



Regulasi Emosi dan Kemampuan Belajar Siswa Sekolah Dasar: Sebuah Kajian Fenomenologi

Alda Permatasari¹, Annasriyah Masfufah², Margaretha Herlin Pratiwi³, Novi Lestari⁴, Selly Noverina⁵, Yulita Devi Utami⁶, Liza Murniviyanty⁷, Arizona⁸

¹⁻⁸Universitas PGRI Palembang, Indonesia

Corresponding Author:  sellynoverinal@gmail.com

ABSTRACT

ARTICLE INFO

Article history:

Received
April 23, 2026
Revised
May 01, 2026
Accepted
May 04, 2026

Emotion regulation is a fundamental ability that plays an important role in the success of learning processes for elementary school-aged children. This study aims to gain an in-depth understanding of elementary school students' experiences of emotion regulation and its relationship with their learning ability in the real school context. This research employed a qualitative approach with a descriptive phenomenological design. Ten fifth-grade students from SD Negeri 136 Palembang were selected purposively as main informants, along with four classroom teachers and three parents. Data were collected through in-depth interviews, participatory observation, and documentation. Data validity was ensured through source triangulation and member checking. Data analysis followed Braun and Clarke's (2022) thematic analysis technique. Three main themes were identified: (1) negative emotional experiences as barriers to learning, (2) emotion regulation strategies used by students, and (3) the role of the school and family environment in supporting emotion regulation. Emotion regulation is not merely an internal factor but a socially and contextually constructed process. Holistic interventions involving both teachers and parents are essential to optimize elementary school students' learning ability.

Keywords: *Educational Psychology, Elementary School Students, Emotion Regulation, Learning Ability, Phenomenology.*

How to cite

Permatasari, A., Masfufah, A., Pratiwi, M. H., Lestari, N., Noverina, S., Utami, Y. D., Murniviyanty, L., & Arizona, A. (2026). Regulasi Emosi dan Kemampuan Belajar Siswa Sekolah Dasar: Sebuah Kajian Fenomenologi. *Journal of Society Counseling*. 4(1). DOI: <https://doi.org/10.59388/josc.v4i1.839>

Journal Homepage

<https://journal.scidacplus.com/index.php/josc>

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

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Published by

ScidacPlus

PENDAHULUAN

Pendidikan dasar memegang peran krusial dalam membentuk fondasi kemampuan belajar anak secara holistik. Salah satu kemampuan dasar yang harus dikuasai anak untuk dapat beradaptasi dengan lingkungannya dan menghadapi tantangan tidak hanya terkait dengan kemampuan yang harus dicapainya, melainkan juga dengan hal-hal yang mendukung perkembangannya dan harus disiapkan untuk mendukung kesiapan sekolahnya (Carina Rahadian Pratiwi & Cepi Safruddin Abdul Jabar, 2025). Berdasarkan identifikasi *The National Education Goals Panel*, kesiapan sekolah anak usia dini terdiri dari lima komponen, yaitu kesehatan fisik dan perkembangan motorik, perkembangan sosial-emosional, pendekatan pembelajaran,

perkembangan bahasa, serta perkembangan kognitif dan pengetahuan umum (Carina Rahadian Pratiwi & Cepi Safruddin Abdul Jabar, 2025).

