

Integrasi Bahasa Afektif Dalam Pembelajaran Mendalam Anak Usia Dini

*Rahayu¹, Herlina², Nofvia De Vega³, Ismail Anas⁴, Safaruddin⁵

^{1,2,5} Universitas Negeri Makassar, Makassar, Indonesia

³ Universitas Borneo Tarakan, Indonesia

⁴ Politeknik Negeri Ujung Pandang, Indonesia

*Email: rahayu@unm.ac.id (Corresponding Author)



DOI: <https://doi.org/10.53621/jider.v5i5.590>

Informasi Artikel

Riwayat Artikel:

Diterima: 24 September 2025

Revisi Akhir: 18 Oktober 2025

Disetujui: 21 Oktober 2025

Terbit: 31 Oktober 2025

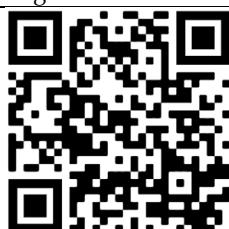
Kata Kunci:

Bahasa Afektif;

Pembelajaran Mendalam;

Pendidikan Anak Usia Dini;

Regulasi Emosi.



ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi bagaimana integrasi bahasa afektif oleh guru PAUD mendukung pembelajaran mendalam (deep learning) serta perkembangan emosional dan regulasi diri anak. Penelitian ini menggunakan metode kualitatif deskriptif, dengan data dikumpulkan melalui observasi naturalistik dan wawancara semi-terstruktur terhadap empat guru PAUD di kota Makassar. Hasil analisis tematik mengidentifikasi lima peran instrumental bahasa afektif dalam praktik pedagogis: (1) sebagai kurikulum tersembunyi yang secara implisit menanamkan nilai empati; (2) sebagai model regulasi emosi yang ditiru secara langsung oleh anak; (3) sebagai penghubung krusial antara wacana afektif dengan peningkatan keterlibatan kognitif; (4) sebagai mediator esensial dalam pembelajaran kolaboratif untuk mengelola interaksi sosial; dan (5) sebagai pilar pendekatan holistik yang mengintegrasikan dukungan emosional dan kognitif. Temuan ini menegaskan bahwa bahasa afektif bukan sekadar alat komunikasi transaksional, melainkan sebuah instrumen pedagogis fundamental untuk menciptakan lingkungan belajar yang aman secara emosional dan merangsang secara intelektual bagi anak usia dini. Implikasi temuan ini mendorong pengembangan pelatihan profesional bagi pendidik usia dini dalam penggunaan bahasa afektif, serta membuka peluang penelitian lebih lanjut untuk mengkaji dampaknya dalam konteks yang lebih luas dan beragam

PENDAHULUAN

Perkembangan emosional dan regulasi diri merupakan kompetensi dasar pada anak usia dini, karena memiliki dampak signifikan terhadap perkembangan sosial, kognitif, dan psikologis anak dalam jangka panjang (Chintya & Sit, 2024; Herdiyana et al., 2023; Putra, 2024). Penelitian menunjukkan bahwa keterampilan emosional anak terbentuk tidak hanya melalui pengajaran langsung, tetapi juga melalui interaksi sehari-hari dengan orang dewasa penting, termasuk guru dalam lingkungan pendidikan anak usia dini (Kusuma et al., 2023; Martsiswati & Suryono, 2014). Dalam konteks ini, guru memegang peranan penting sebagai agen sosialisasi emosional, khususnya melalui penggunaan bahasa yang mendukung secara emosional (Denham, 1998).

Bahasa seperti ini, yang sering muncul dalam interaksi sehari-hari dan bukan bagian dari pengajaran formal, semakin diakui sebagai bagian dari kurikulum tersembunyi pembelajaran implisit tentang nilai, perilaku, dan hubungan sosial (Çengel & Türkoglu, 2016; A. F. Lubis, 2015; Rahayu, 2023; Yapon, 2015). Namun, meskipun perhatian terhadap pentingnya komunikasi emosional semakin meningkat, peran khusus bahasa afektif guru dalam membentuk kecerdasan emosional dan regulasi diri anak masih kurang dieksplorasi, terutama dalam praktik kelas di pendidikan anak usia dini di Indonesia (Fahriati, 2022; Fitriani et al., 2025).

Beberapa studi telah membahas strategi pelatihan emosi (Gottman et al., 2013), interaksi guru-anak (Hamre & Pianta, 2007; M. Z. Lubis, 2024) dan dampak dukungan emosional terhadap hasil belajar anak (Curby et al., 2009; Macvarish et al., 2015; Melisa & Putra, 2021; Purbasari, 2024) namun penelitian tentang bagaimana ungkapan verbal sehari-hari seperti

afirmasi, empati, dan pertanyaan reflektif berfungsi sebagai alat implisit dalam pembelajaran emosional masih terbatas. Terutama, sebagian besar literatur cenderung fokus pada intervensi terstruktur atau iklim kelas makro (Myruski & Dennis-Tiwary, 2022) bukan pada penggunaan bahasa guru yang rinci sebagai penopang (scaffolding) pemahaman emosional dan perilaku prososial anak dalam situasi alami sehari-hari(Fahriati, 2022; Fitriani et al., 2025).

Berbeda dengan pendekatan yang berpusat pada intervensi terstruktur atau aspek kelas yang lebih luas, penelitian ini mengidentifikasi kekosongan dalam literatur: kurangnya perhatian empiris terhadap bahasa afektif guru sebagai mekanisme scaffolding emosional dalam interaksi rutin di kelas (Tilbe & Gai, 2022). Ketidakhadiran fokus ini membatasi pemahaman kita tentang bagaimana perkembangan emosional anak dipengaruhi tidak hanya oleh apa yang diajarkan tetapi juga bagaimana hal itu disampaikan dalam percakapan sehari-hari.

