



Peran Guru Sebagai Teladan, Scaffolder, dan Ko-Regulator dalam Menstimulasi Self-Regulation Anak Usia Dini: Studi Kasus

Lulu Aida Ahlam¹, dan Yuli Kurniawati Sugiyo Pranoto²

^{1,2} Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini, Universitas Negeri Semarang

ABSTRAK. Kemampuan *self-regulation* penting dikembangkan sejak usia dini karena berpengaruh terhadap kesiapan belajar, perkembangan sosial-emosional, serta kemampuan anak dalam mengelola perilaku, emosi, dan perhatian selama proses pembelajaran. Peran guru menjadi faktor penting dalam memberikan stimulasi yang tepat melalui berbagai aktivitas pembelajaran dan pembiasaan di sekolah. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan peran guru dalam menstimulasi *self-regulation* anak usia dini di RA Al Wathoniyah. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus deskriptif. Data diperoleh melalui observasi, wawancara mendalam, dan dokumentasi terhadap tiga guru kelas serta kepala sekolah, kemudian dianalisis menggunakan analisis tematik. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru berperan sebagai teladan, fasilitator lingkungan belajar, scaffolder, ko-regulator, dan evaluator perkembangan regulasi diri anak. Strategi yang diterapkan meliputi pembiasaan rutinitas, pemberian instruksi bertahap, pemodelan pengelolaan emosi, pemberian penguatan positif, serta pendampingan saat anak menghadapi kesulitan. Faktor pendukung meliputi pengalaman guru, budaya sekolah yang kondusif, dan dukungan kepala sekolah, sedangkan hambatan utama adalah minimnya pelatihan tentang *self-regulation*.

Kata Kunci : *Self-Regulation; Peran Guru; Anak Usia Dini; Scaffolding; Ko-Regulasi*

ABSTRACT. Developing *self-regulation* skills from an early age is crucial, as these skills influence learning readiness, socio-emotional development, and a child's ability to manage behavior, emotions, and attention during the learning process. Teachers play a vital role in providing appropriate stimulation through various learning activities and the cultivation of habits within the school environment. This study aims to describe the teacher's role in stimulating *self-regulation* among early childhood students at RA Al Wathoniyah. A qualitative approach with a descriptive case study design was employed. Data were gathered through observation, in-depth interviews, and documentation involving three classroom teachers and the school principal, and subsequently analyzed using thematic analysis. The findings reveal that teachers act as role models, learning environment facilitators, scaffolders, co-regulators, and evaluators of children's *self-regulation* development. Strategies implemented include establishing routines, providing step-by-step instructions, modeling emotional management, offering positive reinforcement, and providing guidance when children encounter difficulties. Supporting factors include teacher experience, a conducive school culture, and principal support, while the primary obstacle is the lack of training regarding *self-regulation*.

Keyword : *Self-Regulation; Teacher Role; Early Childhood; Scaffolding; Co-Regulation*

Copyright (c) 2026 Lulu Aida Ahlam dkk.

✉ Corresponding author : Lulu Aida Ahlam

Email Address : luluaidaahlam204@gmail.com

Received 7 Juli 2026, Accepted 10 Agustus 2026, Published 10 Agustus 2026

PENDAHULUAN

Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) merupakan tahap paling krusial dalam membentuk dasar perkembangan manusia secara holistik. Pada rentang usia 0–8 tahun yang lazim disebut *golden age*, seluruh aspek perkembangan anak meliputi aspek fisik-motorik, kognitif, bahasa, sosial-emosional, serta moral dan agama mengalami pertumbuhan paling pesat dan paling sensitif terhadap pengaruh lingkungan [1]. Stimulasi yang tepat, terencana, dan berkelanjutan pada fase ini menjadi fondasi bagi kualitas hidup anak di masa mendatang. Lembaga PAUD, termasuk Raudlatul Athfal (RA), hadir sebagai wahana strategis untuk memberikan layanan pendidikan yang holistik sebelum anak memasuki jenjang pendidikan dasar [2]. Dalam konteks ini, kualitas interaksi pendidik dengan anak menjadi faktor penentu utama keberhasilan tumbuh kembang anak secara optimal.

Salah satu kompetensi fundamental yang perlu dikembangkan sejak usia dini adalah kemampuan regulasi diri atau *self regulation*. Regulasi diri didefinisikan sebagai kemampuan individu untuk secara aktif mengontrol pikiran, perilaku, dan emosi guna mencapai tujuan yang terarah [3]. Kemampuan ini mencakup tiga komponen yang saling berkaitan: (1) regulasi kognitif yang melibatkan fungsi eksekutif seperti memori kerja, inhibisi, dan fleksibilitas kognitif; (2) regulasi emosional yang berkaitan dengan kemampuan mengelola dan mengekspresikan perasaan secara adaptif; serta (3) regulasi perilaku yang berkaitan dengan kemampuan mengontrol tindakan sesuai norma dan tuntutan lingkungan [4]. Ketiga dimensi ini berkembang secara bertahap seiring kematangan neurologis, terutama pada area prefrontal korteks otak, dan sangat dipengaruhi oleh kualitas stimulasi dari lingkungan sosial anak, khususnya guru dan orang tua [5]. Kemampuan fungsi eksekutif yang menjadi pondasi *self regulation* ini memprediksi kesiapan akademik anak karena melibatkan keterampilan memori kerja, perhatian, dan pemecahan masalah yang dibutuhkan anak dalam kegiatan belajar [6].