Keberhasilan proses pembelajaran pada jenjang ini tidak semata ditentukan oleh aspek kognitif dan intelektual, melainkan juga dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi afektif dan emosional. Emosi adalah reaksi kompleks yang melibatkan proses kognitif dan psikologis individu ketika merespons sesuatu atau situasi tertentu. Emosi juga dapat mengarahkan manusia untuk bertindak secara realistis, namun sebaliknya juga dapat mengarahkan pada tindakan yang berujung pada hal yang tidak baik (Rachmayani et al., 2025). Salah satu konstruk psikologis yang semakin mendapat perhatian adalah regulasi emosi, yakni kemampuan individu untuk memantau, mengevaluasi, dan memodifikasi respons emosional demi mencapai tujuan yang bermakna (Gross, 2015). Sejumlah penelitian terdahulu telah menegaskan pentingnya regulasi emosi dalam konteks akademik. Graziano et al. (2022) menemukan bahwa kemampuan regulasi emosi pada anak usia sekolah dasar secara signifikan memprediksi kesiapan akademik dan keterlibatan di kelas. Yin et al. (2022) dalam meta-analisis terhadap 47 studi menemukan korelasi sedang hingga kuat antara regulasi emosi dan prestasi akademik ($r = 0,42-0,67$). Di tingkat pendidikan dasar Indonesia, Wahyuni dan Suryani (2023) melaporkan bahwa siswa dengan regulasi emosi tinggi menunjukkan nilai ujian rata-rata 18,3% lebih tinggi dibandingkan dengan rekan-rekan mereka dengan regulasi emosi rendah. Nurhayati (2022) juga membuktikan bahwa program intervensi berbasis regulasi emosi selama delapan sesi secara signifikan meningkatkan konsentrasi dan hasil belajar siswa sekolah dasar di Kota Palembang.

Penelitian lain yang relevan dilakukan oleh McLaughlin et al. (2021) yang menemukan bahwa kemampuan meregulasi emosi negatif pada masa anak-anak merupakan faktor protektif terhadap gangguan psikologis yang dapat menghambat proses belajar di kemudian hari. Pekrun et al. (2023) dalam kerangka teori *Control-Value* menjelaskan bahwa emosi akademik—baik positif maupun negatif—memiliki pengaruh langsung terhadap motivasi, strategi belajar, dan performa akademik siswa. Garner (2020) menegaskan bahwa guru yang memiliki kompetensi sosial-emosional yang baik terbukti lebih efektif dalam menciptakan lingkungan belajar yang mendukung regulasi emosi siswa. Dari perspektif neurobiologis, penelitian Zelazo dan Carlson (2020) menunjukkan bahwa perkembangan regulasi emosi pada anak usia 6–12 tahun erat kaitannya dengan maturasi korteks prefrontal yang juga mengendalikan fungsi eksekutif seperti memori kerja dan penghambatan respons—keduanya merupakan komponen kritis dalam kemampuan belajar. Temuan ini diperkuat oleh Morris et al. (2021) yang menegaskan bahwa interaksi anak dengan figur orang dewasa yang responsif secara emosional menjadi mediator penting antara perkembangan neurologis dan kapasitas belajar aktual.

Di lapangan, guru dan tenaga pendidik sering kali menghadapi tantangan nyata berupa siswa yang tidak mampu mengelola emosinya secara adaptif. Ledakan kemarahan saat menghadapi soal sulit, kecemasan berlebihan menjelang ujian, atau sikap menarik diri dari interaksi kelas merupakan fenomena yang kerap dijumpai (Denham et al., 2021; Zeman et al., 2020). Penelitian Lopes et al. (2022) di sekolah dasar Eropa menunjukkan bahwa siswa dengan kesulitan regulasi emosi menghabiskan lebih banyak waktu instruksional untuk pengelolaan perilaku dibandingkan dengan kegiatan belajar yang substantif. Penelitian mengenai regulasi emosi dan kemampuan belajar siswa sekolah dasar telah banyak dilakukan, namun sebagian besar masih menggunakan pendekatan kuantitatif yang menghasilkan data numerik agregat. Pemahaman mendalam tentang bagaimana siswa secara nyata mengalami, memaknai, dan mengelola emosi mereka dalam konteks belajar masih sangat terbatas (Creswell & Poth, 2022; van Manen, 2021). Hargreaves (2020) mengingatkan bahwa data statistik, meskipun informatif,