Untuk mengatasi kekosongan ini, penelitian ini mengeksplorasi peran bahasa afektif yang digunakan guru PAUD dalam mendukung kecerdasan emosional dan keterampilan regulasi diri anak-anak usia dini. Melalui observasi kelas dan wawancara guru, studi ini menggambarkan bagaimana ekspresi empati, validasi emosional, dorongan positif, dan dialog reflektif menjadi bagian dari kurikulum tersembunyi yang memungkinkan pembelajaran emosional mendalam dan perilaku kolaboratif di antara anak-anak.

Pendekatan ini penting karena menyoroti strategi sehari-hari yang halus namun kuat yang sering kali diabaikan dalam kurikulum formal dan alat penilaian. Dengan menempatkan dimensi linguistik scaffolding emosional di garis depan, penelitian ini tidak hanya memperkaya pemahaman kita tentang pedagogi afektif (Hyson, 2004) tetapi juga menawarkan kontribusi praktis bagi pelatihan guru, praktik kelas, dan kesejahteraan emosional anak di pendidikan anak usia dini.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif deskriptif (Creswell & Poth, 2016) dengan observasi naturalistik dan wawancara semi terstruktur (Tisdell et al., 2025) untuk mengeksplorasi bagaimana penggunaan bahasa afektif oleh guru anak usia dini mendukung perkembangan emosional dan regulasi diri anak dalam konteks pembelajaran sehari-hari di kelas. Penelitian dirancang untuk menangkap interaksi autentik di lingkungan kelas tanpa memanipulasi situasi, sehingga menjamin validitas ekologis dan akurasi kontekstual.

Studi ini dilakukan di dua lembaga pendidikan anak usia dini yang berlokasi di Jawa Tengah, Indonesia. Subjek penelitian terdiri dari empat guru PAUD di kota Makassar (diberi kode Guru A.U, AS, SU, dan RY) beserta kelompok anak-anak usia 4-5 tahun yang mereka bimbing. Partisipan dipilih secara purposif (Patton, 2014) berdasarkan keterlibatan aktif dalam kegiatan mengajar dan kesediaan mereka untuk diamati serta diwawancara. Setiap guru memiliki pengalaman mengajar minimal tiga tahun. Persetujuan etis diperoleh dan seluruh partisipan memberikan persetujuan tertulis sebelum pengumpulan data dilakukan.

Data dikumpulkan menggunakan empat instrumen utama: lembar observasi, perekam audio, catatan lapangan, dan panduan wawancara semi-terstruktur. Lembar observasi digunakan untuk mendokumentasikan penggunaan bahasa afektif oleh guru dan respons anak-anak di kelas. Perekam audio mendukung dokumentasi wawancara, sementara catatan lapangan mencatat respons non-verbal dan konteks sosial. Panduan wawancara dikembangkan berdasarkan tema scaffolding emosional dan interaksi guru-anak untuk menjaga fokus selama penggalian data (Kvale & Brinkmann, 2009).

Pengumpulan data terdiri dari tiga fase yang saling terkait. Fase pertama adalah observasi kelas yang dilakukan selama dua minggu. Setiap guru diamati selama kurang lebih 90 menit per sesi, dengan tiga sesi pengamatan untuk setiap guru. Observasi difokuskan pada interaksi verbal guru selama bermain bebas, kegiatan kelompok, dan pembelajaran terstruktur. Semua ucapan yang mengandung konten emosional seperti validasi, pertanyaan reflektif, pujian, dan ekspresi empati dicatat secara sistematis dan dikategorikan sesuai tema yang muncul.

Fase kedua adalah wawancara semi-terstruktur yang dilakukan setelah periode observasi. Setiap wawancara berlangsung antara 30 hingga 45 menit dan berisi pertanyaan yang dirancang

untuk mengeksplorasi refleksi guru terhadap penggunaan bahasa afektif, alasan di baliknya, serta persepsi mereka terhadap respons emosional anak. Semua wawancara direkam dan ditranskripsi untuk dianalisis.

Fase terakhir melibatkan pengkodean dan analisis tematik (Braun & Clarke, 2006) dari semua transkrip dan catatan observasi. Data dikelompokkan ke dalam lima tema utama: (1) Bahasa Afektif sebagai Kurikulum Tersembunyi, (2) Bahasa sebagai Model Regulasi Emosi, (3) Wacana Afektif dan Keterlibatan Kognitif, (4) Bahasa Afektif dalam Pembelajaran Kolaboratif, dan (5) Pendekatan Holistik untuk Pembelajaran Mendalam. Proses pengkodean divalidasi melalui diskusi dengan rekan sejawat (peer debriefing) untuk memastikan reliabilitas dan kredibilitas data (Lincoln & Guba, 1988).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Berdasarkan Pengembangan kecerdasan emosional dan regulasi diri pada anak usia dini memerlukan pendekatan holistik dan terintegrasi, dimulai dengan pemahaman tentang bagaimana interaksi sehari-hari guru dan bahasa afektif membentuk pengalaman emosional anak. Bahasa afektif guru, yang seringkali menjadi bagian dari ‘kurikulum tersembunyi’, memainkan peran krusial dalam menanamkan pemahaman emosional, kemampuan regulasi diri, dan kecerdasan emosional. Konsep ini berakar pada gagasan bahwa pembelajaran tidak hanya terjadi melalui kurikulum formal tetapi juga melalui interaksi informal dan respons emosional yang diberikan oleh pendidik.