Urgensi pengembangan *self regulation* sejak usia dini telah dibuktikan secara luas oleh berbagai penelitian. Kemampuan regulasi diri terbukti menjadi prediktor paling kuat bagi kesiapan sekolah, capaian akademik, dan kesejahteraan sosial-emosional anak dalam jangka panjang [7]. Anak yang memiliki *self regulation* yang baik mampu berkonsentrasi lebih lama, mengikuti aturan kelas dengan konsisten, menyelesaikan tugas secara mandiri, serta berpartisipasi aktif dalam kegiatan belajar bersama teman sebaya [8]. Sebaliknya, rendahnya kemampuan regulasi diri pada anak usia prasekolah berkorelasi dengan berbagai permasalahan perilaku seperti agresivitas, impulsivitas, dan ketidakmampuan menunda kepuasan, yang apabila tidak ditangani sejak dini dapat berlanjut dan berdampak negatif pada perkembangan anak di kemudian hari [9].

Kondisi yang ditemukan di lapangan mengindikasikan bahwa perkembangan *self regulation* anak usia dini di RA Al Wathoniyah belum berlangsung secara optimal. Berdasarkan hasil observasi awal pada tanggal 2 juni, ditemukan sejumlah anak yang mengalami kesulitan dalam mengontrol emosi, seperti mudah marah ketika keinginannya tidak terpenuhi, menangis saat menghadapi kesulitan, serta belum mampu menunggu giliran dengan sabar. Sebagian anak juga menunjukkan perilaku kurang disiplin dalam mengikuti aturan kelas dan belum mampu menyelesaikan tugas secara

mandiri tanpa arahan intensif dari guru. Di sisi lain, meskipun guru telah berupaya menanamkan pembiasaan dan aturan kelas, strategi yang digunakan dalam menstimulasi *self regulation* belum terdokumentasi secara sistematis sehingga efektivitasnya belum dapat diketahui secara mendalam. Kondisi ini sejalan dengan temuan Bautista et al. yang menyatakan bahwa meskipun *self regulation* diakui sebagai salah satu prediktor paling krusial bagi kesiapan dan keberhasilan anak, pemahaman serta praktik para pendidik dalam menstimulasi kemampuan ini masih sangat terbatas [10].

Guru memegang peran sentral dan tidak tergantikan dalam proses stimulasi *self regulation* anak usia dini. Secara teoritis, peran ini dilandasi oleh teori sosiokultural Vygotsky yang menekankan konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD), di mana guru berposisi sebagai *scaffolder* yang membantu anak mencapai kemampuan yang belum dapat dilakukannya secara mandiri [11]. Melalui interaksi yang responsif dan terstruktur, guru memberikan dukungan *co-regulation* secara bertahap hingga anak mampu meregulasi dirinya secara independen. Regulasi diri dipahami sebagai kemampuan yang berkembang melalui masukan berkelanjutan dari orang dewasa yang menyediakan dukungan *co-regulation* hingga anak mampu meregulasi dirinya secara mandiri [12]. Sejalan dengan itu, dalam perspektif sosiokultural, teori kognitif sosial Bandura menegaskan bahwa guru yang secara konsisten menampilkan perilaku teratur, tenang, dan penuh kendali diri berperan sebagai model hidup yang secara tidak langsung membentuk regulasi diri anak dalam keseharian kelas [13].

Scaffolding guru terbukti secara empiris mendukung perkembangan regulasi diri anak di dalam kelas. Namun, bukti mengenai kehadiran dan variasi perilaku *scaffolding* dalam aktivitas keseharian guru prasekolah masih sangat minim [14]. Guru yang menerapkan *scaffolding* verbal maupun non-verbal secara konsisten seperti memberikan petunjuk bertahap, pertanyaan terbuka, dan penguatan positif terbukti lebih efektif dalam membantu anak mengembangkan strategi regulasi diri secara mandiri [15]. Penelitian Zauza et al. menunjukkan bahwa kualitas *co-regulation* yang diberikan guru dalam interaksi sehari-hari berkorelasi positif dan signifikan dengan perkembangan *self regulation* anak, terutama dalam hal regulasi emosional dan pengendalian perilaku impulsif [16]. Penelitian Griffin et al. juga mempertegas bahwa guru yang berada pada posisi paling tepat sebagai pihak yang lebih mampu dalam meregulasi anak terbukti secara efektif membantu anak mencapai kemandirian regulasi diri secara bertahap [17]. Temuan ini memperkuat penelitian Zauza et al. dan Griffin et al. mengenai pentingnya *co-regulation* guru dalam perkembangan *self-regulation* anak. Perbedaannya, penelitian ini menunjukkan bahwa peran guru dalam menstimulasi *self-regulation* bersifat multidimensional, mencakup peran sebagai teladan, fasilitator, *scaffolder*, *co-regulator*, dan evaluator, sehingga memberikan gambaran yang lebih utuh mengenai praktik stimulasi *self-regulation* di lingkungan PAUD.

Selain praktik *scaffolding* secara langsung, lingkungan kelas yang tertata dan konsisten juga berkontribusi besar terhadap pembentukan *self regulation* anak. Meskipun terdapat kesepakatan luas bahwa kelas merupakan konteks kunci bagi perkembangan regulasi diri anak, masih belum jelas fitur lingkungan kelas atau pola

interaksi guru-anak mana yang secara nyata paling mendukung perkembangan kemampuan tersebut [18]. Rutinitas kelas yang terstruktur, transisi antar kegiatan yang terpandu, penggunaan aturan yang konsisten, serta pemberian penguatan positif secara tepat waktu merupakan faktor-faktor lingkungan yang telah terbukti memfasilitasi perkembangan regulasi diri anak secara bertahap [6]. Pemahaman mendalam tentang elemen-elemen ini sangat penting bagi guru RA dalam merancang program stimulasi yang efektif, kontekstual, dan terintegrasi.

