 45–84). Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.

- Caldarella, P., Larsen, R., Williams, L., & Wills, H. (2021). Effects of Middle School Teachers' Praise-to-Reprimand Ratios on Students' Classroom Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 25, 28–40. <https://doi.org/10.1177/10983007211035185>
- Carello, J., & Butler, L. D. (2015). Practicing what we teach: Trauma-informed educational practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 35(3), 262–278.
- Carr, A. (2025). *The handbook of child and adolescent clinical psychology: A contextual approach*. Routledge.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of *Attachment* relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 228–249.
- CAST, C. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. CAST Universal Design for Learning Guidelines.
- Cerovac, M., & Keane, T. (2025a). Early insights into Piaget's cognitive development model through the lens of the Technologies curriculum. *International Journal of Technology and Design Education*, 35(1), 61–81.
- Cerovac, M., & Keane, T. (2025b). Early insights into Piaget's cognitive development model through the lens of the Technologies curriculum. *International Journal of Technology and Design Education*, 35(1), 61–81.
- Clack, L. (2017). Book Review: *Quiet: The Power of Introverts in a World That Can't Stop Talking*. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00155>
- Clark, K., Blocker, M., Gittens, O., & Long, A. (2023). Profiles of teachers' classroom management style: Differences in perceived school climate and professional characteristics. *Journal of School Psychology*, 100, 101239. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101239>
- Cohen, L. E., & Waite-Stupiansky, S. (2022). Theories of early childhood education. *Theories of Early Childhood Education*.

- Cole, S. F., O'Brien, J. G., Gadd, M. G., Ristuccia, J., Wallace, D. L., & Gregory, M. (2005). Helping traumatized children learn: Supportive school environments for children traumatized by family violence. Boston, MA: Massachusetts Advocates for Children.
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., & Van der Kolk, B. (2005). Complex trauma. *Psychiatric Annals*, 35(5), 390–398.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Daulay, A. A., Tarigan, D. E. Y. B., Adawiah, Z., & Sihombing, F. S. (2025). The Token Economy Method in Reducing Off-Task Behavior Among Elementary School Students. *Psikologika: Jurnal Pemikiran Dan Penelitian Psikologi*. <https://doi.org/10.20885/psikologika.vol30.iss1.art10>
- Davis III, T. E., Guidry, J., & Ollendick, T. H. (2022). Specific phobias in children and adolescents. In *Handbook of child and adolescent Anxiety Disorders* (pp. 235–248). Springer.
- Deci, E. L. (2000). *Self-Determination Theory* and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- DeJoseph, M. L., Ellwood-Lowe, M. E., Miller-Cotto, D., Silverman, D., Shannon, K. A., Reyes, G., Rakesh, D., & Frankenhuis, W. E. (2024). The promise and pitfalls of a strength-based approach to child poverty and neurocognitive development: Implications for policy. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 66, 101375.
- Del Carmen Díez González, M., Marcos-Sánchez, R., Zaragoza-Benzal, A., & Ferrández, D. (2024). Social-Emotional Management to Promote Quality in Education: A Training Program for Teachers. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci14030228>

- Dewantara, K. H. (1992). Sistem Among.
- Dewey, J. (1916). Democracy and Education. Nueva York. Macmillan.
- Dewey, J. (2015). Democracy and education : an introduction to the philosophy of education.
- Dewi, A. A., Latifah, H., & Akmal, R. (2023). PENERAPAN DISIPLIN POSITIF MELALUI SEIGITIGA RESTITUSI UNTUK MENINGKATKAN SIKAP TANGGUNG JAWAB. Jurnal Cahaya Edukasi, 1(2).
- Di Loreto, S., Falone, M., Pierantozzi, M., & Montelpare, S. (2025). Field measurements of indoor environmental quality in school buildings post-covid-19: Systematic review. Applied Sciences, 15(10), 5692.
- Doll, B., & Bizal, K. (2024). Building resilience into classrooms: A participatory action approach. Education Sciences, 14(5), 511.
- Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random house.
- Edmondson, A. C. (1999). *Psychological safety* and Learning Behavior in Work Teams. Administrative Science Quarterly, 44(2), 350–383.
- Education, M. of. (2007). The New Zealand curriculum. Learning Media Wellington.
- English, N., Robertson, P., Gillis, S., & Graham, L. (2022). Rubrics and formative assessment in K-12 education: A scoping review of literature. International Journal of Educational Research. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101964>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., & Greenfeld, M. D. (2018). School, family, and community partnerships: Your handbook for action. Corwin press.
- Erdoğan, A., Kaya, C., & Nazarov, A. (2025). The Influence of Reward and Punishment Systems on Student Discipline. International Journal of Educational Narratives. <https://doi.org/10.70177/ijen.v3i2.2158>
- Erikson, E. H. (1968). Identity youth and crisis (Number 7). WW Norton & company.

- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: W. W. Norton &.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131–146.
- Fathihah, E., Susandi, A., & MZ, A. F. S. A. (2025). Potret Sekolah Ramah Anak sebagai Upaya Mewujudkan Dimensi Kebhinekaan Global di Kelas V Sekolah Dasar Muhammadiyah 1 Pucuk. *Jurnal Kiprah Pendidikan*, 4(3), 524–536.
- Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self care. *Journal of Clinical Psychology*, 58(11), 1433–1441.
- Fitriani, S., & Qodariah, L. (2021). A Child-Friendly School: How the School Implements the Model. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 273–284.
- Fleming, N., & Mills, C. (1992). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. 11, 137–155. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x>
- Flyvbjerg, B. (2004). Five misunderstandings about case-study research. *Sociologisk Tidsskrift*, 12(2), 117–142.
- Foulkes, L., & Stringaris, A. (2023). Do no harm: can school mental health interventions cause iatrogenic harm? *BJPsych Bulletin*, 47, 267–269. <https://doi.org/10.1192/bjb.2023.9>
- Fullan, M. (2007). Educational reform as continuous improvement. *The Keys to Effective Schools: Educational Reform as Continuous Improvement*, 1–12.
- Gardner, H. (1983). What is an intelligence. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*.
- Garraalda, M. E. (2011). Unexplained physical complaints. *Pediatric Clinics*, 58(4), 803–813.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching*. Multicultural Education Series. ERIC.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis–stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74(1), 257–278.