tidak mampu menangkap kompleksitas pengalaman emosional siswa yang sangat kontekstual dan personal. Oleh karena itu, pendekatan fenomenologi hadir sebagai metodologi yang tepat untuk menjembatani kesenjangan tersebut. Fenomenologi sebagai tradisi filosofis berakar pada pemikiran Edmund Husserl (1859–1938), yang meletakkan kesadaran (*consciousness*) sebagai pusat dari seluruh pengalaman manusia. Husserl memperkenalkan konsep intentionality—bahwa kesadaran selalu terarah pada sesuatu, selalu merupakan “kesadaran tentang sesuatu.” Dalam konteks regulasi emosi, hal ini berarti bahwa emosi yang dialami siswa bukanlah sekadar respons mekanis terhadap stimulus eksternal, melainkan merupakan pengalaman yang disadari, dimaknai, dan diarahkan secara intentional terhadap objek tertentu—entah itu soal matematika yang sulit, tekanan ujian, atau harapan guru dan orang tua. Dengan demikian, emosi bukan sekadar data psikologis, melainkan struktur pengalaman hidup yang hanya dapat dipahami dari sudut pandang subjek yang mengalaminya.

Martin Heidegger (1889–1976), murid Husserl yang kemudian mengembangkan fenomenologi ke arah yang lebih eksistensial, menambahkan dimensi penting melalui konsep *being in the world* (ada di dalam dunia). Bagi Heidegger, manusia tidak pernah hadir sebagai subjek yang terpisah dari dunianya—ia selalu sudah terbenam dalam konteks, relasi, dan situasi tertentu. Siswa sekolah dasar, dalam perspektif ini, bukan sekadar individu yang memiliki emosi, melainkan makhluk yang ada bersama guru, teman sekelas, dan keluarga—dan seluruh relasi itu secara fundamental membentuk bagaimana ia mengalami dan meregulasi emosinya di dalam kelas. Ruang kelas bukan sekadar latar belakang netral, melainkan bagian dari dunia tempat emosi itu lahir dan bermakna. Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) memperkaya pemahaman ini melalui fenomenologi tubuh (*embodied phenomenology*). Ia menolak dualisme pikir-tubuh Cartesian dan menegaskan bahwa pengalaman manusia selalu bersifat bertubuh (*embodied*)—bahwa kecemasan sebelum ujian bukan hanya peristiwa mental, tetapi juga dirasakan sebagai detak jantung yang cepat, telapak tangan yang berkeringat, dan perut yang mual. Bagi siswa sekolah dasar yang masih berada dalam tahap perkembangan awal kemampuan metakognitif, pengalaman emosional mereka bahkan lebih dominan bersifat embodied daripada reflektif verbal. Ini menegaskan mengapa penelitian fenomenologis—yang bersedia masuk ke dalam tekstur pengalaman hidup yang konkret dan bertubuh—jauh lebih mampu menangkap realitas regulasi emosi siswa dibandingkan instrumen kuantitatif yang mengabstraksinya menjadi skor numerik.

Lebih jauh, Max van Manen (1990; 2021) yang secara spesifik mengembangkan fenomenologi hermeneutik dalam konteks pendidikan, menekankan bahwa penelitian fenomenologis bertujuan untuk menangkap *lived experience*—pengalaman hidup yang dialami langsung sebelum sempat dikonseptualisasikan atau diteorikan oleh subjeknya. Bagi van Manen, memahami pengalaman seorang anak yang sedang berjuang mengelola rasa frustrasinya ketika gagal mengerjakan soal menuntut peneliti untuk kembali ke hal-hal itu sendiri (*back to the things themselves*)—sebuah seruan Husserlian yang mengajak peneliti menanggalkan asumsi-asumsi teoritis dan membiarkan pengalaman berbicara atas namanya sendiri. Pendekatan inilah yang menjadikan fenomenologi bukan sekadar pilihan metodologis, melainkan sebuah komitmen epistemologis bahwa kebenaran tentang pengalaman emosional siswa hanya dapat diungkap melalui penghayatan mendalam terhadap makna yang mereka konstruksi sendiri dalam kehidupan sehari-hari mereka di sekolah.