Penelitian terdahulu lebih banyak mengukur tingkat *self regulation* anak sebagai luaran (*outcome*), namun minim yang menggali secara mendalam bagaimana guru secara aktif menstimulasi kemampuan tersebut dalam aktivitas keseharian kelas [10]. Kajian yang secara spesifik mengamati strategi aktif guru melalui aktivitas nyata di kelas seperti transisi antar kegiatan, rutinitas bermain, dan pengelolaan emosi dalam situasi alami masih sangat terbatas [19]. Lebih jauh, belum ada penelitian yang secara mendalam mengkaji bagaimana *scaffolding* verbal dan non-verbal guru berkontribusi secara bertahap terhadap pembentukan kemampuan regulasi diri anak dalam konteks RA yang berbasis nilai-nilai Islam. Kebaruan penelitian ini terletak pada kajian peran aktif dan konkret guru di RA Al Wathoniyah sebagai lembaga PAUD lokal yang belum pernah menjadi objek kajian *self regulation* secara spesifik, mencakup praktik *scaffolding*, *modeling*, dan *co-regulation* dalam stimulasi regulasi diri anak di tengah aktivitas kelas yang berlangsung secara alami [20].

Berdasarkan latar belakang yang telah diuraikan, penelitian ini bertujuan untuk: (1) mendeskripsikan bentuk-bentuk strategi yang digunakan guru dalam menstimulasi *self regulation* anak usia dini dalam aktivitas pembelajaran sehari-hari; (2) menggambarkan proses interaksi guru-anak yang secara langsung mendukung terbentuknya kemampuan regulasi diri dalam situasi nyata di lingkungan PAUD; (3) mendeskripsikan bentuk *scaffolding* verbal dan non-verbal yang diberikan guru dalam membangun kemampuan *self regulation* anak usia dini secara bertahap; serta (4) mengidentifikasi faktor-faktor pendukung dan penghambat yang dihadapi guru dalam upaya menstimulasi *self regulation* anak usia dini. Hasil penelitian ini diharapkan dapat memperkaya khasanah ilmu pendidikan anak usia dini dan menjadi acuan praktis bagi guru RA dalam merancang strategi stimulasi regulasi diri yang terstruktur, kontekstual.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan rancangan studi kasus deskriptif. Pendekatan ini dipilih karena penelitian bertujuan untuk memperoleh pemahaman mendalam dan kontekstual mengenai strategi guru dalam menstimulasi *self regulation* anak usia dini dalam situasi alami di lingkungan RA, yang tidak dapat ditangkap secara memadai melalui pengukuran kuantitatif semata. Studi kasus dipilih karena memungkinkan peneliti untuk mengkaji fenomena secara holistik dalam konteks nyata, yaitu proses interaksi guru-anak yang berlangsung sehari-hari di kelas RA Al Wathoniyah.

Penelitian ini dilaksanakan di RA Al Wathoniyah yang berlokasi di Kabupaten

Brebes, Jawa Tengah, selama satu bulan, yakni dari bulan mei hingga juni 2026. Pemilihan lokasi ini didasarkan pada pertimbangan bahwa RA Al Wathoniyah merupakan lembaga PAUD berbasis nilai-nilai Islam yang belum pernah menjadi objek kajian *self regulation* secara spesifik, serta memiliki karakteristik interaksi guru-anak yang kaya dan representatif sebagai konteks penelitian. Subjek utama penelitian terdiri guru kelas 3 orang, anak usia 4-6 tahun sebagai objek observasi dan kepala sekolah sebagai informen pendukung/triangulasi, dengan fokus utama pada aktivitas keseharian di kelas yang di dalamnya guru secara aktif memberikan stimulasi dan bimbingan untuk menumbuhkan kemampuan regulasi diri anak. Pengumpulan data dilakukan selama periode tersebut melalui observasi langsung, wawancara mendalam dengan guru, serta dokumentasi kegiatan, guna memperoleh gambaran yang komperhensif mengenai strategi yang digunakan, guru, bentuk scraffolding yang diberikan,serta respons dan perubahan perilaku anak dalam proses pembentukan self-regulation secara bertahap.

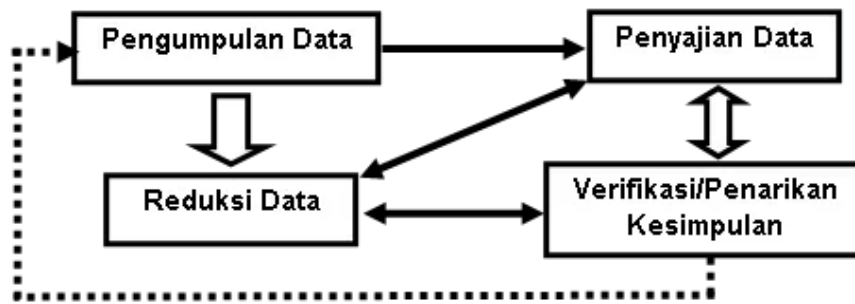
Tabel 1. Daftar Responden Penelitian

No	Inisial	Usia	Lama Mengajar	Asal Sekolah
1.	M	54	33 Tahun	RAW
2.	P	46	23 Tahun	RAW
3.	UM	42	18 Tahun	RAW

Kehadiran peneliti di lapangan bersifat partisipan pasif (*non-participant observer*), di mana peneliti hadir langsung di ruang kelas selama kegiatan pembelajaran berlangsung untuk mengamati dan mendokumentasikan interaksi guru-anak secara alami tanpa mengintervensi proses pembelajaran. Data dikumpulkan melalui tiga teknik utama. Pertama, observasi partisipatif pasif yang dilakukan selama minimal 12 sesi pembelajaran, mencakup kegiatan pembukaan, inti, dan penutupan, dengan menggunakan pedoman observasi terstruktur yang dikembangkan berdasarkan indikator *scaffolding* verbal, non-verbal, dan *co-regulation*. Kedua, wawancara mendalam (*in-depth interview*) semi-terstruktur dengan ketiga guru subjek, kepala sekolah, untuk mengungkap pemahaman, persepsi, dan pengalaman mereka terkait stimulasi *self regulation* anak. Ketiga, studi dokumentasi berupa foto dan video kegiatan kelas yang digunakan untuk memperkuat data observasi dan wawancara.