- Geddes, H. (2006). *Attachment* in the classroom: The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school. (No Title).
- Gerlinger, J., Viano, S., Gardella, J., Fisher, B., Curran, C., & Higgins, E. (2021). Exclusionary School Discipline and Delinquent Outcomes: A Meta-Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 1493–1509. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01459-3>
- Gershoff, E., & Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology: JFP: Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association*, 30 4, 453–469. <https://doi.org/10.1037/fam0000191>
- Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 453.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit.
- Giunto, A., Posey, L., & Spicer, E. (2024). Importance of Wrap-Around Services in Primary Schools.
- Golding, K. S. (2007). *Nurturing Attachments: Supporting children who are fostered or adopted*. Jessica Kingsley Publishers.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam.
- Goold, A. (2024). Restorative practices, consequences, and international schools. *On the Horizon: The International Journal of Learning Futures*, 32(1), 15–31.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (2013). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Routledge.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466.

- Hammar Chiriac, E., Forsberg, C., & Thornberg, R. (2024). Teacher teams: A safe place to work on creating and maintaining a positive school climate. *Social Psychology of Education*, 27(4), 1775–1795.
- Hamner, T. J., & Turner, P. H. (1990). Parenting in contemporary society. (No Title).
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms.
- Hanum, C. B., & Maryani, E. (2023). Pendidikan Karakter melalui Kegiatan Morning Activity di Salah Satu Sekolah Dasar Islam di Kota Bandung. *Jurnal Basicedu*, 7(1), 421–431.
- Hao, W., Low, H. M., & Phoon, H. S. (2025). Exploring the Impact of Effort Praise on Self-Efficacy, Growth Mindset and English-speaking Proficiency in a Student with Learning Difficulties in an After-School Programme in China. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*.
<https://doi.org/10.21315/apjee2025.40.1.6>
- Hart, R. (1987). Children's Participation in Planning and Design. 217–239. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5227-3_10
- Hasanah, M., Arafat, Y., Barni, M., Raya, A., & Aprilianto, A. (2024). Teachers' Strategies for Managing Disruptive Behavior in The Classroom During The Learning Process. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*. <https://doi.org/10.31538/nzh.v7i3.7>
- Hasenbein, L., Trautwein, U., Hahn, J.-U., Soller, S., & Göllner, R. (2024). An experimental test of the Big-Fish-Little-Pond Effect using an immersive virtual reality classroom. *Instructional Science*, 52(4), 583–612.
- Hattie, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. routledge.
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

- Hayati, N., Mustapha, R., Arif, M., Ahmad, M. F., & Ismail, M. (2025). Teacher Mindfulness and Classroom Management: How Awareness Shapes the Use of Reinforcement and Punishment in Education. *JINoP (Jurnal Inovasi Pembelajaran)*. <https://doi.org/10.22219/jinop.v11i2.40522>
- Hipkins, R. (2017). Weaving a coherent curriculum: How the idea of 'capabilities' can help. *Proceedings of the 3rd European Conference of Curriculum Studies of Scotland*.
- Hjelle, L. A., & Ziegler, D. J. (1992). *Personality theories: Basic assumptions, research, and applications*. McGraw-Hill Book Company.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2023). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. In *Mapping the field* (pp. 121–136). Routledge.
- Huadan, Z., & Omar, R. (*et al.*). Integrating Cultural and Local Contexts into Play Based Science Literacy for Preschoolers in Nanchang, China.
- Hughes, D. A. (2017). *Building the bonds of Attachment: Awakening love in deeply traumatized children*. Bloomsbury Publishing USA.
- Huliganga, H. J., Gabion, N., Decatoria, A., & Ladia, M. (2025). Exploring Positive Reinforcement as a Strategy to Reduce Challenging Behaviors in Early Childhood Classrooms. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 41(3), 1.
- Hymel, S., Wagner, E., Butler, L. J., Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). Peer rejection in childhood. *Reputational Bias: View from the Peer Group*, 156–188.
- Iklima, N., & Tania, M. (2024). Metode Table Top Exercise (TTX) Berbasis Community Health Nursing Terhadap Disaster Preparedness Siswa Sekolah Dasar. *Jurnal Keperawatan Galuh*, 6(1), 73–78.
- Immordino-Yang, M. H., Nasir, N. S., Cantor, P., & Yoshikawa, H. (2023). Weaving a colorful cloth: Centering education on humans' emergent developmental potentials. *Review of Research in Education*, 47(1), 1–45.