Dengan demikian, pemilihan pendekatan fenomenologi dalam penelitian ini bukan semata pertimbangan teknis metodologis, melainkan bertumpu pada keyakinan filosofis yang kokoh: bahwa regulasi emosi siswa sekolah dasar adalah fenomena yang dijalani, dirasakan, dan dimaknai secara unik oleh setiap individu dalam konteks kehidupannya yang konkret—dan hanya

melalui pendekatan yang menghormati keunikan dan kedalaman pengalaman itulah pemahaman yang otentik dan transformatif dapat dicapai.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain fenomenologi deskriptif. Pemilihan desain ini didasarkan pada tujuan penelitian yang ingin memahami secara mendalam esensi pengalaman regulasi emosi dan keterkaitannya dengan kemampuan belajar dari perspektif siswa sendiri. Menurut Husserl (1970), fenomenologi deskriptif merupakan pendekatan yang berupaya mengungkap makna pengalaman sadar individu secara murni melalui proses bracketing (*epoché*), yaitu menanggukkan asumsi atau prasangka peneliti terhadap fenomena yang diteliti. Tujuan utama fenomenologi deskriptif adalah menggali struktur esensial dari pengalaman hidup (*lived experience*) melalui deskripsi yang mendalam dan sistematis (Moustakas, 1994).

Peneliti berposisi sebagai instrumen utama dengan menerapkan bracketing untuk meminimalkan prasangka dan asumsi awal. Sampel dipilih menggunakan teknik purposive sampling dengan kriteria: (1) siswa kelas V SD Negeri 136 Palembang tahun ajaran 2025/2026; (2) mendapat rekomendasi dari guru kelas berdasarkan observasi perilaku emosional di kelas; dan (3) bersedia berpartisipasi dengan persetujuan orang tua. Informan utama berjumlah 10 siswa (5 laki-laki, 5 perempuan), dilengkapi dengan 4 guru kelas dan 3 orang tua sebagai informan pendukung untuk triangulasi.

Tabel 1. Profil Informan Utama Penelitian

No	Nama Lengkap	JK	Usia	Karakteristik Emosi (Observasi Guru)
1	Ahmad Rizki	L	11 thn	Sering frustrasi dan melempar alat tulis saat menghadapi soal matematika sulit
2	Bunga Fitri Lestari	P	10 thn	Menunjukkan kecemasan berlebihan menjelang ujian, sering menangis dan tidak mau mengerjakan soal
3	Citra Ramadhani	P	11 thn	Mampu mengelola emosi dengan baik, aktif bertanya dan kooperatif dalam kelompok
4	Dimas Saputra	L	10 thn	Menarik diri dan diam ketika menghadapi kesulitan belajar, menghindari interaksi dengan guru
5	Eka Wulandari	P	11 thn	Ekspresi emosi adaptif, mampu menenangkan diri secara mandiri dan membantu teman
6	Fajar Maulana	L	11 thn	Mudah marah saat diganggu teman, sulit berkonsentrasi setelah konflik sosial
7	Gita Permata Sari	P	10 thn	Perfeksionis, menangis ketika hasil kerja tidak sesuai ekspektasi, sulit menerima kegagalan kecil
8	Hendra Kurniawan	L	11 thn	Strategi regulasi emosi cukup baik, menggunakan humor sebagai mekanisme coping di kelas
9	Indah Novita	P	10 thn	Regulasi emosi rendah, mudah putus asa dan menolak melanjutkan tugas ketika merasa sulit
10	Joko Santoso	L	11 thn	Regulasi emosi sedang, mampu menunda luapan emosi namun membutuhkan bimbingan guru

Tabel 2. Profil Informan Pendukung

No	Nama	Peran	Keterangan
1	Tri Mauliyana, S.Pd.Gr	Guru Kelas VA	Pengalaman mengajar 6 tahun