Analisis data dilakukan dengan menggunakan pendekatan tematik, yang mengacu pada teori sosial emosional. Langkah pertama dalam analisis adalah pengelompokan data melalui proses pengkodean untuk mengidentifikasi tema-tema utama. Selanjutnya, data yang terkumpul disederhanakan melalui proses reduksi, yang bertujuan untuk menyaring informasi yang tidak relevan. Hasil dari analisis kemudian diinterpretasikan untuk menafsirkan makna yang terkandung dalam setiap tema yang teridentifikasi. Teknik triangulasi digunakan untuk memastikan validitas data, dengan cara membandingkan hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi.

Keabsahan data dijamin melalui empat strategi triangulasi: (1) triangulasi sumber dengan membandingkan data dari guru, dan kepala sekolah; (2) triangulasi teknik dengan membandingkan hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi; (3) *member checking* dengan mengkonfirmasi hasil temuan kepada partisipan penelitian; serta (4) *peer debriefing* dengan mendiskusikan temuan bersama rekan peneliti yang memiliki keahlian di bidang pendidikan anak usia dini.



Gambar 1. Tahapan Analisis Data Tematik

HASIL DAN PEMBAHASAN

Berdasarkan hasil observasi, wawancara mendalam, dan dokumentasi di RA Al Wathoniyah, data dianalisis menggunakan analisis tematik melalui tahapan open coding, axial coding, dan selective coding. Proses analisis dilakukan untuk mengidentifikasi pola, mengelompokkan kategori, dan menemukan tema utama mengenai peran guru dalam menstimulasi self regulation anak usia dini. Hasil analisis coding disajikan pada tabel berikut.

Tabel 2. Hasil Open Coding

Data Temuan	Open Coding
Guru menunjukkan cara berbicara dengan tenang.	Modeling perilaku
Guru mengungkapkan perasaan sebelum bereaksi.	Regulasi emosi guru
Anak mengikuti perilaku guru saat menunggu giliran.	Pembelajaran melalui keteladanan
Guru memulai kegiatan dengan rutinitas yang sama setiap pagi.	Rutinitas harian
Anak melakukan baris-berbaris sebelum masuk kelas.	Pembiasaan disiplin
Guru menggunakan aturan kelas yang konsisten.	Manajemen kelas
Guru menggunakan countdown sebelum pergantian kegiatan.	Scaffolding transisi
Guru menggunakan kartu visual kegiatan.	Dukungan visual
Guru membantu anak yang kesulitan.	Pendampingan individual
Guru memberikan arahan secara bertahap.	Scaffolding verbal
Guru memberikan penguatan positif.	Reinforcement
Guru mencatat perkembangan perilaku anak.	Evaluasi autentik
Guru berdiskusi dengan orang tua.	Kolaborasi orang tua

Tabel 3. Axial Coding

Kategori	Kode
Guru sebagai Teladan	Modeling perilaku; Regulasi emosi guru; Pembelajaran melalui keteladanan
Lingkungan Belajar Terstruktur	Rutinitas harian; Pembiasaan disiplin; Manajemen kelas
Scaffolding Guru	Pendampingan individual; Scaffolding verbal; Dukungan visual; Scaffolding transisi
Penguatan Positif	Reinforcement
Evaluasi dan Kolaborasi	Evaluasi autentik; Kolaborasi orang tua

Tabel 4. Selective Coding

Tema	Kategori
Guru sebagai model perilaku regulasi diri	Guru sebagai Teladan
Lingkungan belajar mendukung self regulation	Lingkungan Belajar Terstruktur
Guru memberikan scaffolding bertahap	Scaffolding Guru
Guru memperkuat perilaku positif	Penguatan Positif
Evaluasi perkembangan self regulation	Evaluasi dan Kolaborasi

Analisis Tematik

Berdasarkan hasil coding, ditemukan lima tema utama. Pertama, guru berperan sebagai model perilaku regulasi diri melalui sikap tenang, penggunaan bahasa positif, dan kemampuan mengendalikan emosi sehingga anak meniru perilaku tersebut dalam aktivitas sehari-hari. Kedua, guru menciptakan lingkungan belajar yang terstruktur melalui rutinitas harian yang konsisten. Kegiatan baris-berbaris setiap pagi melatih disiplin, kepatuhan terhadap aturan, kemampuan menunggu giliran, dan kesiapan belajar.

Ketiga, guru memberikan scaffolding sesuai kebutuhan anak melalui countdown, kartu visual, arahan bertahap, dan pendampingan individual. Saat anak mengalami kesulitan, guru mendampingi dengan contoh langsung, pengulangan instruksi, dan dukungan emosional hingga anak mampu menyelesaikan tugas secara mandiri. Keempat, guru memberikan penguatan positif berupa pujian dan apresiasi terhadap perilaku regulasi diri sehingga perilaku positif cenderung diulang oleh anak. Kelima, guru melakukan evaluasi autentik melalui observasi harian, catatan anekdot, dan komunikasi dengan orang tua untuk menyesuaikan stimulasi sesuai perkembangan masing-masing anak.