- Indonesia. Kementerian Pendidikan Riset, dan Teknologi, K. (2023). Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 53 Tahun 2023 tentang Penjaminan Mutu Pendidikan Tinggi (Number 53). Berita Negara Republik Indonesia.
- Irfanurrasyid, M., Yuliastutik, Y., & Marfiyanto, T. (2025). Implementasi Konsekuensi Logis dalam Menerapkan Kedisiplinan Peserta Didik di SMA Islam Parlaungan, Waru, Sidoarjo. YASIN. <https://doi.org/10.58578/yasin.v5i4.6156>
- Irvine, B., Elise, F., Brinkert, J., Poole, D., Farran, E., Milne, E., Scerif, G., Crane, L., & Remington, A. (2024). 'A storm of post-it notes': Experiences of perceptual capacity in autism and ADHD. *Neurodiversity*, 2. <https://doi.org/10.1177/27546330241229004>
- Isnawati, I., Hidayat, U., & Winarni, W. (2025). From Control to Collaboration: A Philosophical Reinterpretation of Classroom Management through a Positive Discipline Approach in the Context of Elementary Schools. *Tadris: Jurnal Keguruan Dan Ilmu Tarbiyah*. <https://doi.org/10.24042/tadris.v10i1.28687>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jensen, E. (2008). *Brain-Based Learning: The New Paradigm of Teaching*.
- Jimatul Rizki, N. (2024a). Penerapan teori perkembangan sosial dan kepribadian Erikson dalam pendidikan: Pendekatan psikososial untuk optimalisasi pembelajaran. *Epistemic: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 3(3), 462–481.
- Jimatul Rizki, N. (2024b). Penerapan teori perkembangan sosial dan kepribadian Erikson dalam pendidikan: Pendekatan psikososial untuk optimalisasi pembelajaran. *Epistemic: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 3(3), 462–481.
- John Locke. (1690). *Tabula Rasa*.

- Johnson, M. I. (2025). Leading schools as complex systems: exploring a new strengths-based approach. *Frontiers in Education*, 10, 1538604.
- Kc, P. (2025). Literature review on unbalanced lighting in classrooms and its effect on student learning. *New Vistas*, 11(1).
- Kebudayaan, K. P. (2007). Standar Sarana dan Prasarana untuk Sekolah Dasar/Madrasah Ibtidaiyah (SD/MI), Sekolah Menengah Pertama/Madrasah Tsanawiyah (SMP/MTs), dan Sekolah Menengah Atas/Madrasah Aliyah (SMA/MA) berdasarkan Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 24 Tahun 2007.
- KEBUDAYAAN, R. (2022). Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, Dan Teknologi Republik Indonesia.
- KemenPPA, R. I. (2015). Panduan Sekolah Ramah Anak. Jakarta: Deputi Tumbuh Kembang Anak KemenPPA RI <https://Sekolahramahanak.files.wordpress.com/2013/11/Juknis-Final-3-2-16-1.Pdf>.
- Kementerian PPPA. (2026). Cegah Perundungan, Lingkungan Pendidikan Harus Ramah Anak.
- Kendall, P. C., Compton, S. N., Walkup, J. T., Birmaher, B., Albano, A. M., Sherrill, J., Ginsburg, G., Rynn, M., McCracken, J., & Gosch, E. (2010). Clinical characteristics of anxiety disordered youth. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(3), 360–365.
- Kim Van. (2025). Understanding Maslow Before Bloom: Why Meeting Basic Needs Come First.
- Klonsky, E. D., & May, A. M. (2015). The three-step theory (3ST): A new theory of suicide rooted in the “ideation-to-action” framework. *International Journal of Cognitive Therapy*, 8(2), 114–129.
- Knapper, C. K., & Cropley, A. J. (2000). Lifelong Learning in Higher Education: Andragogy versus Pedagogy. New York, Association Press.
- Kompas.com. (2018). Guru Bukan Indikator Utama Sekolah Ramah Anak.

- Konold, T., Cornell, D., Huang, F., Meyer, P., Lacey, A., Nekvasil, E., Heilbrun, A., & Shukla, K. (2014). Multilevel multi-informant structure of the authoritative school climate survey. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 238.
- Krisnawati, R., & Umam, R. K. (2025a). Implementasi strategi tutor sebaya dalam meningkatkan kemampuan literasi membaca siswa kelas 2 SDN Bangkok. *Cangkal: Jurnal Ilmu Sosial Dan Humaniora*, 1(2), 67–73.
- Krisnawati, R., & Umam, R. K. (2025b). Implementasi strategi tutor sebaya dalam meningkatkan kemampuan literasi membaca siswa kelas 2 SDN Bangkok. *Cangkal: Jurnal Ilmu Sosial Dan Humaniora*, 1(2), 67–73.
- Kumullah, R., & Mahmud, A. (2024). Peran Pendidikan dalam Membangun Mental Kewirausahaan Sejak Dini. *DIKDAS MATAPPA: Jurnal Ilmu Pendidikan Dasar*, 7(4), 663–671.
- Kurniawati, L., & Utama, A. A. (2023). Perilaku Tantrum Pada Anak Usia Dini di TK ABA Sumbawa. *JUPE: Jurnal Pendidikan Mandala*. <https://doi.org/10.58258/jupe.v8i2.5311>
- Kusmiyati, A., & Kuntoro, K. (2025). Implementation of the Restitution Triangle in Building a Humanistic and Restorative School Culture at Kalibatur State Elementary School. *Proceedings Series on Social Sciences & Humanities*. <https://doi.org/10.30595/pssh.v25i.1764>
- Laranjeira, M., & Teixeira, M. O. (2024). Examining teacher feedback, perceived competencies, interests, and achievement in fourth-grade students in Portugal. *Journal of Career Development*, 51(6), 675–695.
- Leppert, M., Bettencourt, A., & Harrison, J. (2023). Behavioral Concerns in Early Childhood Consultation: Diagnostic Overshadowing and Comorbidity. *Clinical Pediatrics*, 62, 1315–1317. <https://doi.org/10.1177/00099228231157960>
- Lestari, P., & Mahrus, M. (2025). Peran Guru dalam Pendidikan Karakter untuk Membentuk Tanggung Jawab dan Disiplin Siswa Sekolah Dasar. *Journal of Nusantara Education*. <https://doi.org/10.57176/jn.v4i2.137>