Dalam studi ini, kami menganalisis bagaimana bahasa afektif guru dapat diimplementasikan secara efektif di sekolah untuk mendukung perkembangan emosional anak. Desain kegiatan pembelajaran yang mendorong ekspresi emosional yang sehat dan kolaborasi antar teman sebaya adalah kunci, di mana anak-anak dapat belajar mengelola perasaan mereka dalam lingkungan yang supotif. Membangun koneksi emosional antara guru dan siswa juga sangat penting, menciptakan lingkungan belajar yang positif dan mendukung. Kolaborasi erat dengan orang tua akan memperkuat proses pembelajaran, memastikan bahwa perkembangan emosional anak menjadi perhatian bersama. Namun, sistem pendidikan di Indonesia masih sering didominasi oleh metode tradisional yang mungkin kurang menekankan aspek emosional. Oleh karena itu, evaluasi dan refleksi berkala terhadap praktik pengajaran akan membantu kami untuk terus meningkatkan dan menyesuaikan pendekatan agar tetap relevan dan efektif dalam memenuhi kebutuhan emosional anak. Untuk mengilustrasikan hasilnya, berikut adalah gambar hasil penelitian:



Gambar 1. Integrasi Bahasa Afektif dalam Pembelajaran

1. Peran Bahasa Afektif dalam *Hidden Curriculum*

Wawancara dengan empat guru PAUD mengungkap bahwa bahasa afektif sehari-hari berperan sebagai *hidden curriculum* yang membentuk iklim emosional kelas dan mendukung

regulasi diri anak. Guru A menyatakan,

"Saya sering memanggil anak dengan sebutan sayang atau nak, dan menambahkan kata-kata seperti 'Bu Guru senang sekali kamu mau mencoba' setiap kali mereka berusaha. Anak-anak jadi terlihat lebih percaya diri dan mau mencoba lagi walaupun salah." (Wawancara,2025. A.U)

Statement tersebut yang memperkuat kepercayaan diri meski anak gagal; Guru B menenangkan dengan,

"Kalau anak terlihat sedih atau takut, saya biasanya berkata, 'Tidak apa-apa, kita belajar pelan-pelan, Bu Guru di sini menemani.' Kata-kata seperti itu membuat mereka lebih tenang dan mau melanjutkan kegiatan." (Wawancara,2025. AS)

Pendekatan guru dalam menggunakan bahasa tidak hanya mempengaruhi pemahaman kognitif anak, tetapi juga berdampak pada cara mereka merespons kesalahan. Pemilihan kata yang tepat mampu menjaga harga diri anak sekaligus mendorong partisipasi aktif. Salah satu guru mencontohkan penerapan strategi ini dalam interaksi sehari-hari:

"Saat ada anak yang melakukan kesalahan, saya menghindari kata-kata yang membuat mereka malu. Saya bilang, 'Coba kita perbaiki sama-sama ya,' sambil tersenyum. Mereka jadi mau bekerja sama tanpa merasa bersalah berlebihan." (Wawancara,2025. SU)

Kalimat ini menunjukkan bahwa bahasa afektif yang meminimalkan rasa malu mampu menciptakan ruang aman bagi anak untuk belajar dari kesalahan tanpa kehilangan rasa percaya diri. Pendekatan ini juga memperkuat hubungan guru-murid melalui kolaborasi positif.

"Saya sadar nada suara dan pilihan kata itu penting. Kalau saya bilang, 'Kamu hebat bisa mencoba sendiri,' anak-anak biasanya terlihat senang dan mulai membantu temannya." (Wawancara,2025. RY)

Hal ini mengilustrasikan bahwa afirmasi positif tidak hanya menumbuhkan motivasi intrinsik anak, tetapi juga memicu perilaku prososial, di mana mereka ter dorong untuk mendukung teman sebayanya dalam kegiatan belajar.

2. Bahasa sebagai Model Regulasi Emosi

Penggunaan bahasa afektif oleh guru dalam situasi emosional berfungsi sebagai model regulasi yang kaya bagi anak, bukan sekadar instruksi; hal ini menjadikan interaksi verbal sebagai medium pembelajaran emosional implisit yang kuat. Pendekatan seperti *emotion coaching* menegaskan bahwa validasi perasaan sebelum menawarkan solusi membantu anak merasa dipahami dan aman secara emosional, sehingga membuka ruang untuk keterlibatan konstruktif. Dalam konteks tersebut, salah satu guru menuturkan,

"Saat anak menangis karena frustasi, saya katakan, 'Aku tahu kamu sedih, itu wajar. Yuk, kita cari solusi bareng-bareng.' Dengan begitu mereka merasa dimengerti, bukan dimarahi." (Wawancara,2025. A.U)

Pembingkaihan kesalahan sebagai bagian normal dari proses belajar memperlihatkan *scaffolding* linguistik yang mendukung ketahanan emosional dan motivasi intrinsik. Guru lainnya menjelaskan,

"Kalau saya memberi arahan, saya selalu menambahkan, 'Kalau kamu belum bisa, tidak apa-apa, kita coba pelan-pelan,' supaya mereka tidak takut melakukan kesalahan." (Wawancara,2025. AS)

Bahasa seperti ini mengurangi ancaman terhadap harga diri, mendorong eksplorasi, dan membantu anak menginternalisasi bahwa usaha dan progres lebih penting daripada kesempurnaan instan. Lebih jauh lagi, literasi emosional dini diperkuat ketika guru memberi nama pada emosi dan mengajak dialog regulatif, sebagaimana diungkapkan:

"Saya sering berkata, 'Kalau kamu merasa marah, bilang dulu, biar kita atur bareng.' Saya ingin mereka tahu nama emosinya dan bahwa mengungkapkannya dengan kata itu membantu menenangkan." (Wawancara,2025. RY)

Ini menunjukkan integrasi antara modeling dan kesadaran metakognitif anak tidak hanya meniru ekspresi, tetapi juga belajar mengenali dan mengelola emosi secara sadar. teori pembelajaran sosial bahwa anak mengamati dan meniru pola bahasa guru, sekaligus memperluasnya dengan menunjukkan bagaimana bahasa yang empatik, menenangkan, dan reflektif membentuk *hidden curriculum* emosional yang memperkuat regulasi diri, keterlibatan, dan kesejahteraan psikologis anak usia dini.

3. Wacana Afektif dan Keterlibatan Kognitif

Pembelajaran mendalam pada anak usia dini terfasilitasi ketika wacana afektif guru mengaktifkan refleksi, pemaknaan, dan keterlibatan kognitif bukan sekadar penyampaian fakta. Teori kontrol-nilai Pekrun menegaskan bahwa afeksi memberi makna dan motivasi internal, sementara Vygotsky dan Bruner menunjukkan bahwa bahasa berfungsi sebagai alat mediasi dan *scaffolding* untuk konstruksi pemahaman. Dalam konteks ini, seorang guru menjelaskan,

"Ketika saya bercerita tentang hewan yang mengalami masalah, saya menyelipkan pertanyaan seperti, 'Kalau kamu jadi dia, apa yang kamu rasakan?' Anak-anak jadi berpikir lebih jauh, bukan hanya mendengar cerita, tapi juga mengaitkan dengan perasaan mereka sendiri." (Wawancara,2025. A.S)

Pertanyaan semacam itu mendorong *perspective taking* dan *self-explanation*, yang menurut penelitian meningkatkan pemrosesan dalam dan retensi konsep. Selanjutnya, guru lain menyampaikan,

"Kalau siswa bingung, saya bilang, 'Kamu sudah berusaha keras, itu bagus. Coba ceritakan, kenapa kamu memilih warna itu?' Mereka jadi reflektif, mulai menyusun alasan dan makna di balik pilihan mereka." (Wawancara,2025. A.U)

Bahasa yang mengaitkan usaha dengan makna memfasilitasi regulasi diri dan pemaknaan metakognitif, sejalan dengan pendekatan sosial-konstruktivis yang menekankan dialog sebagai sarana internalisasi. Penggunaan metafora oleh guru

"Saya pakai metafora sederhana, seperti 'Ide itu seperti balon, kalau dipikir pelan-pelan, dia akan mengembang.' Anak-anak jadi bisa membayangkan konsep abstrak dan kemudian cerita apa yang mereka tangkap." (Wawancara,2025. SU)

Statement diatas menunjukkan bagaimana representasi afektif-kognitif konkret membantu anak mentransformasikan ide abstrak menjadi pemahaman yang dapat diceritakan, sebagaimana dijelaskan dalam literatur tentang pemahaman analogis (Gentner). Secara kolektif, temuan ini memperkuat bahwa wacana afektif yang terencana tidak hanya membangun iklim emosional positif tetapi juga berfungsi sebagai mekanisme kognitif kritis untuk *deep learning* anak usia dini.

4. Integrasi Bahasa Afektif dalam Pembelajaran Kolaboratif

Bahasa afektif yang digunakan guru dalam pembelajaran kolaboratif memiliki peran penting dalam membangun norma sosial positif dan memperkuat keterampilan kerja sama antar anak. Pendekatan ini selaras dengan teori Vygotsky tentang pembelajaran sosial, yang menekankan bahwa interaksi verbal bukan hanya sarana komunikasi, tetapi juga alat untuk membentuk pola pikir, sikap, dan perilaku kolaboratif. Dalam konteks tersebut, seorang guru menyampaikan,

"Kalau ada anak yang selesai lebih dulu, saya bilang, 'Kamu hebat, sekarang ayo bantu temanmu supaya dia juga bisa selesai.' Anak-anak jadi saling mendukung tanpa merasa bersaing." (Wawancara,2025. A.S)

Kalimat ini menunjukkan bagaimana bahasa apresiatif dan ajakan langsung dapat mengalihkan fokus anak dari pencapaian individu ke kontribusi sosial, mengurangi potensi kompetisi negatif, dan membangun rasa kebersamaan. Pendekatan serupa terlihat ketika guru memancing inisiatif bantuan dari teman sebaya, seperti diungkapkan,

"Kalau ada yang kesulitan, saya memancing teman sebayanya dengan kalimat, 'Siapa yang mau memberi ide atau membantu dia?' Biasanya mereka langsung angkat tangan dan bekerja sama." (Wawancara,2025. SU)

Strategi ini mencerminkan *peer scaffolding* yang diuraikan oleh Wood, Bruner, dan Ross, di mana guru memfasilitasi dukungan antar siswa untuk memecahkan masalah bersama, sehingga anak belajar membantu secara sukarela dan membangun rasa tanggung jawab sosial.