Temuan ini sejalan dengan hasil wawancara dengan Guru P yang menyatakan: "Saya selalu berusaha menunjukkan kepada anak-anak bagaimana cara bersabar dan menunggu. Kalau saya marah pun, saya ucapkan dulu perasaan saya sebelum bereaksi."

Perilaku guru sebagai model merupakan salah satu mekanisme utama dalam transmisi keterampilan regulasi diri kepada anak [21]. Anak-anak pada usia dini belajar melalui pengamatan (*observational learning*), dan guru menjadi figur signifikan yang perilakunya secara tidak langsung membentuk kapasitas regulasi diri anak [22]. Penelitian yang dilakukan oleh Eberhart et al. [6] menunjukkan bahwa anak-anak yang memiliki guru dengan kemampuan emosi yang baik cenderung menunjukkan skor *self regulation* yang lebih tinggi dibandingkan anak-anak yang diasuh oleh guru dengan regulasi emosi yang rendah. Dalam konteks penelitian ini, pemodelan guru tidak hanya terbatas pada aspek emosi, tetapi juga mencakup regulasi perilaku (*behavioral regulation*) dan regulasi atensi (*attentional regulation*). Guru terlihat secara konsisten menggunakan instruksi verbal yang jelas sebelum memulai aktivitas, mematuhi aturan kelas yang telah disepakati bersama, serta menunjukkan kemampuan mengalihkan perhatian dari distraksi dengan cara yang positif. Hal ini berkontribusi pada pembentukan lingkungan yang secara implisit mengajarkan anak tentang ekspektasi perilaku regulatif [23].

Temuan kedua menunjukkan bahwa guru berperan penting dalam menciptakan lingkungan fisik dan psikologis yang mendukung perkembangan *self regulation* anak. Dari hasil observasi, ditemukan bahwa ketiga guru secara konsisten menata ruang kelas dengan area-area yang jelas, menetapkan rutinitas harian yang dapat diprediksi, dan menyediakan aturan kelas yang dipajang secara visual. Rutinitas yang konsisten ini memberikan struktur yang memungkinkan anak untuk mengantisipasi apa yang akan terjadi selanjutnya, sehingga mengurangi kebutuhan anak untuk merespons secara reaktif terhadap situasi yang tidak terduga. Hasil wawancara dengan Guru p

mengungkapkan: "Kami selalu memulai hari dengan berbaris pagi yang sama setiap harinya. Anak-anak tahu apa yang akan terjadi, dan ini membuat mereka lebih tenang dan siap belajar." Pernyataan ini mengindikasikan bahwa guru memahami pentingnya prediktabilitas lingkungan dalam mendukung self regulation anak. Temuan ini sejalan dengan penelitian Faqumala, Suminar, dan Pranoto [24] yang menunjukkan bahwa self-regulation memiliki hubungan signifikan dengan kesiapan anak dalam mengikuti pendidikan dasar, sehingga kemampuan ini perlu distimulasi sejak usia dini melalui peran lingkungan, termasuk guru. Zhang, Yin, dan Yu [12] dalam penelitiannya mengidentifikasi tiga pilar lingkungan kelas yang mendukung self regulation, yaitu: konsistensi rutinitas, kejelasan ekspektasi, dan kualitas hubungan emosional antara guru dan anak.



Gambar 2. Rutinitas baris pagi

Penelitian yang dilakukan oleh Hoyniak et al. [25] menemukan bahwa lingkungan kelas dengan struktur yang terorganisir baik secara signifikan memprediksi peningkatan kemampuan self regulation anak pada akhir tahun ajaran. Temuan ini diperkuat oleh hasil penelitian ini, di mana anak-anak dalam kelompok yang memiliki rutinitas lebih konsisten menunjukkan kemampuan regulasi perilaku yang lebih baik berdasarkan hasil observasi guru.

Temuan ketiga dan yang paling menonjol dalam penelitian ini adalah peran guru sebagai scaffolder atau pemberi dukungan bertahap (graduated support) dalam pengembangan self regulation anak. Scaffolding yang dilakukan guru dalam penelitian ini mencakup: memberikan petunjuk eksternal sebelum anak mampu melakukannya sendiri, menyederhanakan tugas menjadi langkah-langkah yang lebih kecil dan terkelola, memberikan pengingat verbal selama aktivitas berlangsung, serta secara bertahap melepas bantuan seiring dengan meningkatnya kemampuan anak. Dari hasil observasi ditemukan berbagai strategi scaffolding yang digunakan guru. Guru P menggunakan "penghitung mundur" (countdown) sebelum transisi aktivitas sehingga anak memiliki waktu untuk mempersiapkan diri mengakhiri satu kegiatan dan beralih ke kegiatan berikutnya. Guru UM menggunakan kartu visual bergambar yang membantu anak memahami urutan kegiatan harian dan mengelola ekspektasi mereka sendiri. Penelitian yang dilakukan oleh Milam et al. [26] mendukung temuan ini dengan menunjukkan bahwa dukungan scaffolding guru secara signifikan meningkatkan kemampuan anak dalam bertransisi antar aktivitas. Studi yang dilakukan oleh Darcy et al. [27] dalam konteks kelas kindergarten mengungkapkan bahwa scaffolding guru yang efektif dalam mendukung self regulation mencakup empat dimensi: (1) dukungan kognitif berupa instruksi dan pemodelan, (2) dukungan emosional berupa validasi

perasaan dan ketenangan, (3) dukungan behavioral berupa pemberian aturan dan konsekuensi yang konsisten, dan (4) dukungan sosial berupa fasilitasi interaksi antarteman sebaya. Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa guru di TK Negeri Pembina secara tidak terstruktur telah menerapkan keempat dimensi tersebut meskipun belum disadari sepenuhnya.