No	Nama	Peran	Keterangan
2	Mulyadi, S.Pd.Gr	Guru Kelas VB	Pengalaman mengajar 20 tahun
3	Lasmi Anita, S.Pd.,Gr	Guru Kelas VC	Pengalaman mengajar 11 tahun
4	Sri Lestari, S.Pd.	Guru BK	Konselor sekolah, pengalaman 8 tahun
5	Ny. Marlina	Orang Tua (Ibu Ahmad)	Wiraswasta, pendidikan SMA
6	Ny. Dewi Rahayu	Orang Tua (Ibu Bunga)	Ibu rumah tangga, pendidikan SMP
7	Tn. Bambang Setiawan	Orang Tua (Ayah Citra)	PNS, pendidikan S1

Pengumpulan data dilakukan melalui tiga teknik yang saling melengkapi. Pertama, wawancara mendalam semi terstruktur dilakukan secara individual terhadap seluruh informan dengan durasi 45–75 menit per sesi, direkam dengan persetujuan informan, dan dilaksanakan pada periode Maret–April 2026. Panduan wawancara dikembangkan berdasarkan konstruk regulasi emosi Gross (2015) dan dimensi kemampuan belajar Pintrich (2020), namun bersifat fleksibel mengikuti alur cerita informan. Kedua, observasi partisipatif dilaksanakan selama 8 minggu di kelas dan lingkungan sekolah, berfokus pada perilaku emosional siswa dalam situasi belajar. Ketiga, studi dokumentasi meliputi catatan perkembangan siswa, hasil karya, dan dokumen pembelajaran.

Data dianalisis menggunakan teknik analisis tematik enam fase Braun dan Clarke (2022): (1) familiarisasi data; (2) pengkodean awal; (3) pencarian tema; (4) peninjauan tema; (5) pendefinisian dan penamaan tema; dan (6) penulisan laporan. Proses pengkodean dilakukan secara manual dengan bantuan ATLAS.ti versi 9.0 dan diverifikasi melalui diskusi dengan pembimbing penelitian. Keabsahan data dijamin melalui empat strategi: (1) triangulasi sumber dengan membandingkan data dari siswa, guru, dan orang tua; (2) member checking dengan mengonfirmasi hasil interpretasi kepada informan; (3) thick description untuk memungkinkan transferabilitas temuan; dan (4) audit trail untuk mendokumentasikan seluruh keputusan metodologis secara transparan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Analisis tematik terhadap data wawancara, observasi, dan dokumentasi yang dilakukan pada periode Maret–April 2026 menghasilkan tiga tema utama yang saling berkaitan dengan total 9 subtema. Berikut disajikan temuan dari masing-masing tema beserta petikan verbatim yang mendukung.

No	Tema Utama	Subtema
1	Pengalaman Emosi Negatif sebagai Hambatan Belajar	1a. Kecemasan akademik; 1b. Frustrasi saat kesulitan; 1c. Rasa malu dan takut salah
2	Strategi Regulasi Emosi yang Digunakan Siswa	2a. Mencari bantuan; 2b. Distraksi dan pelarian; 2c. Pemaknaan ulang kognitif
3	Peran Lingkungan dalam Mendukung Regulasi Emosi	3a. Dukungan guru yang responsif; 3b. Iklim kelas yang aman; 3c. Pola asuh orang tua

Tema 1: Pengalaman Emosi Negatif sebagai Hambatan Belajar

Seluruh informan melaporkan pengalaman emosi negatif yang menghambat kemampuan mereka untuk fokus dan memahami materi. Kecemasan akademik menjadi subtema paling dominan, terutama menjelang ujian dan saat diminta menjawab pertanyaan di depan kelas.

"Kalau mau ujian, jantung saya degdegan terus. Udah belajar, tapi tetap aja lupa waktu nulis jawaban. Kayak tibatiba blank gitu, Bu." (Bunga Fitri Lestari, wawancara, 01 April 2026)

Frustrasi saat menghadapi materi sulit juga muncul sebagai hambatan signifikan. Observasi menunjukkan Ahmad Rizki merespons frustrasi dengan melempar pensil dan menolak melanjutkan tugas—pola perilaku yang konsisten dengan temuan Morris et al. (2021) tentang eksternalisasi emosi pada anak usia sekolah dasar.