- Lombardi, M. M., & Oblinger, D. G. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause Learning Initiative*, 1(2007), 1–12.
- Lozano, C. S., Brandenburg, K., Wicki, M., Troesch, L. M., & Wüthrich, S. (2024). The effects of accommodations and curriculum modifications on academic performance and perceived inclusion: a prospective longitudinal study among students in Switzerland. *European Journal of Special Needs Education*, 39(3), 399–414.
- Lundy, L. (2007a). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33, 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lundy, L. (2007b). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
- Luo, Y., Ma, T., & Deng, Y. (2023). School climate and adolescents' prosocial behavior: the mediating role of perceived social support and resilience. *Frontiers in Psychology*, 14, 1095566.
- Ma, Y., & Ooi, B. K. (2025). School factors and academic achievement of primary students in Dujiangyan, China: psychological capital as a mediator. *Frontiers in Education*, 9, 1493495.
- Maftuhah, K., KHOZIN, K. H., & NURHAKIM, M. (2024). The Rahmatal Lil Alamien Islamic Education Paradigm In Various Perspectives. *NATURALISTIC: JURNAL KAJIAN PENELITIAN PENDIDIKAN DAN PEMBELAJARAN* Учредители: LPPM Universitas Muhammadiyah Tasikmalaya, 9(1), 391–402.
- Maghfirah, S., Amiliya, L. R., & Aji, B. S. (2024). MENGIMPLEMENTASIKAN PROGRAM LITERASI DIGITAL BAGI PESERTA DIDIK. *Jurnal Ilmiah Penelitian Mahasiswa*, 2(4), 92–100.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented *Attachment* pattern.

- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research, and Intervention*, 1, 121–160.
- Malchiodi, C. A. (2008). *Creative interventions with traumatized children*. Guilford Press.
- Maryani, E., & Muryanto, R. (2024). Positive Discipline and Class Agreements: An Effective Approach to Enhancing Character and Moral Values in Elementary School Students. *Indonesian Values and Character Education Journal*, 7(2).
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Ascd.
- Maulidah, S. (2025). *Islamic Classroom Management as a Laboratory of Empathy and Ecological Awareness*. *International Conference on Islamic Studies (ICIS)*, 684–695.
- McClowry, S. G. (2014). *Temperament-based elementary classroom management*. Bloomsbury Publishing USA.
- McLean Hilker, L. (2011). The role of education in driving conflict and building peace: The case of Rwanda. *Prospects*, 41(2), 267–282.
- Medina, J. (2008). *Brain Rules: 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home, and School*.
- Michael Fullan. (2007). *Advance Praise for The New Meaning of Educational Change, Fourth Edition !*
- Mirić, J. (2025). *Developmental Theories: The Role of Genetic and Environmental Influences in Childhood, Classic and Modern Developmental Theories*.
- Mootalu, K., Ilolu, R., & Yusuf, I. (2024). Penerapan Teori Erik Erikson dalam Pendidikan: Perspektif Psikologi Perkembangan. *Tarqiyah: Journal of Islamic Education*, 2(2), 94–100.
- Muris, P. (2010). *Normal and abnormal fear and anxiety in children and adolescents*. Elsevier.

- Nasarudin, N., Syafii, A. H., Nurjannah, N., Muhirdan, M., Husnan, H., & Marlina, H. (2024). Model Manajemen Sekolah Ramah Anak (SRA) dalam Menanamkan Pendidikan Karakter pada Kurikulum Merdeka. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 8(5), 893–904.
- Nemeroff, C. B., Schatzberg, A. F., Rasgon, N., & Strakowski, S. M. (2022). *The American Psychiatric Association publishing textbook of mood disorders*. American Psychiatric Pub.
- Ni, J. (2024). Positive teacher feedback and academic emotions among primary school children in China: A study within the control-value theory framework. *International Journal of Educational Research Open*.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100409>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and *relatedness* in the classroom: Applying *Self-Determination Theory* to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.
- Nugroho, H. A., & Ishartiwi, I. (2019). Analisis Perbedaan Pada Kurikulum KTSP Dan Kurikulum 2013 Terhadap Penyesuaian Alokasi Waktu Perminggu Untuk SDLB. *PEMBELAJAR: Jurnal Ilmu Pendidikan, Keguruan, Dan Pembelajaran*, 3(1).
<https://doi.org/10.26858/pembelajar.v3i1.6387>
- Nuraeni, D. (2025). Internalisasi Profil Pelajar Rahmatan Lil'Ālamīn dalam Mata Pelajaran Akidah Akhlak Guna Menanamkan Sikap Moderat dan Kebhinekaan (Studi di MAN 2 Kota Cilegon Boarding School). UIN Sultan Maulana Hasanuddin Banten.
- Nussbaum, M. (2016). *Not For Profit*.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvc77dh6>
- oecd. (2019). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. oecd Publishing.
- Ólafsdóttir, A., & Zophoníasdóttir, S. (2025). Enhancing Student Motivation and Engagement: Exploring Higher Education Students' Experiences as Co-Creators of Curriculum. *Student Success*. <https://doi.org/10.63608/ssj.3662>