Temuan Keempat Peran Guru sebagai Ko-regulator dalam Situasi Emosional dari hasil observasi menunjukkan bahwa dalam situasi yang secara emosional menantang, guru berperan sebagai ko-regulator, yaitu individu yang lebih kompeten yang membantu meregulasi emosi dan perilaku anak hingga anak mampu melakukannya secara mandiri. Co-regulation didefinisikan sebagai proses interaksi yang hangat dan responsif antara guru dan anak, di mana guru secara aktif membantu anak mengelola kondisi emosional yang melampaui kapasitas regulatif anak [28]. Proses ini mencakup: mengenali dan menamakan emosi anak, memvalidasi perasaan anak, memodelkan strategi koping yang adaptif, serta memberikan dukungan fisik dan verbal yang menenangkan. Dalam penelitian ini, ditemukan situasi di mana Guru M menangani anak yang mengalami kesulitan emosional ketika menyelesaikan penulisan nama pada lembar tes. Guru mendekati anak, dan menunjukkan letak yang benar, lembut, dan berkata: "Kamu keliatan kesulitan ya?. Kita bisa coba lagi pelan-pelan sama-sama." Interaksi ini menggambarkan ko-regulasi yang ideal: validasi emosi, normalisasi perasaan, dan tawaran kolaborasi untuk mencoba kembali.



Gambar 3. Guru membantu anak yang kesulitan

Penelitian yang dipublikasikan dalam *International Journal of Child Care and Education Policy* [29] menegaskan bahwa co-regulation merupakan strategi scaffolding yang paling efektif dalam mendukung pengembangan self regulation pada anak usia dini. Temuan tersebut menunjukkan bahwa kualitas co-regulation yang dilakukan guru secara signifikan memprediksi perkembangan kemampuan regulasi emosi anak enam bulan kemudian, bahkan setelah mengontrol variabel temperamen dan latar belakang keluarga. Hal ini menegaskan pentingnya kualitas interaksi emosional antara guru dan anak dalam konteks pendidikan anak usia dini.

Temuan terakhir menunjukkan bahwa guru berperan sebagai evaluator yang secara berkelanjutan memantau dan menilai perkembangan self regulation anak guna menyesuaikan strategi stimulasi yang diberikan. Dalam penelitian ini, ketiga guru ditemukan menggunakan berbagai bentuk penilaian informal, seperti: pencatatan anekdot (anecdotal records) tentang perilaku regulasi diri anak, observasi langsung selama kegiatan bermain bebas dan terstruktur, serta diskusi bersama dalam

pertemuan tim guru setiap minggu. Guru M dalam wawancara menyebutkan: "Saya catat kalau ada anak yang mulai bisa mengontrol dirinya sendiri waktu antri atau waktu dia marah tapi bisa ditenangkan. Catatan itu membantu saya tau sudah sejauh mana perkembangan tiap anak." Proses evaluasi berkelanjutan ini memungkinkan guru untuk mengidentifikasi anak-anak yang membutuhkan dukungan lebih intensif dan menyesuaikan pendekatan scaffolding secara individual. Temuan ini sejalan dengan penelitian Eberhart et al. [6] yang menekankan pentingnya pemantauan berkelanjutan oleh guru terhadap kapasitas self regulation anak sebagai dasar untuk pemberian dukungan yang tepat sasaran. Anak-anak dengan kemampuan fungsi eksekutif (executive functions) yang lebih rendah membutuhkan dukungan yang lebih terstruktur dari guru untuk dapat meregulasi diri dalam berbagai konteks situasional di kelas. Evaluasi yang dilakukan secara konsisten memungkinkan guru untuk mengidentifikasi anak-anak tersebut dan merespons dengan tepat.

Selain lima peran utama yang ditemukan, penelitian ini juga mengidentifikasi faktor-faktor yang mendukung maupun menghambat peran guru dalam menstimulasi self regulation anak. Faktor pendukung yang ditemukan meliputi: rasio guru-anak yang memadai (1:10), pengalaman mengajar yang cukup (rata-rata di atas 10 tahun), dukungan kepala sekolah terhadap pengembangan profesional guru, serta keterlibatan orang tua dalam program parenting yang diselenggarakan sekolah.

Sementara itu, faktor penghambat yang teridentifikasi meliputi: minimnya pelatihan formal guru tentang konsep self regulation dan strategi stimulasinya, keterbatasan waktu untuk memberikan perhatian individual kepada setiap anak, serta kurangnya sinkronisasi antara pendekatan guru di sekolah dengan pola asuh orang tua di rumah. Guru UM mengungkapkan: "Kadang sudah susah payah anak belajar sabar di sekolah, tapi di rumah orang tua langsung kasih apa yang mereka minta. Jadi kurang konsisten." Temuan tentang hambatan ini sejalan dengan penelitian yang dilakukan oleh Alpiyah [30] yang menemukan bahwa salah satu tantangan utama guru PAUD dalam menstimulasi self regulation adalah ketidakselarasan antara ekspektasi dan strategi yang diterapkan di sekolah dengan pola asuh di rumah. Kolaborasi antara guru dan orang tua oleh karena itu menjadi salah satu faktor kritis yang perlu diperkuat untuk mengoptimalkan perkembangan self regulation anak usia dini.