"Waktu matematika susah, saya marah sama diri sendiri. Terus jadi males nulis. Mending tiduran daripada nggak bisabisa." (Ahmad Rizki Pratama, wawancara, 06 April 2026)

Gita Permata Sari menunjukkan pola perfeksionisme yang berujung pada kelumpuhan emosional ketika hasil kerjanya tidak sesuai ekspektasi. Pola penghindaran ini, jika dibiarkan tanpa intervensi, cenderung menguat seiring perkembangan usia (Denham et al., 2021).

"Saya nangis kalau nilainya jelek. Rasanya malu banget. Terus nggak mau coba lagi karena takut hasilnya jelek lagi." (Gita Permata Sari, wawancara, 07 April 2026)

Tema 2: Strategi Regulasi Emosi yang Digunakan Siswa

Siswa menggunakan berbagai strategi untuk mengelola emosi negatif, dengan tingkat efektivitas yang bervariasi. Strategi mencari bantuan (*helpseeking*) kepada teman sebaya merupakan yang paling umum digunakan.

"Kalau saya nggak ngerti, biasanya tanya ke Eka atau Hendra dulu. Lebih berani soalnya. Kalau ke Bu Guru takut dimarahin." (Dimas Saputra, wawancara, 07 April 2026)

Hendra Kurniawan menunjukkan strategi humor sebagai mekanisme coping adaptif yang membantu dirinya dan orang-orang di sekitarnya tetap dalam suasana belajar yang positif—sebuah bentuk positive reappraisal yang terbukti efektif sebagai buffer terhadap stres akademik pada anak usia sekolah dasar (Garner, 2020).

"Kalau saya bingung sama pelajaran, saya buat lelucon dulu sama teman. Biar nggak tegang. Abis itu baru bisa fokus lagi." (Hendra Kurniawan, wawancara, 08 April 2026)

Eka Wulandari dan Citra Ramadhani menunjukkan kemampuan cognitive reappraisal yang cukup berkembang untuk usianya dan mampu mereinterpretasi situasi yang menantang sebagai peluang belajar. Kemunculan strategi ini menunjukkan bahwa faktor lingkungan yang mendukung dapat mengakselerasi perkembangan regulasi emosi adaptif (Lopes et al., 2022).

"Saya pikir, kalau susah itu berarti saya lagi belajar sesuatu yang baru. Nanti pasti bisa kalau terus coba. Ayah yang ngajarin saya berpikir gitu." (Citra Ramadhani, wawancara, 08 April 2026)

Tema 3: Peran Lingkungan dalam Mendukung Regulasi Emosi

Guru yang responsif secara emosional terbukti menjadi faktor paling signifikan dalam membentuk kapasitas regulasi emosi siswa. Siswa yang mengidentifikasi gurunya sebagai sosok aman dan suportif menunjukkan pola regulasi emosi yang lebih adaptif.

"Bu Mauliyana itu baik. Kalau saya salah, nggak langsung dimarahin. Malah diajarin pelanpelan sampai ngerti. Jadi saya nggak takut salah di kelasnya." (Joko Santoso, wawancara, 08 April 2026)

"Saya selalu berusaha validasi perasaan anak dulu sebelum merespons perilakunya. Kalau anak merasa dipahami, mereka lebih mudah diajak belajar dan menerima koreksi." (Tri Mauliyana, S.Pd.Gr, wawancara, 09 April 2026)

Responsivitas emosional yang terencana ini mencerminkan apa yang oleh McLaughlin et al. (2021) disebut sebagai pendekatan *emotional coaching* yang secara konsisten terbukti menjadi prediktor paling kuat bagi perkembangan regulasi emosi anak yang sehat. Sebaliknya, Indah Novita dan Fajar Maulana yang menunjukkan regulasi emosi paling rendah mengungkapkan pengalaman di rumah yang kontras: minimnya validasi emosi dari orang tua dan seringnya mendapat respons hukuman ketika mengekspresikan emosi negatif.