Penguatan perilaku kolaboratif juga dilakukan melalui pujian eksplisit, sebagaimana dijelaskan,

"Saya sering memuji kolaborasi, misalnya, 'Wah, kalian hebat sekali bisa bekerja sama seperti itu.' Pujian itu membuat mereka senang mengulangi perilaku kerja sama." (Wawancara,2025. RY)

Hal ini sejalan dengan temuan Johnson & Johnson (2009) tentang *cooperative learning*, yang menunjukkan bahwa pengakuan verbal terhadap perilaku kolaboratif meningkatkan frekuensi dan kualitas interaksi sosial positif di kelas.

Secara keseluruhan, penggunaan bahasa afektif yang konsisten dan terarah dalam pembelajaran kolaboratif tidak hanya membentuk iklim emosional positif, tetapi juga menanamkan nilai kerja sama sebagai bagian dari *hidden curriculum*, yang akan terinternalisasi dan menjadi bagian dari kompetensi sosial anak di luar ruang kelas.

5. Pendekatan Holistik untuk Pembelajaran Mendalam di PAUD

Pendekatan kolaboratif di kelas anak usia dini menjadi lebih bermakna ketika guru tidak hanya menginstruksikan kerja sama, tetapi juga menggunakan wacana afektif untuk mengaktifkan kesadaran sosial dan kognitif anak terhadap peran mereka dalam kelompok. Teori Vygotsky menegaskan bahwa pembelajaran terjadi dalam konteks sosial melalui mediasi bahasa, dan ketika guru membimbing dialog antar teman sebaya, anak tidak sekadar mengikuti instruksi melainkan ikut membangun makna bersama (Vygotsky, 1987). Bruner (1985) menambahkan bahwa *scaffolding* linguistik yakni dorongan bertanya dan framing yang mendukung pemikiran membantu anak menginternalisasi norma kolaboratif dan reflektif. Dalam konteks tersebut, guru yang menggabungkan arahan teknis dengan ajakan empatik dan reflektif menciptakan *hidden curriculum* yang menumbuhkan tanggung jawab sosial dan pemahaman alasan di balik tindakan kolektif. Pendekatan semacam ini juga sejalan dengan teori *social learning* Bruner (1985), di mana anak belajar tidak hanya dari apa yang dilakukan tetapi dari bagaimana interaksi dibingkai secara verbal. Dengan kerangka

tersebut, seorang guru menjelaskan,

"Saat kerja kelompok, saya ingatkan, 'Ingat, kalau kamu bingung bilang saja, lalu kita pikir bareng. Ayo bantu teman yang kesulitan, dan ceritakan kenapa kamu memilih membantu dengan cara itu.'" (Wawancara,2025. A.U)

Selain interaksi sosial, pengembangan regulasi diri emosional pada anak dipacu ketika guru menggunakan dialog reflektif yang menanamkan kesadaran terhadap pengalaman afektif mereka sendiri. Pekrun (2006) dalam *control-value theory* menunjukkan bahwa emosi mempengaruhi motivasi dan pemrosesan kognitif; sehingga guru yang membantu anak mengenali pemicu emosional dan strategi penenangan mendukung pemikiran metakognitif serta auto-regulasi. Flavell (1979) menyebutkan bahwa metakognisi mencakup kesadaran dan kontrol atas proses berpikir, dan ketika dikaitkan dengan pengelolaan emosi, anak belajar mengevaluasi keadaan internalnya sebelum bertindak. Dalam praktiknya, guru yang secara aktif mengeksplorasi penyebab kemarahan dan opsi regulatif bersama anak membentuk pola refleksi yang berulang dan adaptif. Hal ini memperkuat bahwa *deep learning* di PAUD bukan hanya tentang memahami konsep, melainkan juga mengelola diri dalam konteks sosial-kognitif yang dinamis. Sebagaimana diungkapkan oleh guru,

"Saya sering mengajak mereka bicara tentang caranya menenangkan diri: 'Kamu sadar nggak tadi kamu marah karena apa? Apa yang bisa kamu lakukan supaya tenang dulu?' Mereka mulai mengenali pola emosi dan mengatur sendiri." (Wawancara,2025. SU)

Kalimat tersebut menunjukkan bahwa dialog reflektif yang konsisten membantu anak membangun kesadaran emosi sekaligus keterampilan regulasi diri. Dengan mengenali pola perasaan dan strategi penenangan, anak menjadi lebih mampu mengelola reaksi mereka secara mandiri. Proses ini memperkuat fondasi *deep learning* yang mencakup aspek kognitif dan afektif.

Sebagai pelengkap data wawancara, penelitian ini juga menggunakan observasi kelas sebagai instrumen yang dirancang untuk menangkap perilaku nyata guru dan anak selama interaksi sehari-hari. Observasi dilakukan secara sistematis selama dua minggu, dengan fokus pada penggunaan bahasa afektif oleh guru dalam berbagai konteks pembelajaran. Tujuannya adalah mengidentifikasi indikator yang mencerminkan regulasi emosi, praktik reflektif, dan kesadaran metakognitif dalam mengelola interaksi sosial-emosional.

Pendekatan ini memastikan bahwa data yang dikumpulkan tidak hanya bergantung pada persepsi guru atau laporan diri, tetapi juga mencakup bukti empiris langsung dari lingkungan kelas. Melalui observasi tersebut, peneliti dapat menganalisis bagaimana strategi afektif diterapkan oleh guru, bagaimana respons emosional dan kognitif anak, serta bagaimana proses ini berkontribusi membentuk iklim emosional dan kurikulum tersembunyi yang mendukung perkembangan sosial-emosional anak usia dini.

Tabel 1. Hasil Observasi di Kelas Berdasarkan Tema Temuan Penelitian

No	Tema Temuan	Indikator Observasi	Perilaku yang Teramat	Interpretasi Hasil
1	Regulasi Emosi Guru sebagai Model bagi Peserta Didik	Guru menunda respons saat emosi meningkat; guru mengakui kesalahan di depan murid.	Saat seorang anak menumpahkan air, guru menarik napas, tersenyum, dan berkata, "Tidak apa-apa, mari kita bersihkan bersama." Anak-anak mengikuti instruksi tanpa panik.	Regulasi emosi guru menjadi contoh langsung yang ditiru murid, memperkuat <i>emotional coping</i> yang positif.

No	Tema Temuan	Indikator Observasi	Perilaku yang Teramati	Interpretasi Hasil
2	Praktik Reflektif sebagai Pembentuk Iklim Emosional Kelas	Guru mengubah nada suara atau pendekatan setelah menyadari respons yang kurang tepat.	Setelah menegur dengan nada tinggi, guru segera melunak, duduk di dekat anak, dan berbicara pelan. Anak kembali terlibat dalam kegiatan tanpa menunjukkan rasa takut.	Refleksi cepat di kelas mengembalikan keamanan emosional dan mempertahankan <i>classroom engagement</i> .
3	Lapisan Metakognitif dalam Kurikulum Tersembunyi	Guru mempertimbangkan dampak ucapan sebelum berbicara; guru menjelaskan alasan di balik instruksi.	Sebelum memulai permainan, guru berkata, "Kita akan antri supaya semua merasa nyaman dan aman." Anak-anak mengikuti antrian tanpa berebut.	Kesadaran metakognitif guru memandu perilaku murid melalui penjelasan yang membentuk pemahaman emosional.
4	Interaksi antara Pemodelan dan Refleksi dalam Perkembangan Emosional	Guru memodelkan strategi regulasi emosi, lalu mengajak anak merefleksikan tindakan tersebut.	Saat bermain, guru berhenti sejenak untuk menerangkan diri lalu bertanya, "Tadi Bu Guru melakukan apa? Kenapa penting?" Anak menjawab, "Supaya tidak marah-marah."	Kombinasi modeling dan refleksi mendorong transisi dari imitasi ke kesadaran emosi yang lebih dalam.
5	Transmisi Emosi: Antara Kesadaran dan Ketidaksadaran	Guru secara sadar mengendalikan ekspresi emosi; guru memberi penjelasan eksplisit saat emosi muncul.	Guru tampak lelah namun mengatakan, "Bu sedang butuh istirahat sebentar, ayo kita tarik napas bersama." Anak-anak ikut menarik napas dan tetap tenang.	Transmisi emosi yang sadar menghasilkan respons anak yang stabil, berbeda dengan pola reaktif yang tidak terkontrol.

Hasil observasi di kelas memperkuat temuan wawancara, menunjukkan bahwa regulasi emosi, refleksi, dan kesadaran metakognitif guru tercermin dalam interaksi nyata. Guru yang menunda respons, mengakui kesalahan, dan menjelaskan alasan tindakan mampu menciptakan iklim kelas yang aman dan supportif. Perubahan nada suara atau pendekatan setelah refleksi cepat memulihkan keterlibatan siswa. Strategi gabungan *modeling* dan refleksi mendorong anak tidak hanya meniru perilaku positif, tetapi juga memahami alasan di baliknya. Sementara itu, transmisi emosi yang dilakukan secara sadar menghasilkan respons anak yang stabil dan konsisten, menandakan bahwa *hidden curriculum* emosional efektif membentuk regulasi diri serta keterampilan sosial-emosional sejak dini.

Pembahasan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa bahasa afektif yang digunakan guru berperan penting dalam membentuk regulasi emosi dan keterlibatan sosial anak usia dini. Bahasa yang penuh kasih, validasi emosional, dan ekspresi empati bukan hanya alat komunikasi, tetapi menjadi bagian dari kurikulum tersembunyi yang memberi pengaruh besar pada perkembangan

anak. Temuan ini menguatkan pandangan Denham et al. (2012) dan Hyson (2004) bahwa bahasa emosional guru dapat meningkatkan kompetensi sosial, sekaligus memperluas gagasan Handayaningsih et al., (2024); Hasanah, (2022) dan Jackson (1968) mengenai hidden curriculum yang membentuk nilai dan perilaku anak melalui interaksi sehari-hari (Bani et al., 2023).

Bahasa afektif juga berfungsi sebagai model regulasi emosi. Guru yang menenangkan anak dengan pengakuan terhadap perasaan mereka sebelum memberikan solusi mengajarkan bahwa emosi dapat diterima dan dikelola. Hal ini sejalan dengan pendekatan emotion coaching Gottman et al., (2013) di mana validasi menjadi kunci awal dalam pembelajaran emosi. Melalui interaksi semacam itu, anak belajar meniru cara guru mengendalikan diri dan akhirnya mengembangkan keterampilan regulasi emosi sendiri (Miftahuljana & Anhar, 2025; Millah, 2023; Purbasari, 2024; Samadi et al., 2023). Perspektif ini konsisten dengan teori pembelajaran sosial (Bandura, 1986; Handayaningsih et al., 2024; Hasanah, 2022) yang menekankan bahwa anak memperoleh pola perilaku melalui pengamatan terhadap figur signifikan.

Selain itu, wacana afektif terbukti mendorong keterlibatan kognitif. Pertanyaan reflektif guru, seperti "Kalau kamu jadi tokoh itu, apa yang kamu rasakan?", mendorong anak untuk berpikir lebih mendalam, menghubungkan pengalaman emosional dengan pemahaman kognitif (Diputera & Zulpan, 2024). Hal ini mendukung teori kontrol-nilai Pekrun (2006); Handayaningsih et al., (2024) dan Hasanah, (2022) tentang pengaruh emosi terhadap motivasi dan kualitas belajar, serta memperlihatkan peran bahasa sebagai scaffolding kognitif sebagaimana ditegaskan Vygotsky (1987) dan Bruner (1985).

Bahasa afektif juga memperkuat kerja sama sosial. Ucapan seperti "Kamu hebat, sekarang bantu temanmu" membuat anak belajar mengutamakan kontribusi kolektif, bukan hanya prestasi pribadi. Temuan ini sejalan dengan konsep cooperative learning Johnson & Johnson (2009); Bashori (2017); Dewi & Saragih (2014) bahwa penghargaan verbal atas kerja sama mendorong perilaku prososial (Khaliyah, 2025; Nugraha & Psi, 2020). Dengan demikian, bahasa afektif membangun iklim kelas yang positif, menumbuhkan rasa empati, dan memperkuat keterampilan sosial (Jambak et al., 2024; Pipit, 2024).

Meski demikian, penelitian ini memiliki keterbatasan, seperti jumlah partisipan yang terbatas, durasi observasi singkat, serta potensi bias interpretasi peneliti. Faktor eksternal seperti pola asuh keluarga juga mungkin berpengaruh, namun belum dieksplorasi secara mendalam. Walaupun begitu, implikasi penelitian ini penting: guru perlu secara sadar mengembangkan keterampilan bahasa afektif dalam interaksi sehari-hari, lembaga pendidikan sebaiknya menyediakan pelatihan khusus, dan pembuat kebijakan dapat mempertimbangkan integrasi dimensi afektif dalam kurikulum PAUD. Dengan demikian, penelitian ini menegaskan bahwa bahasa afektif merupakan instrumen pedagogis yang signifikan dalam mendukung perkembangan emosional, kognitif, dan sosial anak usia dini.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian dan analisis data, dapat disimpulkan bahwa bahasa afektif yang digunakan guru PAUD bukanlah sekadar alat komunikasi transaksional. Bahasa afektif berfungsi sebagai instrumen pedagogis fundamental yang menggerakkan pembelajaran mendalam (deep learning) dengan menjalankan lima peran kunci secara simultan. Temuan utama menunjukkan bahwa bahasa afektif berperan sebagai kurikulum tersembunyi (hidden curriculum) yang secara implisit menanamkan nilai empati dan membentuk budaya emosional kelas. Selain itu, bahasa afektif juga berfungsi sebagai model regulasi emosi, di mana guru secara sadar menunjukkan cara mengelola emosi sehingga dapat ditiru oleh anak. Penelitian ini juga mengidentifikasi peran bahasa afektif sebagai penghubung vital antara wacana afektif dengan keterlibatan kognitif, yang membuktikan bahwa emosi positif meningkatkan fokus belajar anak. Lebih lanjut, bahasa ini bertindak sebagai mediator krusial dalam pembelajaran kolaboratif, membantu anak mengelola interaksi sosial dan konflik. Pada akhirnya, semua peran ini menegaskan fungsinya sebagai pilar pendekatan holistik, yang mengintegrasikan dukungan emosional secara tak terpisahkan dengan scaffolding kognitif dan sosial. Secara kolektif, temuan ini menegaskan bahwa integrasi bahasa afektif secara strategis sangat krusial untuk menciptakan

lingkungan belajar yang tidak hanya aman secara emosional tetapi juga merangsang secara intelektual bagi anak usia dini.

DAFTAR PUSTAKA

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ, 1986(23–28)*, 2.
- Bani, M. S. O., Janah, E. U., Darmawan, D., Alfilutfiani, D. N., Trihantoyo, S., & Cindy, A. H. (2023). Peran Guru dalam Mewujudkan Budaya 5S Melalui Penerapan Hidden Curriculum di SDN Lidah Wetan II. *Jurnal Jendela Pendidikan*, 3(04), 389–400.
- Bashori, K. (2017). Menyemai perilaku prososial di sekolah. *Sukma: Jurnal Pendidikan*, 1(1), 57–92.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner, J. (1985). Child's talk: Learning to use language. *Child Language Teaching and Therapy*, 1(1), 111–114.
- Çengel, M., & Türkoglu, A. (2016). Analysis through Hidden Curriculum of Peer Relations in Two Different Classes with Positive and Negative Classroom Climates. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(6), 1893–1919.
- Chintya, R., & Sit, M. (2024). Analisis Teori Daniel Goleman dalam Perkembangan Kecerdasan Emosi Anak Usia Dini: Analysis of Daniel Goleman's Theory in the Development of Emotional Intelligence in Early Childhood. *Absorbent Mind*, 4(1), 159–168.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912–925. <https://doi.org/10.1037/a0016647>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Dewi, N. K., & Saragih, S. (2014). Pengaruh kegiatan ekstrakurikuler kepramukaan terhadap perilaku prososial Remaja di SMP Santa Ursula Jakarta. *Persona: Jurnal Psikologi Indonesia*, 3(03).
- Diputera, A. M., & Zulpan, E. G. N. (2024). Memahami Konsep Pendekatan Deep Learning dalam Pembelajaran Anak Usia Dini Yang Meaningful, Mindful dan Joyful: Kajian Melalui Filsafat Pendidikan. *Bunga Rampai Usia Emas*, 4(2), 108–120.
- Fahriati, H. (2022). *Peran guru dalam membangun kecerdasan emosional anak kelompok B di TK Islam Al Azhar 4 Kebayoran Lama*. Jakarta: FITK UIN Syarif Hidayatullah Jakarta.
- Fitriani, I., Alwi, N., & Syam, S. (2025). Urgensi Kecerdasan Emosional (Emotional Intelligence) Dalam Pembentukan Karakter Peserta Didik Pada Jenjang Sekolah Dasar: Tinjauan Teoritis dan Implikasinya Dalam Praktik Pendidikan. *Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 2(4), 11.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (2013). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Routledge.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). *Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms*.
- Handayaningsih, A. C. R., Fauziati, E., Maryadi, M., & Supriyoko, A. (2024). Pembelajaran Berdiferensiasi Di Paud Dalam Konsep Sosial Kognitif Albert Bandura. *Proficio*, 5(1), 771–777.
- Hasanah, S. (2022). Dampak Pola Asuh terhadap Pembentukan Perilaku Anak TKW. *Jurnal Pendidikan Sosiologi Undiksha*, 4(3), 115–121.
- Herdiyana, R., Lestari, R., & Bahrum, M. (2023). Psikologi Perkembangan Sosial terhadap Emosional pada Anak Usia Dini. *Banun: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 1(1), 23–30.

- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. Teachers College Press.
- Jackson, P. W. (1968). Life in classrooms (Holt, Rinehart & Wilson). Inc., Nueva York.
- Jambak, M., Iswandi, I., & Mirdawati, N. (2024). Strategi Pembelajaran Afektif dalam Pendidikan: Pendekatan dan Implementasi. *Jurnal Pavaja: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 6(2), 7-10.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- KHALISYAH, A. (2025). *Hubungan Antara Kecerdasan Interpersonal Dengan Perilaku Prososial Anak Usia Dini Di Kabupaten Tanah datar*.
- Kusuma, T. C., Boeriswati, E., & Supena, A. (2023). Peran Guru dalam Meningkatkan Berpikir Kritis Anak Usia Dini. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 6(3), 413-420.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1988). *Criteria for Assessing Naturalistic Inquiries as Reports*.
- Lubis, A. F. (2015). *Hidden curriculum dan pembentukan karakter (studi kasus di madrasah aliyah pembangunan uin Jakarta)*. FITK UIN Syarif Hidayatullah Jakarta.
- Lubis, M. Z. (2024). Pola interaksi guru yang baik dalam mengajar. *Jurnal Ilmu Tarbiyah Dan Keguruan*, 2(2), 190-196.
- Macvarish, J., Lee, E., & Lowe, P. (2015). Neuroscience and family policy: What becomes of the parent? *Critical Social Policy*, 35(2), 248-269.
- Martsiswati, E., & Suryono, Y. (2014). Peran orang tua dan pendidik dalam menerapkan perilaku disiplin terhadap anak usia dini. *Jurnal Pendidikan Dan Pemberdayaan Masyarakat*, 1(2), 187.
- Melisa, P. V., & Putra, E. D. (2021). Dukungan keluarga dengan prestasi belajar siswa kelas IV sekolah dasar. *Mimbar Ilmu*, 26(2), 339-345.
- Miftahuljana, I., & Anhar, A. S. (2025). STRATEGI GURU DALAM MENGELOMPOKKAN KEMAMPUAN REGULASI EMOSI ANAK USIA 4-6 TAHUN MELALUI KEGIATAN MEDITASI. *Walada: Journal of Primary Education*, 4(1).
- Millah, W. N. (2023). *TERAPI BERMAIN KELOMPOK UNTUK MENINGKATKAN REGULASI EMOSI PADA ANAK DENGAN PERILAKU AGRESI*. Universitas Muhammadiyah Malang.
- Myruski, S., & Dennis-Tiwary, T. A. (2022). Observed parental spontaneous scaffolding predicts neurocognitive signatures of child emotion regulation. *International Journal of Psychophysiology*, 177, 111-121.
- Nugraha, R. A., & Psi, S. (2020). Perilaku Prososial Dan Pengembangan Ketrampilan Sosial Siswa. Badan Penerbit Universitas Pancasakti Tegal.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pipit, P. P. U. (2024). Dimensi Pembelajaran Afektif. *Journal Of Education*, 1(2), 10-Halaman.
- Purbasari, N. (2024). *Meningkatkan Regulasi Emosi dengan Permainan Tradisional Congklak Lidi di TK PGRI 2 Cugenang Cianjur*. FITK.
- Putra, A. (2024). Dampak peran orang tua terhadap perkembangan sosial dan emosional anak. *Circle Archive*, 1(4).
- Rahayu, I. (2023). *Implementasi Hidden Curriculum Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti Untuk Membentuk Perilaku Keagamaan Peserta Didik di Sma Negeri 9 Yogyakarta*. Universitas Islam Sultan Agung.
- Samadi, M. R., Nurishlah, L., & Mulyani, A. S. (2023). Peran Regulasi Emosi Dalam Profesionalisme Guru. *TA'DIB: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 1(2), 207-217.
- Tilbe, Y. T., & Gai, X. (2022). Teacher-child interactions in early childhood education and its effects on social and language development. *Early Child Development and Care*, 192(5), 761-774.

- Tisdell, E. J., Merriam, S. B., & Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Yapono, A. (2015). Filsafat Pendidikan dan Hidden Curriculum dalam Perspektif KH. Imam Zarkasyi (1910-1985). *Tsaqafah*, 11(2), 291–312.