KESIMPULAN

Penelitian ini menemukan bahwa guru di RA Al Wathoniyah menjalankan lima peran utama dalam menstimulasi self-regulation anak usia dini, yaitu sebagai: (1) model dan teladan perilaku regulasi diri, (2) fasilitator lingkungan belajar yang kondusif, (3) scaffolder yang memberikan dukungan bertahap, (4) ko-regulator dalam situasi emosional, dan (5) evaluator perkembangan regulasi diri anak. Kelima peran ini tidak berdiri sendiri, melainkan saling berkaitan dan terwujud dalam interaksi guru-anak sehari-hari. Strategi stimulasi yang efektif digunakan guru meliputi penerapan rutinitas harian yang konsisten, pemberian instruksi bertahap, pemodelan bahasa emosi, dan co-regulation dalam situasi emosional yang menantang. Faktor pendukung efektivitas peran

guru mencakup rasio guru-anak yang memadai, pengalaman mengajar yang cukup, dan dukungan institusional. Sementara itu, hambatan utama yang ditemukan adalah minimnya pelatihan formal tentang self-regulation dan kurangnya sinkronisasi dengan pola asuh orang tua di rumah. Keterbatasan penelitian ini terletak pada penggunaan desain studi kasus yang dilakukan hanya pada satu lembaga PAUD dengan melibatkan tiga guru sebagai partisipan. Oleh karena itu, temuan penelitian ini memberikan pemahaman yang mendalam sesuai konteks RA Al Wathoniyah, namun belum dapat digeneralisasikan pada seluruh lembaga pendidikan anak usia dini yang memiliki karakteristik berbeda. Sebagai kontribusi ilmiah, penelitian ini menawarkan perspektif yang lebih komprehensif mengenai stimulasi self-regulation dengan mengintegrasikan lima peran guru sebagai satu kesatuan yang saling melengkapi dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Temuan ini memperkaya kajian tentang self-regulation pada pendidikan anak usia dini, khususnya dalam konteks RA, serta dapat menjadi rujukan bagi guru dan lembaga PAUD dalam mengembangkan praktik pembelajaran yang lebih efektif untuk mendukung perkembangan regulasi diri anak.

PENGHARGAAN

Terima kasih yang sebesar-besarnya kepada seluruh keluarga besar RA Al Wathoniyah atas izin, kerja sama, serta dukungan yang telah diberikan selama pelaksanaan penelitian ini. Penulis juga mengucapkan terima kasih kepada dosen pembimbing atas bimbingan, arahan, masukan, dan motivasi yang diberikan selama proses penyusunan penelitian.

REFERENSI

- [1] Salsabila Nuril Jaoza dan Ageng Saepudin Kanda S, "Pentingnya Pendidikan Anak Usia Dini Bagi Tumbuh Kembang Anak," *Glob. Leadersh. Organ. Res. Manag.*, vol. 2, no. 2, hal. 01–09, Jan 2024, doi: 10.59841/glo.v2i2.871.
- [2] Misnawati Misnawati, "Penguatan Kapasitas Pendidik PAUD Mewujudkan PAUD Berkualitas Secara Holistik Integratif," *Ta'rim J. Pendidik. dan Anak Usia Dini*, vol. 5, no. 3, hal. 01–11, Jun 2024, doi: 10.59059/tarim.v5i3.1290.
- [3] S. M. Ilgar dan C. Karakurt, "Importance of Promoting Self-Regulatory Abilities in Early Childhood Period," *J. Educ. Pract.*, vol. 9, no. 12, hal. 30–37, 2018, [Daring]. Tersedia pada: <https://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/42199>
- [4] C. Blair dan C. C. Raver, "Poverty, Stress, and Brain Development: New Directions for Prevention and Intervention," *Acad. Pediatr.*, vol. 16, no. 3, hal. S30–S36, Apr 2016, doi: 10.1016/j.acap.2016.01.010.
- [5] A. T. Buss, "Executive function and inhibitory control," in *Encyclopedia of Child and Adolescent Health*, Elsevier, 2023, hal. 4–10. doi: 10.1016/B978-0-12-818872-9.00098-4.
- [6] J. Eberhart, D. Bryce, dan S. T. Baker, "Staying self-regulated in the classroom: The role of children's executive functions and situational factors," *Br. J. Educ. Psychol.*, vol. 94, no. 3, hal. 995–1010, Sep 2024, doi: 10.1111/bjep.12700.
- [7] N. Bond, "The effectiveness of self-regulation interventions for increasing cognitive and social-emotional functioning of preschool-aged children: A