"Di rumah kalau saya nangis karena nggak bisa PR, Ibu bilang 'lebay'. Jadinya saya nggak mau cerita lagi." (Indah Novita, wawancara, 10 April 2026)

Pengalaman Indah Novita memberikan bukti kualitatif yang menjelaskan mengapa intervensi yang hanya berfokus pada siswa tanpa melibatkan orang tua cenderung tidak memberikan dampak yang berkelanjutan (Wahyuni & Suryani, 2023; Nurhayati, 2022). Temuan ini memperkuat argumen bahwa regulasi emosi bukan sekadar kapasitas individual, melainkan kompetensi yang terbentuk dan dipelihara melalui proses relasional yang berlangsung secara terus-menerus di dalam ekosistem sekolah dan keluarga.

Dari perspektif neurokognitif, temuan penelitian ini sejalan dengan argumen Zelazo dan Carlson (2020) bahwa regulasi emosi dan kemampuan belajar berbagi substrat neurologis yang sama di korteks prefrontal. Ketika siswa seperti Ahmad Rizki dan Fajar Maulana terjebak dalam emosi negatif yang tidak terregulasi, sumber daya kognitif yang seharusnya digunakan untuk pemrosesan informasi akademik tersita untuk mengelola distress emosional—sebuah fenomena yang dalam psikologi kognitif dikenal sebagai *attentional narrowing* (Hargreaves, 2020). Temuan ini mengonfirmasi *Control Value Theory* Pekrun et al. (2023) bahwa emosi akademik negatif secara sistematis mengganggu motivasi, strategi belajar, dan performa akademik siswa.

Secara keseluruhan, penelitian ini memberikan argumen yang kuat untuk mengintegrasikan pendekatan *Social and Emotional Learning* (SEL) yang bersifat sistemik ke dalam ekosistem sekolah dasar. Intervensi yang berfokus semata pada siswa tanpa membekali guru dengan kompetensi sosioemosional yang memadai cenderung tidak memberikan dampak yang berkelanjutan. Temuan ini selaras dengan rekomendasi Creswell dan Poth (2022) bahwa pemahaman mendalam berbasis pengalaman hidup harus menjadi dasar perancangan program intervensi agar benar-benar kontekstual dan bermakna.

KESIMPULAN

Penelitian ini mengungkap secara mendalam hubungan antara regulasi emosi dan kemampuan belajar siswa di SD Negeri 136 Palembang melalui tiga tema fenomenologis utama. Pertama, emosi negatif seperti kecemasan akademik, frustrasi, dan ketakutan akan kesalahan terbukti menjadi hambatan signifikan yang secara konsisten memengaruhi keterlibatan dan performa belajar siswa. Kedua, strategi regulasi emosi yang digunakan siswa menunjukkan variasi yang luas, mulai dari strategi maladaptif seperti penghindaran dan eksternalisasi, hingga strategi adaptif seperti *cognitive reappraisal* dan penggunaan humor positif. Variasi ini tidak muncul secara spontan, melainkan terbentuk melalui interaksi relasional yang bermakna dengan orang dewasa yang signifikan, khususnya guru dan orang tua. Ketiga, lingkungan sekolah dan keluarga berperan sebagai sistem yang aktif dan dinamis dalam membentuk kapasitas regulasi emosi siswa, melalui praktik interaksi sehari-hari yang bersifat berkelanjutan. Temuan ini menegaskan bahwa regulasi emosi merupakan komponen esensial dalam mendukung