- Olivier, E., Galand, B., Belanger, J., & Morin, A. J. S. (2023). Multilevel classroom climate profiles: Associations with competence beliefs, task value, behavioral engagement, and academic achievement. *Task Value, Behavioral Engagement, and Academic Achievement*.
- Olivier, E., Morin, A. J. S., Plante, I., Archambault, I., & Dupéré, V. (2024). Classroom learning climate profiles: Combining classroom goal structure and social climate to support student school functioning and behavioral adaptation. *Journal of Educational Psychology*, 116(2), 256.
- O'Toole, L., & Hayes, N. (2019). Supporting positive behaviour in early childhood settings and primary schools: Relationships, reciprocity and reflection. Routledge.
- Ozturk, L. (2019). Exploring the relevance of an *Attachment* Theory perspective for effective behaviour management in primary school classrooms: Perceptions and practices of primary school teachers in Turkey and educators in England. University of York.
- Page, A., Anderson, J., & Charteris, J. (2024). Innovative learning environments and spaces of belonging for students with disability in mainstream settings. *Cambridge Journal of Education*, 54(5), 607–626.
- Palmer, P. J. (1998). The hidden wholeness: paradox in teaching and learning. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Patterson, G. R. (1982). Coercive family process. (No Title).
- Paulo, F. (1970). *Pedagogi Perbankan*.
- Pellegrini, A. D. (2005). Recess: Its role in education and development. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates. Erişim Tarihi, 27, 2011.
- Pelton, R. (2024). INTEGRATING SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING FOR EFFECTIVE CLASSROOM MANAGEMENT: STRATEGIES FOR NEW TEACHERS AND TEACHER CANDIDATES. ICERI2024 Proceedings, 4981.

- Perempuan, K. P. (2014). Peraturan Menteri Pemberdayaan Perempuan dan Perlindungan Anak Nomor 8 Tahun 2014 tentang Kebijakan Sekolah Ramah Anak. Jakarta: Kemen PPPA RI.
- Phillips, S., Melim, D., & Hughes, D. A. (2020a). *Belonging: A relationship-based approach for trauma-informed education*. Bloomsbury Publishing PLC.
- Phillips, S., Melim, D., & Hughes, D. A. (2020b). *Belonging: A relationship-based approach for trauma-informed education*. Bloomsbury Publishing PLC.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Trans. D. Coltman.
- Pianta, R. C. (1999a). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (1999b). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer.
- Pilar, S. M., Pendidikan, J., Aplikasinya, I. D., Zaki, A., Agama, K., Pusat, J., Pendidikan, I. D. J., & Teknologi, T. (2022). Inovasi Kurikulum PAI Berbasis Multikultural untuk Sekolah Menengah. *Mitra Pilar: Jurnal Pendidikan, Inovasi, Dan Terapan Teknologi*. <https://doi.org/10.58797/pilar.0201.04>
- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265–273.
- Prasetyaningrum, P. T., Ibrahim, N., Aryani, E., Ningsih, R., & Subagyo, I. R. (2025). *Enhancing Accessibility, Engagement, and Motivation in Counseling Services for Secondary Schools through Gamified Blended Mobile and Virtual Reality Therapy*. *INTENSIF: Jurnal Ilmiah Penelitian Dan Penerapan Teknologi Sistem Informasi*. <https://doi.org/10.29407/intensif.v9i2.24814>

- Prediger, S., & Buró, R. (2024). Fifty ways to work with students' diverse abilities? A video study on inclusive teaching practices in secondary mathematics classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 28(2), 124–143.
- Putra, E., & Yanto, M. (2025). Classroom management: boosting student success—a meta-analysis review. *Cogent Education*, 12(1), 2458630.
- Putri, M., Muslim, A., & Wirza, Y. (2021). Teacher's Behavior: Behavior-Specific Praise (BSP) towards Students' Speaking Performance. *Proceedings of the 2nd International Conference on Progressive Education, ICOPE 2020*, 16-17 October 2020, Universitas Lampung, Bandar Lampung, Indonesia. <https://doi.org/10.4108/eai.16-10-2020.2305234>
- Rahim, A., & Taryatman, T. (2021). Impelentasi Pendidikan Inlusif Di Indonesia: Adaptasi Pendekatan Humanisme. *Trihayu: Jurnal Pendidikan Ke-SD-An*, 7(3).
- Rahma, M. M., Agusniatih, A., Amrullah, A., & Durrotunisa, D. (2025). Hubungan Pola Asuh Orangtua Terhadap Perilaku Sosial anak Usia 5-6 Tahun Di TK Kelurahan Tavanjuka. *Jurnal Warna: Pendidikan Dan Pembelajaran Anak Usia Dini*, 10(2), 81–92.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225–236.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 3–19). Springer.
- Reviana, F. R. (2023). Pengaruh Penggunaan Lagu-Lagu Dalam Pembentukan Karakter Peserta Didik Di Sekolah Dasar. *JKPD (Jurnal Kajian Pendidikan Dasar)*, 8(2), 187–197.
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian E-Journal for the Advancement of Mental Health*, 4(3), 218–251.

- Rickwood, D. J., Deane, F. P., & Wilson, C. J. (2007). When and how do young people seek professional help for mental health problems? *Medical Journal of Australia*, 187(S7), S35–S39.
- Riset, K. P. K. (2023). Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia Nomor 48 Tahun 2023 tentang Akomodasi Yang Layak Untuk Peserta Didik Penyandang Disabilitas Pada Satuan Pendidikan Anak Usia Dini Formal, Pendidikan Dasar, Pendidikan Meneng.
- Robinson, K. A., & Johnson, C. D. (2025). Not like the weather: classroom climates as group-level subjective phenomena, classroom microclimates as individual differences. *Learning and Individual Differences*, 122, 102732.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin Boston.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1966). Teachers’ Expectancies: Determinants of Pupils’ IQ Gains. *Psychological Reports*, 19, 115–118. <https://doi.org/10.2466/pr0.1966.19.1.115>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16–20.
- Rowe, C. (2025). Climate anxiety in pre-adolescent children.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2010). *The development of shyness and social withdrawal*. Guilford Press.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6229–6235). Springer.
- Rynerson, C., & Wei, C. (2022). Forest Grove School District Enrollment Forecasts 2022-23 to 2031-32.

- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231.
- Sahlberg, P. (2011). Finnish lessons. Teachers College Press.
- Salama, M. S., Utaminingsih, E., Ramadhani, M. H., & Intania, B. Y. (2025a). Classroom Management and Student Behavior in Primary Schools: A Systematic Review of Strategies and Practices. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*. <https://doi.org/10.29303/jipp.v10i2.3383>
- Salama, M. S., Utaminingsih, E. S., Ramadhani, M. H., & Intania, B. Y. (2025b). Classroom management and student behavior in primary schools: A systematic review of strategies and practices. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 10(2), 1668–1678.
- Saputra, A. S. (2023). MENUKBUHKN DISIPLIN DIRI MELALUI DISIPLIN POSITIF RESTITUSI. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD STKIP Subang*. <https://doi.org/10.36989/didaktik.v9i2.1367>
- Sayda, N. K. A., & Fatmah, N. (2025). Juvenile delinquency as a form of identity crisis: Humanistic counseling as its treatment. *Jurnal Sosial Humaniora Dan Pendidikan*, 4(2).
- Sayfan, L. (2008). Scaring the Monster Away: Children's and Parents' Conceptions of Coping Strategies to Deal with Children's Fear of Real and Imaginary Entities. University of California, Davis.
- Schieltz, K., Wacker, D., Suess, A., Graber, J., Lustig, N., & Detrick, J. (2020). Evaluating the Effects of Positive Reinforcement, Instructional Strategies, and Negative Reinforcement on Problem Behavior and Academic Performance: an Experimental Analysis. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 32, 339–363. <https://doi.org/10.1007/s10882-019-09696-y>
- Schon, D. (1983). donald schon (schön): learning, reflection and change. Accessed April, 11, 2004.
- SCHOOLS, U. C.-F. (2010). Child-Friendly Schools.
- Schwerter, J., Bleher, J., Doeblen, P., & McElvany, N. (2025). Metropolitan, urban, and rural regions: how regional differences affect elementary school students in Germany. *AERA Open*, 11, 23328584251331452.

- Selamat, T., Bakar, A., Insyiraah, N., Bakar, A., Dagang, M., Shuib, T. R. Bin, Othman, M. S., Husin, M. R., & Thurasingam, V. (2025). Optimizing Learning through Classroom Design: The Role of Physical Environmental Mediators. *Journal of Information Systems Engineering and Management*. <https://doi.org/10.52783/jisem.v10i45s.9048>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Setiawan, R. A. (2025). Developing rahmatan lil'alam-in-based Islamic religious education in Indonesian higher education. *UNISIA Учредители: Universitas Islam Indonesia (Islamic University of Indonesia)*, 43(1).
- Shanker, S. (2016). *Self-reg: How to help your child (and you) break the stress cycle and successfully engage with life*. Penguin.
- Shankland, R., Haag, P., Tessier, D., Buchs, C., El-Jor, C., & Mazza, S. (2024). Review of the effects of social and emotional learning on mental health and academic outcomes: The role of teacher training and supportive interactions. *Journal of Epidemiology and Population Health*, 72(3), 202750.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shumakova, N. B., Shcheblanova, E. I., & Sorokova, M. (2023). Classroom Climate"-Standardization of the Russian Version of the Modified Questionnaire "School Climate. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 20(2), 231–256.
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2021). *The power of showing up: How parental presence shapes who our kids become and how their brains get wired*. Ballantine Books.
- Siegel, D. J., & Hartzell, M. (2013). *Parenting from the inside out: How a deeper self-understanding can help you raise children who thrive*. Penguin.
- Silkenbeumer, J., Schiller, E.-M., Holodynski, M., & Kärtner, J. (2016). The role of co-regulation for the development of social-emotional competence. *Journal of Self-Regulation and Regulation*, 2, 17–32.

- Simbolon, E., Taofik, T., & Soleh, D. A. (2025). Analisis Dampak Lingkungan Kelas terhadap Konsentrasi Belajar Siswa. *Irsyaduna: Jurnal Studi Kemahasiswaan*, 5(1), 116–128.
- Simpson, J. A., & Rholes, W. S. (2017). Adult *Attachment*, stress, and romantic relationships. *Current Opinion in Psychology*, 13, 19–24.
- Spence, S. H., & Rapee, R. M. (2016). The etiology of social anxiety disorder: An evidence-based model. *Behaviour Research and Therapy*, 86, 50–67.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.
- Sroufe, L. A. (2005). *Attachment* and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349–367.
- Staats, C., Capatosto, K., Tenney, L., & Mamo, S. (2017). Race and Ethnicity : Views from Inside the Unconscious Mind STATE OF THE SCIENCE Implicit Bias Review.
- Staats, C., Capatosto, K., Tenny, L., & Mamo, S. (2017). Race and Ethnicity: Views from Inside the Unconscious Mind. State of Science: Implicit Bias Review. Kirwan Institute for the Study of Race and Ethnicity, The Ohio State University.
- Steiner-Khamsi, G., & Waldow, F. (2012). *World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending in education*. Routledge.
- Stevens, E., Capin, P., Stewart, A., Swanson, E., & Vaughn, S. (2023). Examining the Type and Direction of Teacher Feedback Provided In Fourth-Grade Classrooms to Inform Teacher Preparation. *The Elementary School Journal*, 124, 109–128. <https://doi.org/10.1086/725668>
- Stone, L. L., Otten, R., Janssens, J. M. A. M., Soenens, B., Kuntsche, E., & Engels, R. C. M. E. (2013). Does parental psychological control relate to internalizing and externalizing problems in early childhood? An examination using the Berkeley puppet interview. *International Journal of Behavioral Development*, 37(4), 309–318.

- Stronge, J. H. (2018). Qualities of effective teachers. Ascd.
- Sulistina, R. S., & Wardani, N. W. (2025). Pengelolaan Sekolah Ramah Anak (SRA) Berbasis Pendekatan Deep Learning (DL) di KB Az Zahwa, Trenggalek, Indonesia. *JCE (Journal of Childhood Education)*, 9(2), 254–262.
- Sundari, N. (2020). Pengaruh Verbal *Bullying* Terhadap Rasa Percaya Diri Anak Kelas Tinggi Di Sd Negeri 2 Sikayu. Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Suryani, H. (2025). Eksplorasi Program Madrasah Ramah Anak dalam Meningkatkan Prestasi Akademik pada Siswa Kelas 9 di MTs Ma'had Al Zaytun Indramayu. UIN Siber Syekh Nurjati.
- Susilowati, S., Hidayati, D., Jannah, F. B. F., & Rahayu, A. P. (2022). Pembelajaran interaktif melalui model blended learning di sekolah dasar. *Jurnal Basicedu*, 6(2), 2747–2753.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 25–52.
- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding the Needs of All Learners*.
- Torelli, J. N., Miller, A. H., Granger, K. L., Noel, C. R., & Gross, T. J. (2024). Effects of Online Tiered Training to Increase Teachers' Use of Positive Behavior Supports. *Teacher Education and Special Education*, 47(4), 302–318.
- Tronick, E. (2007). *The neurobehavioral and social-emotional development of infants and children*. WW Norton & Company.
- Tronick, E. Z. (2018). Emotions and emotional communication in infants. *Parent-Infant Psychodynamics*, 35–53.
- UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Educación 2030*.
- Unicef. (2009). *Child-friendly schools manual*. [Http://Www. Unicef. Org'publications/Tiles/Child_Friend Hr Schools Manual BN 040809. Pdf](http://www.unicef.org/publications/Tiles/Child_Friend_Hr_Schools_Manual_BN_040809.Pdf).
- Väljärvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J., & Arffman, I. (2007). The Finnish success in Pisa- and some reasons behind it: 2 Pisa 2003. *Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos*.

- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an *Attachment* perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.
- Wachtel, T. (2004). FROM RESTORATIVE JUSTICE TO RESTORATIVE PRACTICES: EXPANDING THE PARADIGM.
- Wachtel, T., Costello, B., & Wachtel, J. J. (2009). *The restorative practices handbook for teachers. Disciplinarians and Administrators* (Bethlehem, PA: International Institute of Restorative Practices, 2009).
- Walker, T. D. (2017). *Teach like Finland: 33 simple strategies for joyful classrooms*. WW Norton & Company.
- Wang, W., Khasawneh, M. A. S., Sarabani, L., & Ismail, S. M. (2025). Investigating the Influence of Positive Classroom Management Strategies on Academic Buoyancy, Academic Engagement, Psychological Well-Being and Language Achievement: Visions from EFL Learners. *European Journal of Education*, 60(3), e70149.
- Waters, A. M., Zimmer-Gembeck, M. J., & Farrell, L. J. (2012). The relationships of child and parent factors with children’s anxiety symptoms: Parental anxious rearing as a mediator. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(7), 737–745.
- Whitcomb, S. (2013a). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. Routledge.
- Whitcomb, S. (2013b). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. Routledge.
- Wibowo, A. B. (2025). Hubungan antara Relasi Guru-siswa dengan Motivasi Belajar Siswa SMP.
- Wibowo, S., Wangid, M. N., & Firdaus, F. M. (2025a). The Relevance of Vygotsky’s Constructivism Learning Theory with the Differentiated Learning Primary Schools. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(1), 431–440.

- Wibowo, S., Wangid, M. N., & Firdaus, F. M. (2025b). The Relevance of Vygotsky's Constructivism Learning Theory with the Differentiated Learning Primary Schools. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(1), 431–440.
- Wiguna, T., Anindyajati, G., Kaligis, F., Ismail, R. I., Minayati, K., Hanafi, E., Murtani, B. J., Wigantara, N. A., Putra, A. A., & Pradana, K. (2020). Brief research report on adolescent mental well-being and school closures during the COVID-19 pandemic in Indonesia. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 598756.
- Wikman, C., Allodi, M. W., & Ringer, N. (2024). Classroom observations in elementary schools with Educational Climate Assessment Tool (EduCAT): the concurrent validity with Classroom Assessment Scoring System. *Frontiers in Education*, 9, 1485260.
- Wisudaningsih, E. T., Mawarni, M. Z., & Septiani, L. I. (2025). Analisis Masa Masa Perkembangan Anak Menurut Kohnstamm, Oswald Kroh, dan Jean Piaget. *IHSAN: Jurnal Pendidikan Islam*, 3(4), 1092–1111.
- Wright, C. A. H., Mannathoko, C., & Pasic, M. (2009). *Child friendly schools manual*. Unicef.
- Wright, C., Whitmore, I., & Gallo, D. S. (2025). Science Learning Centers in Early Childhood Classrooms. *Essays in Education*, 31(2), 3.
- Yin, E. T. M., & Choy, M. K. C. (2024). Supporting the Wellbeing of Children with Special Needs through Strength Based Curriculum. *International Journal for Innovation Education and Research*, 12(1), 32.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications (Vol. 6)*. Sage Thousand Oaks, CA.
- Yu, R., Haddock, A., & Sims, W. (2023). Technology-Supported Implementation of an Interdependent Group Contingency Intervention for Classroom Behavior Management. *Intervention in School and Clinic*, 60, 62–69. <https://doi.org/10.1177/10534512231183360>

- Yunaini, N., & Winingsih, D. Y. (2022). Implikasi perkembangan kognitif dalam pembelajaran di sekolah dasar. *Cendekiawan*, 4(2), 78–86.
- Zarrinabadi, N., Lou, N., & Darvishnezhad, Z. (2021). To praise or not to praise? Examining the effects of ability vs. effort praise on speaking anxiety and willingness to communicate in EFL classrooms. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17, 88–101. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1938079>
- Zipf, S. T., Li, L., Oaxaca, G. C., & Ramsay, C. M. (2025). Examining inclusivity in flexible learning spaces: Expectations, comfort, and distractions. *Innovative Higher Education*, 50(1), 277–301.
- Zondo, S., & Mncube, V. (2024). Teachers' challenges in implementing a learner's code of conduct for positive discipline in schools. *South African Journal of Education*. <https://doi.org/10.15700/saje.v44n2a2410>
- Wang Yuqi. (2023). Studi tentang Pendekatan Implementasi dan Langkah-Langkah Intervensi Pendidikan Kesehatan Mental untuk Siswa Sekolah Dasar Berdasarkan Erikson Psychological Society

BIODATA PENULIS



Ratnaningsih, S.Pd.SD.

Penulis adalah seorang pendidik yang sudah mengabdikan diri selama 19 tahun di SD Negeri Patimuan 01. Lahir di Cilacap pada 27 Mei 1981, ia aktif dalam kegiatan pendidikan dan organisasi pendidikan seperti PGRI. Beliau menyelesaikan pendidikan Sarjana Pendidikan di Universitas Terbuka (2007–2012) dan berhasil meraih gelar Sarjana Pendidikan (S.Pd.SD). Sebagai seorang pendidik yang terus belajar sepanjang hayat, Ratnaningsih, S.Pd.SD tidak hanya berfokus pada tugas mengajar di kelas. Ia juga aktif dalam berbagai kegiatan pengembangan keprofesian berkelanjutan (PKB), seperti pelatihan penyusunan perangkat ajar berbasis kurikulum merdeka, penguatan literasi numerasi, serta pendampingan guru muda di lingkungan kerjanya.



Indri Apriyani, S.Pd. SD.

Indri Apriyani lahir di Cilacap pada tanggal 16 April 1986. Penulis merupakan seorang pendidik yang saat ini bertugas di SD Negeri Patimuan 01, Kabupaten Cilacap. Dedikasinya dalam dunia pendidikan diwujudkan melalui upaya berkelanjutan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran dan mengembangkan potensi peserta didik secara optimal. Penulis menyelesaikan pendidikan Sarjana (S1) Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD) di Universitas Terbuka pada tahun 2011. Berbekal pengalaman mengajar dan semangat untuk terus belajar, penulis senantiasa aktif mengikuti berbagai kegiatan pengembangan profesi, baik melalui pelatihan, seminar, maupun kegiatan akademik lainnya.



Niken Larasati, S.Pd.

Penulis merupakan seorang pendidik di tingkat sekolah dasar yang memiliki perhatian besar terhadap pengembangan pendidikan anak dan pembelajaran di sekolah dasar. Lahir di Cilacap pada 24 April 1991, ia aktif dalam dunia pendidikan sebagai guru sekolah dasar dengan komitmen untuk menciptakan proses pembelajaran yang kreatif, inovatif, dan berpusat pada peserta didik. Penulis menyelesaikan pendidikan Sarjana (S1) di Universitas Pendidikan Indonesia pada tahun 2013. Setelah menyelesaikan studi, ia mengabdikan diri sebagai guru sekolah dasar di SDN Gandrungmangu 01.



Riswanto, S.Pd.SD

Riswanto lahir di Cilacap, 5 Juli 1988. Saat ini ia mengabdikan diri sebagai guru di SD Negeri Sidamulya 03 Sidareja. Ia menyelesaikan pendidikan Sarjana (S1) Pendidikan Guru Sekolah Dasar di Universitas Terbuka. Sebagai pendidik, ia aktif menjadi Narasumber Berbagi Praktik Baik dan Fasilitator Pembelajaran Mendalam Balai Besar Guru dan Tenaga Kependidikan (BBGTK) Provinsi Jawa Tengah. Berbagai prestasi telah diraihnya, di antaranya Juara III Olimpiade Guru Berprestasi Tingkat Kabupaten Cilacap, Medali Perak Olimpiade Matematika Guru SD, dan Medali Emas Olimpiade IPA Terpadu Guru SD/MI. Dedikasi dan kecintaannya pada dunia pendidikan mengantarkannya mewakili Indonesia dalam program Regular Course STEM for Mathematics Learning yang diselenggarakan oleh SEAMEO. Baginya, pendidikan bukan sekadar profesi, melainkan panggilan untuk menginspirasi, berkarya, dan menebarkan manfaat bagi generasi masa depan.



Yuli Kurniasih, S.Pd.SD

Yuli Kurniasih, lahir di Cilacap pada 12 Juli 1985, adalah seorang pendidik dedikatif di SD Negeri Sidareja 06. Kecintaannya pada dunia literasi telah tumbuh sejak kecil melalui kebiasaan membaca dan mendengarkan dongeng. Perjalanan akademisnya di bidang pendidikan dimulai dengan menempuh program D2 PGSD di

Universitas Negeri Semarang (Unnes). Dia kemudian meraih gelar Sarjana (S1) PGSD di Universitas Terbuka (UT). Dedikasinya yang tinggi terhadap perkembangan anak dituangkan dalam sebuah karya berjudul "Psikologi Kelas (Bagaimana Membangun Lingkungan Belajar yang Ramah Anak)". Buku yang ditulis bersama empat rekan sejawatnya ini berisi strategi praktis bagi para guru untuk memahami kondisi emosional siswa. Melalui karya tersebut, Dia berharap dapat terus menginspirasi para pendidik dalam menciptakan suasana kelas yang humanis dan menyenangkan.