- systematic review,” University of Canterbury, 2022. [Daring]. Tersedia pada: <https://ir.canterbury.ac.nz/server/api/core/bitstreams/4836f170-04d8-4517-9e5f-f641da0a397c/content>
- [8] E. Savina, “Self-regulation in Preschool and Early Elementary Classrooms: Why It Is Important and How to Promote It,” *Early Child. Educ. J.*, vol. 49, no. 3, hal. 493–501, Mei 2021, doi: 10.1007/s10643-020-01094-w.
- [9] D. A. Robson, M. S. Allen, dan S. J. Howard, “Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review,” *Psychol. Bull.*, vol. 146, no. 4, hal. 324–354, Apr 2020, doi: 10.1037/bul0000227.
- [10] A. Bautista, K. E. Williams, K. Lee, dan S.-P. Ng, “Early self-regulation: kindergarten teachers’ understandings, estimates, indicators, and intervention strategies,” *J. Early Child. Teach. Educ.*, vol. 45, no. 3, hal. 290–311, Jul 2024, doi: 10.1080/10901027.2024.2327424.
- [11] E. Bodrova dan D. Leong, *Tools of the Mind*, 3rd ed. New York: Routledge, 2024. doi: 10.4324/9781003164920.
- [12] H. Zhang, X. Yin, dan X. Yu, “Connecting teachers’ emotional support and young children’s self-regulated learning,” *Early Years*, hal. 1–16, Nov 2025, doi: 10.1080/09575146.2025.2581749.
- [13] F. Masaki, “Self-regulation from the sociocultural perspective—A literature review,” *Cogent Educ.*, vol. 10, no. 2, Des 2023, doi: 10.1080/2331186X.2023.2243763.
- [14] M. F. Montoya, M. I. Susperreguy, dan F. J. Morrison, “Self-Regulation Scaffolding Behaviors of Teachers in Chilean Preschool Classrooms,” *Early Educ. Dev.*, vol. 34, no. 6, hal. 1305–1324, Agu 2023, doi: 10.1080/10409289.2022.2135867.
- [15] I. Dermitzaki dan E. Kallia, “The Role of Parents and Teachers in Fostering Children’s Self-regulated Learning Skills,” in *Trends and Prospects in Metacognition Research across the Life Span*, D. Moraitou dan P. Metallidou, Ed. Cham: Springer International Publishing, 2021, hal. 185–207. doi: 10.1007/978-3-030-51673-4_9.
- [16] G. Zauza, C. B. R. León, R. J. Roama-Alves, A. G. Seabra, dan N. M. Dias, “Promotion of Self-regulation in Preschool Children: Effects and Perceptions of Teachers,” *Trends Psychol.*, vol. 30, no. 1, hal. 73–96, Mar 2022, doi: 10.1007/s43076-021-00102-1.
- [17] K. Griffin, K. Wilmut, C. Brown, dan T. Rihtman, “Strategies teachers use to support students’ self-regulation skill development in mainstream primary schools: A scoping review,” *Br. Educ. Res. J.*, vol. 52, no. 3, hal. 2091–2118, Jun 2026, doi: 10.1002/berj.70081.
- [18] C. S. Bailey, A. R. Ondrusek, T. W. Curby, dan S. A. Denham, “Teachers’ consistency of emotional support moderates the association between young children’s regulation capacities and their preschool adjustment,” *Psychol. Sch.*, vol. 59, no. 6, hal. 1051–1074, Jun 2022, doi: 10.1002/pits.22659.
- [19] S. Rakap, “Re-visiting transition-based teaching: Impact of pre-service teacher’s implementation on child outcomes,” *Learn. Instr.*, vol. 59, hal. 54–64, Feb 2019, doi: 10.1016/j.learninstruc.2018.10.001.
- [20] O. Dermawan, N. Kardinah, A. Iqbal, dan N. W. Handayani, “Early Childhood Education (PAUD) Class Management at Islamic Kindergarten (RA) Al-Islamiah,” *Al-Athfaal J. Ilm. Pendidik. Anak Usia Dini*, vol. 6, no. 1, hal. 72–81, Jun 2023, doi: 10.24042/ajipaud.v6i1.16471.
- [21] L. Yan, S. Greiff, Z. Teuber, dan D. Gašević, “Promises and challenges of generative artificial intelligence for human learning,” *Nat. Hum. Behav.*, vol. 8, no. 10, hal.

- 1839–1850, Okt 2024, doi: 10.1038/s41562-024-02004-5.
- [22] J. B. Rotter, "Social Learning Theory," in *Expectations and Actions*, London: Routledge, 2021, hal. 241–260. doi: 10.4324/9781003150879-12.
 - [23] M.-C. Opdenakker, "Developments in early adolescents' self-regulation: The importance of teachers' supportive vs. undermining behavior," *Front. Psychol.*, vol. 13, hal. 1–15, Nov 2022, doi: 10.3389/fpsyg.2022.1021904.
 - [24] D. A. Faqumala, T. Suminar, dan Y. K. S. Pranoto, "Correlation Between Self-Regulation and Children's Readiness to Enroll Primary School," *J. Prim. Educ.*, vol. 9, no. 2, hal. 121–128, 2020, doi: 10.15294/jpe.v9i2.36177.
 - [25] C. Hoyniak *et al.*, "Classroom Quality Moderates the Association Between Sleep Problems and Self-Regulation in the Preschool Classroom," *Early Educ. Dev.*, vol. 37, no. 1, hal. 1–20, Jan 2026, doi: 10.1080/10409289.2025.2506184.
 - [26] M. E. Milam dan K. K. Sutton, "Using Visual Activity Schedules to Improve Transitioning for Students With Emotional and Behavioral Disorders," *Beyond Behav.*, vol. 33, no. 3, hal. 159–166, Des 2024, doi: 10.1177/10742956241276003.
 - [27] E. Darcy, S. Sarette, A. Boghigian, dan M. Martin, "How Early Experiences in a Kindergarten Classroom Shape the Development of Self-Regulation Skills of Children," *J. Am. Acad. Spec. Educ. Prof.*, vol. 12, no. 2, hal. 15–27, Jun 2017, doi: 10.64546/jaasep.334.
 - [28] K. Mänty, S. Kinnunen, O. Rinta-Homi, dan M. Koivuniemi, "Enhancing Early Childhood Educators' Skills in Co-regulating Children's Emotions: A Collaborative Learning Program," *Front. Educ.*, vol. 7, hal. 1–19, Apr 2022, doi: 10.3389/feduc.2022.865161.
 - [29] H. Braund dan K. Timmons, "Operationalization of self-regulation in the early years: comparing policy with theoretical underpinnings," *Int. J. Child Care Educ. Policy*, vol. 15, no. 1, hal. 8, Des 2021, doi: 10.1186/s40723-021-00085-7.
 - [30] A. Alpiah, "Peran Guru Dalam Upaya Menstimulasi Regulasi Diri (Self-Regulation) pada Anak Usia Dini di Taman Kanak-Kanak," Universitas Pendidikan Indonesia, 2021. [Daring]. Tersedia pada: <https://repository.upi.edu/68684/>.