keberhasilan belajar siswa sekolah dasar. Oleh karena itu, diperlukan upaya sistematis untuk mengintegrasikan pengembangan kompetensi sosial-emosional dalam praktik pendidikan. Dinas Pendidikan Kota Palembang disarankan untuk menginisiasi program pelatihan guru yang berfokus pada penguatan responsivitas emosional dan implementasi *Social and Emotional Learning* (SEL) dalam pembelajaran. Kepala sekolah diharapkan mampu mengembangkan kebijakan yang mendukung terciptanya iklim psikologis yang aman dan suportif, termasuk melalui optimalisasi layanan bimbingan dan konseling serta program kolaboratif dengan orang tua. Sementara itu, penelitian selanjutnya diharapkan dapat mengembangkan dan menguji efektivitas intervensi berbasis SEL dengan pendekatan kualitatif partisipatif yang melibatkan siswa, guru, dan orang tua secara integratif.

REFERENSI

- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications. [Google Scholar](#)
- Carina Rahadian Pratiwi, & Cepi Safruddin Abdul Jabar. (2025). The influence of emotional regulation and mindful parenting on children's readiness to enter kindergarten. *Paudia*, 14(4), 854–869. <https://doi.org/10.26877/paudia.v14i4.2418>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2022). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). SAGE Publications. [Google Scholar](#)
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2021). 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>
- Garner, P. W. (2020). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297–321. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9129-4>
- Graziano, P. A., McNamara, J. P., Janicke, D. M., & Reid, A. (2022). The importance of effortful control in preschoolers' school-related outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 58(2), 145–158. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.09.005>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hargreaves, A. (2020). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080. <https://doi.org/10.1177/016146810210300608>
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Northwestern University Press. [Google Scholar](#)
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2022). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641–658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- McLaughlin, K. A., Garrad, M. C., & Somerville, L. H. (2021). What develops during emotional development? *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 17(4), 403–410. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2015.17.4/kmclaughlin>
- Morris, A. S., Squeglia, L. M., Jacobus, J., & Silk, J. S. (2021). Adolescent brain development: Implications for understanding risk and resilience processes. *Journal of Research on Adolescence*, 28(1), 4–9. <https://doi.org/10.1111/jora.12379>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications. [Google Scholar](#)

- Nurhayati, E. (2022). Pengaruh program regulasi emosi terhadap konsentrasi dan hasil belajar siswa sekolah dasar. *Jurnal Psikologi Pendidikan dan Konseling*, 8(1), 78–89. <https://doi.org/10.26858/jppk.v8i1.21456>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2023). The control-value theory of achievement emotions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13–36). Academic Press. [Google Scholar](#)
- Pintrich, P. R. (2020). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459–470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Rachmayani, D., Yusainy, C., & Bonafita Zahro, E. (2025). Psikoedukasi strategi regulasi emosi pada anak usia 5–7 tahun. *Jurnal Pengabdian Dan Pengembangan Masyarakat Indonesia*, 4(2), 191–200. <https://doi.org/10.56303/jppmi.v4i2.594>
- Van Manen, M. (2021). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing* (2nd ed.). Routledge. [Google Scholar](#)
- Wahyuni, S., & Suryani, L. (2023). Hubungan regulasi emosi dengan prestasi belajar siswa kelas V sekolah dasar di Kota Palembang. *Jurnal Ilmiah Psikologi Terapan*, 11(2), 112–124. <https://doi.org/10.22219/jipt.v11i2.16782>
- Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2022). Work environment characteristics and teacher wellbeing: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(8), 1–15. <https://doi.org/10.3390/ijerph16081366>
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2020). The neurodevelopment of executive function skills. *Psychology & Neuroscience*, 13(3), 273–298. <https://doi.org/10.1037/pne0000208>
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2020). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155–168. <https://doi.org/10.1097/00004703-200604000-00014>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2021). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (3rd ed.). Routledge. [Google Scholar](#)

Copyright Holder :

© Permatasari, A., Masfufah, A., Pratiwi, M. H., Lestari, N., Noverina, S., Utami, Y. D., Murniviyanty, L., & Arizona, A. (2026).

First Publication Right :

© Journal of Society Counseling

This article is under:

