

Peran Lingkungan Psikososial Kelas dalam Mendukung Regulasi Diri dan Motivasi Belajar Peserta Didik

Wahid Khoirul Anam¹, Fadhil Nur Hidayat²

^{1,2} STIT Al Mubarak Bandar Mataram, Lampung Tengah, Indonesia

Korespondensi: khoirulanambanjaragung@gmail.com

Informasi Artikel

Riwayat artikel:

Received June 12th, 2026

Revised July 20th, 2026

Accepted July 26th, 2026

Keyword:

Lingkungan Psikososial Kelas;

Regulasi Diri;

Motivasi Belajar;

Sekolah Dasar.

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan menganalisis peran lingkungan psikososial kelas dalam mendukung regulasi diri dan motivasi belajar peserta didik di SD Al Ishlah Jatidatar. Pendekatan kualitatif dengan jenis studi kasus digunakan, melibatkan peserta didik, guru kelas, dan kepala sekolah sebagai partisipan yang dipilih secara purposif. Data dikumpulkan melalui wawancara semi terstruktur, observasi partisipatif, dan analisis dokumen, serta dianalisis secara tematik induktif dengan triangulasi teknik, sumber, dan waktu. Hasil penelitian menunjukkan bahwa lingkungan psikososial kelas berperan sebagai fondasi bagi tumbuhnya regulasi diri dan motivasi belajar peserta didik. Iklim emosional yang aman, hubungan guru dan peserta didik yang suportif, inklusi sosial yang dirancang, rutinitas kelas yang konsisten, serta umpan balik yang berorientasi proses mendorong peserta didik lebih berani mencoba, mengatur diri, dan mempertahankan keterlibatan belajarnya. Implikasinya, penguatan lingkungan psikososial kelas perlu menjadi prioritas strategis guru, sekolah, dan pembuat kebijakan.



© 2026 The Authors. Published by Punggawa Legacy Center. This is an open access article under the CC BY license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

PENDAHULUAN

Regulasi diri dan motivasi belajar merupakan dua kompetensi fundamental yang menentukan keberhasilan peserta didik dalam menjalani proses pendidikan jangka panjang (Tonikusnanto et al., 2026). Regulasi diri merujuk pada kemampuan individu untuk merencanakan, memantau, dan mengevaluasi belajarnya sendiri, sementara motivasi belajar menjadi energi pendorong yang menjaga keterlibatan peserta didik dalam menghadapi tantangan akademik (Awwahah & Ansyah, 2025). Kedua konstruk ini tidak tumbuh secara otomatis, melainkan berkembang melalui interaksi yang berulang antara peserta didik dengan lingkungan sosialnya, terutama di dalam kelas (Ifdil & Abd Ghani, 2017). Pada jenjang sekolah dasar, periode ini menjadi fase krusial karena peserta didik mulai mengalihkan ketergantungan pada pengaturan eksternal menuju kapasitas regulasi diri yang lebih otonom, namun, sebagian besar penelitian empiris tentang regulasi diri justru terfokus pada kelas atas sekolah dasar, sementara kelas awal masih kurang terwakili.

Lingkungan psikososial kelas menempati posisi sentral dalam proses tersebut, lingkungan ini mencakup iklim emosional, kualitas hubungan guru-peserta didik, norma sosial yang berlaku di kelas, serta pola interaksi antar peserta didik yang membentuk pengalaman belajar sehari-hari (Wetik et al., 2024). Penelitian Putra et al., (2025) menemukan bahwa iklim kelas yang terorganisir dengan baik dan suportif secara emosional berhubungan dengan metakognisi peserta didik, sedangkan kualitas interaksi guru-peserta didik pada level diadik secara konsisten berkaitan dengan komponen motivasional regulasi diri (Putra et al., 2025). Temuan tersebut menegaskan bahwa lingkungan psikososial kelas bukan sekadar latar pembelajaran, melainkan faktor aktif yang membentuk cara peserta didik mengelola belajarnya. Studi literatur yang dilakukan oleh Rizekiati & Hasanati, (2026) menemukan bahwa

dukungan emosional guru berhubungan positif dengan regulasi perilaku dan evaluasi diri peserta didik (Rizekiati & Hasanati, 2026), akan tetapi, penelitian yang lainnya justru tidak menemukan efek langsung dukungan emosional terhadap motivasi belajar, yang mengindikasikan adanya variabel mediasi lain seperti rasa aman dan keterhubungan yang belum terjelajahi secara memadai (Sari BR Manik, 2026).

Di Indonesia, penelitian tentang iklim kelas dan motivasi belajar cenderung menggunakan pendekatan kuantitatif, Gamilina (2024) menemukan korelasi signifikan sebesar 0,691 antara iklim kelas dan motivasi belajar peserta didik kelas IV SDN Sungai Raya 1 (Gamilina, 2024). Temuan tersebut bermanfaat untuk memetakan hubungan antar variabel, tetapi tidak dapat menjelaskan mengapa dan bagaimana lingkungan psikososial kelas bekerja dalam kehidupan nyata peserta didik, proses internalisasi nilai, pembentukan norma sosial, dan negosiasi makna belajar yang berlangsung dalam interaksi sehari-hari di kelas tidak dapat ditangkap melalui kuesioner. Selain itu, penelitian kualitatif tentang regulasi diri pada anak usia sekolah dasar masih sangat terbatas, terutama yang melibatkan perspektif peserta didik secara langsung. Kajian de Ruig dkk. (2023) secara eksplisit menyebutkan adanya kekurangan studi tentang regulasi kognisi dan emosi, ketergantungan berlebihan pada self-report dalam pengukuran regulasi diri, serta absennya penelitian lintas budaya (de Ruig et al., 2023). Studi yang ada pun lebih banyak dilakukan pada konteks Barat, sehingga pemahaman tentang bagaimana lingkungan psikososial kelas bekerja dalam konteks budaya dan nilai yang berbeda masih belum memadai.

Kesenjangan penelitian ini menjadi lebih terasa ketika dikaitkan dengan realitas pendidikan Indonesia, sekolah dasar berbasis keagamaan seperti SD Al Ishlah Jatidatar memiliki karakteristik budaya yang khas, di mana nilai-nilai religius, norma kesopanan, dan praktik pembiasaan berinteraksi dengan dinamika psikososial kelas. Nilai-nilai tersebut tidak hanya hadir sebagai kurikulum formal, tetapi juga menyusup ke dalam cara guru berkomunikasi, cara peserta didik merespons kesulitan, dan cara kelas memaknai keberhasilan serta kegagalan. Pemahaman tentang lingkungan psikososial kelas di ranah ini tidak dapat direduksi menjadi angka korelasi, karena yang dipertaruhkan adalah makna yang dibangun bersama oleh guru dan peserta didik dalam interaksi yang hidup. Selain itu, sebagian besar penelitian yang ada menempatkan guru sebagai sumber utama data (Mudarris, 2024; Nurina & Setiyadi, 2025; Taufiq Satria Mukti et al., 2026), sementara suara peserta didik sebagai pelaku utama proses regulasi diri justru jarang didengar secara sistematis, padahal, peserta didik bukan penerima pasif iklim kelas, melainkan aktor yang menafsirkan, merespons, dan turut membentuk lingkungan psikososial yang mereka alami.

Kebaruan penelitian ini terletak pada tiga hal, pertama, penelitian ini mengeksplorasi secara mendalam bagaimana lingkungan psikososial kelas berperan dalam mendukung regulasi diri dan motivasi belajar peserta didik, sehingga dapat menangkap proses dan makna yang tidak terungkap melalui penelitian sebelumnya. Kedua, konteks penelitian ini adalah sekolah dasar berbasis keagamaan di Indonesia, yang menawarkan perspektif budaya dan nilai yang jarang dieksplorasi dalam literatur tentang regulasi diri dan motivasi belajar. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya mengisi celah metodologis dan kontekstual, tetapi juga menawarkan pemahaman yang lebih kaya tentang bagaimana lingkungan psikososial kelas bekerja dalam kehidupan nyata peserta didik sekolah dasar. Penelitian ini bertujuan memberikan pemahaman mendalam yang dapat menjadi dasar bagi pengembangan praktik pengelolaan kelas, kebijakan sekolah, serta penelitian lanjutan yang lebih kontekstual.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi kasus, Sugiyono (2017) menyatakan bahwa penelitian kualitatif berlandaskan filsafat postpositivisme, meneliti objek alamiah, peneliti sebagai instrumen kunci, pengumpulan data secara triangulasi, analisis induktif, dan menekankan makna daripada generalisasi (Sugiyono, 2017). Studi kasus dipilih untuk mengeksplorasi secara mendalam peran lingkungan psikososial kelas dalam mendukung regulasi diri dan motivasi belajar peserta didik. Kasus yang dikaji bersifat intrinsik, yaitu lingkungan psikososial kelas di IV SD Al Ishlah Jatidatar sebagai sistem sosial unik, penelitian dilaksanakan pada Maret sampai April 2026. Partisipan ditentukan secara purposive sampling, dengan jumlah 4 orang meliputi 3 siswa kelas IV sebagai informan utama, 1 guru kelas sebagai informan kunci, dan kepala sekolah sebagai informan pendukung, jumlah partisipan ditentukan berdasarkan kejenuhan data (Tight, 2024).

Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara semi terstruktur, observasi partisipatif, dan analisis dokumen. Wawancara dengan peserta didik menggali pengalaman tentang dukungan emosional, hubungan sosial, dan strategi regulasi diri. Wawancara dengan guru dan kepala sekolah menggali strategi pengelolaan kelas, iklim psikososial, serta kebijakan sekolah yang mendukung motivasi belajar. Observasi dilakukan di dalam kelas selama pembelajaran untuk mengamati interaksi sosial, pola komunikasi, dan perilaku yang mencerminkan regulasi diri serta motivasi belajar. Analisis dokumen mencakup RPP, catatan anekdot guru, jurnal refleksi peserta didik, dan dokumen sekolah yang relevan. Analisis data menggunakan analisis tematik dengan pendekatan induktif melalui transkripsi, pembacaan mendalam, pengodean awal, penyusunan tema, peninjauan tema, serta interpretasi dan penarikan kesimpulan. Keabsahan data dijamin melalui triangulasi teknik, sumber, dan waktu, serta member checking dan perpanjangan observasi di lapangan (Tisdell et al., 2015). Dengan demikian, penelitian ini diharapkan menghasilkan pemahaman mendalam dan kontekstual tentang peran lingkungan psikososial kelas IV di SD Al Ishlah Jatidatar.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Pemahaman Lingkungan Psikososial Kelas di IV SD Al Ishlah Jatidatar

Lingkungan psikososial kelas di IV SD Al Ishlah Jatidatar dipahami bukan semata sebagai susunan bangku, papan tulis, dan jadwal pelajaran, melainkan sebagai jaringan relasi sosial dan emosional yang hidup, dirasakan, dan diproduksi ulang setiap hari oleh guru bersama peserta didik. Pemahaman ini tumbuh dari cara guru memaknai perannya sebagai pengelola iklim emosional, bukan sekadar penyampai materi, guru kelas menyatakan bahwa suasana penerimaan menjadi prasyarat bagi keberanian peserta didik untuk terlibat, *“Kalau anak merasa aman dan diterima, dia akan berani mencoba, berani salah, dan itu yang bikin dia belajar lebih dalam”* (Wawancara, 10 Maret 2026). Pernyataan tersebut menegaskan bahwa dimensi afektif dalam interaksi guru dan peserta didik berfungsi sebagai fondasi bagi terbentuknya lingkungan psikososial yang kondusif. Temuan ini sejalan dengan hasil kajian de Ruig et al., (2023) yang menyimpulkan bahwa iklim kelas yang terorganisir dengan baik dan suportif secara emosional berhubungan dengan metakognisi peserta didik, sedangkan kualitas interaksi guru dan peserta didik pada level diadik secara konsisten berkaitan dengan komponen motivasional regulasi diri (de Ruig et al., 2023). Dengan kata lain, apa yang guru rasakan dan lakukan dalam keseharian kelas memiliki konsekuensi langsung terhadap cara peserta didik mengelola belajarnya sendiri.

Bagi peserta didik, lingkungan psikososial kelas terwujud dalam pengalaman konkret tentang bagaimana guru dan teman sekelas merespons kehadiran, kesulitan, dan keberhasilan mereka, salah satu peserta didik mengungkapkan, *“kalau saya belum paham, saya tanya ke teman sebangku, nggak takut dibilang bodoh”* (Wawancara, 12 Maret 2026). Rasa aman untuk bertanya dan mengakui ketidaktahuan menunjukkan adanya norma sosial yang menghargai proses belajar, bukan hanya hasil akhir, hal ini diperkuat oleh pengakuan peserta didik lain yang menyatakan: *“guru nggak langsung marah kalau jawabannya salah, malah ditanya kenapa saya mikir begitu”* (Wawancara, 19 Maret 2026). Respons guru yang menempatkan kesalahan sebagai bahan refleksi bersama menciptakan ruang psikologis yang membuat peserta didik tidak perlu melindungi harga dirinya saat belajar. Observasi di kelas pada 17 Maret 2026 mencatat bahwa peserta didik secara spontan memberi semangat kepada teman yang tampil di depan kelas tanpa perlu diinstruksikan guru. Pola interaksi semacam ini membentuk iklim yang dalam penelitian Wi et al., (2025) terbukti berkontribusi signifikan terhadap motivasi belajar, dengan sumbangan sebesar 51,5 persen, angka tersebut memperkuat argumen bahwa dimensi relasional kelas bukan pelengkap, melainkan faktor substantif yang menentukan seberapa jauh peserta didik terdorong untuk terlibat dalam proses belajar (Wi et al., 2025).

Pemahaman tentang lingkungan psikososial kelas juga dibentuk oleh cara guru menata interaksi antar peserta didik, guru tidak membiarkan hubungan pertemanan tumbuh secara acak, tetapi mengarahkannya melalui penataan kelompok belajar yang rotatif agar peserta didik terbiasa bekerja dengan siapa pun, guru menjelaskan, *“Saya sengaja ganti-ganti anggota kelompok supaya tidak ada anak yang merasa tersisih, semua pernah jadi teman sekelompok”* (Wawancara, 2 April 2026). Praktik ini menunjukkan bahwa inklusi sosial diperlakukan sebagai sesuatu yang dirancang, bukan diharapkan muncul sendiri. Kepala sekolah menegaskan arah yang sama, *“Kami ingin anak-anak merasakan bahwa kelas ini milik mereka bersama, bukan hanya milik guru”* (Wawancara, 10 Maret 2026).

Kepemilikan bersama atas ruang kelas menjadi kunci dalam membangun tanggung jawab kolektif dan keterlibatan belajar, karena peserta didik memandang kelas sebagai ruang yang turut mereka bentuk. Penelitian Chumdari et al., (2025) menunjukkan bahwa lingkungan belajar yang kondusif dan strategi pembelajaran mandiri yang terstruktur berdampak positif terhadap regulasi diri dan prestasi peserta didik sekolah dasar (Chumdari et al., 2025).r. Temuan tersebut memperkuat pola yang terlihat di SD Al Ishlah Jatidatar, di mana inklusi sosial yang dirancang membuka jalan bagi keterlibatan belajar yang lebih merata.

Pemahaman lingkungan psikososial kelas juga tertanam dalam praktik rutin yang dijalankan sekolah, seperti piket kelas, pembiasaan salam pagi, doa bersama sebelum belajar, dan pemberian apresiasi bagi peserta didik yang menunjukkan kemajuan sekecil apa pun, rutinitas tersebut tidak dijalankan sebagai formalitas, melainkan sebagai mekanisme yang memelihara iklim positif secara berkelanjutan, peserta didik menyebut, *“yang paling saya tunggu itu waktu guru bilang ‘bagus, kamu sudah berani coba’, walau hasilnya belum sempurna”* (Wawancara, 7 April 2026). Apresiasi terhadap usaha, bukan hanya terhadap hasil, menandakan bahwa lingkungan psikososial kelas di sekolah ini mengarahkan perhatian peserta didik pada proses penguasaan materi, lebih jauh, guru mengaitkan rutinitas ini dengan pembiasaan tanggung jawab, *“anak yang piket hari ini biasanya juga yang paling sigap merapikan mejanya sendiri, jadi tanggung jawabnya jalan terus”* (Wawancara, 14 April 2026). Rangkaian praktik tersebut menjelaskan mengapa iklim kelas yang suportif tidak cukup dipahami sebagai suasana hati sesaat, tetapi sebagai hasil akumulasi kebiasaan yang menetap dan membentuk cara peserta didik memandang diri serta tugas belajarnya.

Dimensi fisik dan psikologis lingkungan kelas di IV SD Al Ishlah Jatidatar saling terkait erat dalam pemahaman para partisipan, penataan tempat duduk yang memungkinkan peserta didik saling melihat, dinding kelas yang memuat karya peserta didik, serta sudut baca yang mudah dijangkau bukan sekadar hiasan, melainkan pesan tentang siapa yang dianggap penting di ruang itu, guru menyatakan: *“kalau karya anak ditempel di dinding, dia merasa pekerjaannya dihargai, jadi lain kali dia lebih serius”* (Wawancara, 24 Maret 2026), peserta didik merasakan hal serupa, *“Saya senang kalau gambar saya dipajang, jadi pengen bikin yang lebih bagus lagi”* (Wawancara, 24 Maret 2026). Interaksi antara artefak fisik dan pengalaman emosional ini memperlihatkan bahwa lingkungan psikososial kelas tidak dapat dipisahkan dari lingkungan fisiknya, karena keduanya bersama-sama menyampaikan pesan tentang nilai, kompetensi, dan penerimaan. Temuan tersebut memperkuat argumen Indriyanti et al., (2024) bahwa hubungan sosial di kelas berfungsi sebagai konteks perkembangan yang memengaruhi motivasi, keterlibatan, dan hasil belajar peserta didik, terutama pada jenjang sekolah dasar ketika kebutuhan akan penerimaan sosial masih sangat kuat (Indriyanti et al., 2024).

Pada akhirnya, peserta didik sendiri turut membentuk pemahaman tentang lingkungan psikososial kelas melalui cara mereka menafsirkan dan merespons interaksi yang terjadi. Salah satu peserta didik mengungkapkan, *“kalau ada teman yang sedih, kami biasanya diam dulu, nanti guru yang dekati”* (Wawancara, 7 April 2026). Pernyataan ini menunjukkan bahwa peserta didik membaca situasi emosional kelas dan menyesuaikan perilakunya, yang berarti mereka bukan penerima pasif iklim kelas, melainkan aktor yang turut memeliharanya, guru mengakui hal ini, *“Anak-anak sekarang lebih peka, kalau saya kelihatan capek mereka ikut tenang sendiri”* (Wawancara, 14 April 2026). Timbal balik emosi yang terjalin antara pendidik dan peserta didik menunjukkan bahwa iklim psikososial kelas dibangun melalui proses interaksi bersama yang berulang dan bermakna. Dengan demikian, pemahaman lingkungan psikososial kelas di IV SD Al Ishlah Jatidatar bergerak dari sekadar kelas yang nyaman menuju kelas yang mengundang setiap peserta didik untuk mengambil peran aktif dalam belajarnya sendiri.

Regulasi Diri dan Motivasi Belajar Peserta Didik

Regulasi diri dan motivasi belajar peserta didik di SD Al Ishlah Jatidatar tidak tumbuh dalam ruang hampa, melainkan berkembang melalui interaksi yang berulang antara peserta didik dengan guru dan teman sekelasnya, guru kelas menggambarkan proses ini sebagai sesuatu yang bertahap: *“Awalnya anak-anak belum bisa mengatur diri, harus diingatkan terus, tapi lama-lama mereka yang ingat sendiri, bahkan mengingatkan temannya”* (Wawancara, 17 Maret 2026). Perubahan dari pengaturan eksternal menuju pengaturan internal ini mencerminkan apa yang dalam teori Zimmerman (2000) disebut sebagai perpindahan dari fase *forethought*, di mana peserta didik mulai menetapkan tujuan dan merencanakan

strategi, menuju fase *performance* dan *self-reflection* yang memungkinkan mereka memantau serta mengevaluasi kemajuan belajarnya sendiri (Zimmerman, 2000).

Salah satu bentuk regulasi diri yang paling terlihat di kelas adalah kemampuan peserta didik untuk memulai tugas tanpa harus diperintah, guru menyatakan, “*ada anak yang duluan buka buku sebelum saya suruh, itu yang saya apresiasi*” (Wawancara, 24 Maret 2026). Peserta didik mengonfirmasi hal ini dengan menjelaskan alasan di balik perilakunya, “*Kalau saya selesai cepat, saya bisa baca buku cerita, jadi saya kerjakan dulu*” (Wawancara, 24 Maret 2026). Pernyataan ini menunjukkan bahwa peserta didik tidak hanya mengikuti aturan, tetapi telah menginternalisasi nilai dari menyelesaikan tugas lebih awal. Temuan ini sejalan dengan kajian de Ruig et al., (2023) yang menemukan bahwa peserta didik melaporkan keterampilan regulasi diri metakognitif, motivasional, dan behavioral yang lebih baik ketika guru mereka merasa efektif dalam mengajarkan keterampilan tersebut (de Ruig et al., 2023).

Motivasi belajar peserta didik di SD Al Ishlah Jatidatar juga tidak bersifat tunggal, melainkan bergerak di antara kutub intrinsik dan ekstrinsik, salah satu peserta didik mengungkapkan: “*Saya senang kalau bisa jawab pertanyaan, rasanya kayak menang lomba*” (Wawancara, 2 April 2026). Pernyataan ini mengandung unsur kepuasan intrinsik dari kompetensi yang dirasakan. Peserta didik lain menambahkan dimensi sosial, “*kalau teman-teman pada semangat, saya jadi ikut semangat juga*” (Wawancara, 2 April 2026). Dinamika ini memperlihatkan bahwa motivasi belajar bersifat relasional dan situasional, tidak sekadar atribut individual. Studi Pibooltaew & Chantarakamol, (2025) tentang anak-anak sekolah dasar di Thailand menemukan bahwa dukungan teman sebaya memiliki efek tidak langsung yang signifikan terhadap regulasi diri akademik melalui emosi pencapaian, yang berarti hubungan pertemanan yang suportif menciptakan rasa aman emosional yang kemudian mendorong peserta didik untuk mengatur belajarnya secara lebih efektif (Pibooltaew & Chantarakamol, 2025).

Guru memainkan peran kunci dalam menjembatani motivasi ekstrinsik menuju motivasi yang lebih otonom, guru menjelaskan strateginya, “*saya nggak langsung bilang ‘salah’, tapi saya tanya, (coba dipikir lagi, mungkin ada cara lain?)*” (Wawancara, 7 April 2026). Respons semacam ini menempatkan kesalahan sebagai bagian dari proses belajar, bukan sebagai ancaman terhadap harga diri. Peserta didik merasakan dampaknya, “*kalau dipikir lagi biasanya saya ketemu jawabannya, jadi nggak takut kalau jawaban pertama salah*” (Wawancara, 7 April 2026). Pendekatan ini konsisten dengan temuan studi kasus di Singaraja yang menunjukkan bahwa guru berperan vital dalam menumbuhkan regulasi diri melalui scaffolding dan bimbingan, sementara kegiatan kelompok mendorong kolaborasi dan pemikiran kritis. Analisis pembelajaran IPAS berbasis *meaningful learning* di sekolah dasar juga menegaskan bahwa penetapan tujuan, perencanaan strategi, monitoring, dan refleksi berkembang lebih baik ketika peserta didik diberi ruang kemandirian yang terstruktur (Hidayat et al., 2026; Hidayat & Munir, 2026).

Peserta didik di SD Al Ishlah Jatidatar memperlihatkan kemampuan memantau diri yang cukup matang untuk usia sekolah dasar. Salah satu peserta didik menyatakan, “*kalau saya belum paham, saya baca ulang atau tanya, nggak langsung nyerah*” (Wawancara, 14 April 2026). Strategi bertahan dalam menghadapi kesulitan ini merupakan indikator penting dari regulasi diri, karena menunjukkan bahwa peserta didik memiliki repertoar strategi untuk mengatasi hambatan belajar, guru menambahkan, “*anak-anak sekarang lebih bisa bilang ‘bu, saya belum paham bagian ini’ tanpa malu*” (Wawancara, 14 April 2026). Keberanian mengakui ketidaktahuan sebagai titik awal pencarian bantuan merupakan bentuk regulasi diri yang matang, karena melibatkan kesadaran metakognitif tentang batas pemahaman diri sendiri (Keo et al., 2023). Temuan ini memperkuat temuan Pratama, (2024) bahwa strategi regulasi diri secara sistematis meningkatkan motivasi dan prestasi akademik peserta didik sekolah dasar (Pratama, 2024).

Dimensi afektif dari regulasi diri juga tampak dalam cara peserta didik mengelola emosi selama pembelajaran, guru mengamati, “*ada anak yang kalau salah jawab, dia diam dulu, tarik napas, baru angkat tangan lagi*” (Wawancara, 21 April 2026). Perilaku ini menunjukkan adanya strategi pengaturan emosi yang terinternalisasi, bukan sekadar kepatuhan terhadap aturan kelas. Peserta didik menjelaskan, “*Saya ingat kata guru, kalau kesal itu tandanya harus istirahat sebentar*” (Wawancara, 21 April 2026). Kemampuan mengenali sinyal emosional dan meresponsnya dengan strategi adaptif merupakan inti dari regulasi diri emosional, yang dalam penelitian tentang strategi regulasi diri pada peserta didik sekolah dasar terbukti berkontribusi terhadap peningkatan motivasi berprestasi. Motivasi belajar peserta didik juga tercermin dalam cara mereka memaknai tugas-tugas yang diberikan, guru mengungkapkan, “*kalau*

tugasnya menantang tapi masih bisa dikerjakan, anak-anak malah lebih semangat” (Wawancara, 28 April 2026). Peserta didik membenarkan, *“saya suka kalau soalnya susah, karena kalau bisa jawab rasanya puas”* (Wawancara, 28 April 2026). Pola ini menunjukkan bahwa peserta didik telah mengembangkan orientasi penguasaan, di mana kepuasan berasal dari proses mengatasi tantangan, bukan semata dari nilai atau pujian, penelitian Sumandari et al. (2024) tentang pengaruh regulasi diri terhadap kedisiplinan peserta didik SD Negeri 2 Gumul Karangnongko Klaten menemukan bahwa regulasi diri berkontribusi signifikan terhadap perilaku belajar yang teratur dan bertanggung jawab (Sumandari et al., 2024). Temuan tersebut sejalan dengan pola yang terlihat di SD Al Ishlah Jatidatar, di mana peserta didik yang mampu mengatur dirinya cenderung menunjukkan motivasi belajar yang lebih stabil dan otonom.

Pada akhirnya, regulasi diri dan motivasi belajar peserta didik di SD Al Ishlah Jatidatar tidak dapat dipisahkan dari lingkungan psikososial yang melingkupinya, guru merangkum hubungan ini dengan jelas, *“Anak yang merasa diterima itu lebih berani ambil risiko, dan anak yang berani ambil risiko itu lebih mudah belajar mengatur dirinya sendiri”* (Wawancara, 28 April 2026). Pernyataan ini menegaskan bahwa lingkungan psikososial kelas berfungsi sebagai fondasi bagi tumbuhnya regulasi diri dan motivasi belajar, bukan sebagai faktor tambahan yang bersifat opsional. Temuan ini memperjelas bahwa intervensi untuk meningkatkan regulasi diri dan motivasi belajar peserta didik sekolah dasar perlu dimulai dari pembangunan iklim kelas yang suportif secara emosional, di mana peserta didik merasa aman untuk mencoba, gagal, dan mencoba lagi.

Implikasi lingkungan Psikososial Kelas dalam Mendukung Regulasi Diri dan Motivasi Belajar Peserta Didik

Temuan penelitian ini menegaskan bahwa lingkungan psikososial kelas bukan sekadar latar belakang bagi berlangsungnya pembelajaran, melainkan faktor aktif yang membentuk cara peserta didik mengatur diri dan memotivasi belajarnya. Implikasi pertama menyangkut cara guru memaknai perannya, guru tidak cukup menguasai materi dan metode, tetapi perlu memiliki kesadaran bahwa setiap interaksi mengandung pesan emosional yang memengaruhi kesiapan belajar peserta didik, guru kelas menyatakan, *“kalau saya masuk kelas dengan wajah tegang, anak-anak juga ikut tegang, jadi saya belajar untuk tenang dulu sebelum mengajar”* (Wawancara, 21 April 2026). Kesadaran semacam ini menunjukkan bahwa pengelolaan emosi guru merupakan bagian dari kompetensi profesional, bukan urusan pribadi yang terpisah dari tugas mengajar, studi de Ruig et al., (2023) menegaskan bahwa persepsi guru tentang efektivitas mereka dalam mengajarkan regulasi diri berkaitan langsung dengan keterampilan regulasi diri yang dilaporkan peserta didik. Dengan demikian, pelatihan guru perlu mencakup pengembangan kesadaran emosional dan keterampilan membangun hubungan yang suportif, bukan hanya teknik instruksional (de Ruig et al., 2023).

Implikasi kedua berkaitan dengan desain pembelajaran yang memberi ruang bagi tumbuhnya regulasi diri, peserta didik kelas IV di SD Al Ishlah Jatidatar menunjukkan kemampuan memantau dan mengevaluasi belajar ketika guru menyediakan struktur yang jelas namun tetap memberi kebebasan bertindak, guru menjelaskan, *“Saya biasakan anak-anak menulis target harian di buku kecil, nanti di akhir pelajaran mereka centang sendiri mana yang sudah tercapai”* (Wawancara, 28 April 2026). Praktik ini merupakan bentuk scaffolding yang membantu peserta didik berpindah dari pengaturan eksternal menuju pengaturan internal, peserta didik merasakan manfaatnya, *“kalau saya lihat target saya belum centang, besok saya kejar”* (Wawancara, 28 April 2026). Temuan ini sejalan dengan Pibooltaew & Chantarakamol, (2025) yang menemukan bahwa dukungan teman sebaya dan emosi pencapaian berperan penting dalam regulasi diri akademik anak sekolah dasar (Pibooltaew & Chantarakamol, 2025). Implikasinya, guru perlu merancang aktivitas yang secara eksplisit melatih penetapan tujuan, pemantauan diri, dan refleksi, bukan menganggap keterampilan ini akan tumbuh dengan sendirinya.

Implikasi ketiga menyangkut kebijakan sekolah, lingkungan psikososial kelas yang suportif tidak dapat dipertahankan secara konsisten jika sekolah tidak memberikan dukungan sistemik bagi kesejahteraan guru dan peserta didik, kepala sekolah menyatakan, *“kami sadar guru juga manusia, jadi kami buat jadwal agar ada waktu istirahat cukup dan saling berbagi cerita antar guru”* (Wawancara, 28 April 2026). Kebijakan semacam ini menunjukkan bahwa iklim emosional kelas berakar pada iklim emosional sekolah secara lebih luas, penelitian Sumandari et al. (2024) membuktikan bahwa regulasi diri berkontribusi signifikan terhadap kedisiplinan dan tanggung jawab belajar peserta didik sekolah

dasar(Sumandari et al., 2024). Oleh karena itu, sekolah perlu memandang pengembangan iklim psikososial sebagai prioritas strategis, bukan proyek tambahan. Dukungan dapat berupa penyediaan waktu untuk refleksi guru, pelatihan keterampilan sosial-emosional, serta sistem penghargaan yang menghargai usaha dan kemajuan, bukan hanya hasil akhir.

Implikasi keempat berhubungan dengan praktik asesmen dan umpan balik. Peserta didik di SD Al Ishlah Jatidatar lebih termotivasi ketika umpan balik diberikan secara deskriptif dan berfokus pada proses, guru mengungkapkan, *“saya usahakan tidak hanya menulis nilai, tapi juga catatan kecil tentang apa yang sudah bagus dan apa yang bisa diperbaiki”* (Wawancara, 21 April 2026). Peserta didik mengonfirmasi, *“saya lebih semangat kalau ada tulisannya ‘tingkatkan lagi’, bukan cuma angka”* (Wawancara, 21 April 2026). Praktik ini memperkuat temuan Pratama, (2024) bahwa strategi regulasi diri dan lingkungan belajar yang kondusif berdampak positif terhadap motivasi dan prestasi peserta didik sekolah dasar(Pratama, 2024). Implikasinya, guru perlu menggeser orientasi asesmen dari sekadar mengukur hasil menuju mendukung proses belajar, sehingga peserta didik memaknai penilaian sebagai alat bantu perkembangan diri, bukan sekadar penghakiman.

Implikasi kelima berkaitan dengan pengembangan kurikulum dan pelatihan guru, keterampilan membangun lingkungan psikososial yang mendukung regulasi diri dan motivasi belajar tidak muncul secara otomatis dari pengalaman mengajar, guru membutuhkan pengetahuan tentang perkembangan sosial-emosional anak, strategi pengelolaan kelas yang positif, serta cara merespons kesalahan peserta didik secara konstruktif, guru menyatakan, *“Saya dulu sering bingung menghadapi anak yang mudah menyerah, setelah belajar tentang regulasi diri saya jadi lebih sabar dan tahu harus bilang apa”* (Wawancara, 28 April 2026). Pernyataan ini menegaskan pentingnya pendidikan guru dan pengembangan profesional berkelanjutan yang secara khusus membahas dimensi psikososial pembelajaran, studi Esti Wati et al., (2025) menunjukkan bahwa iklim psikososial kelas berkontribusi signifikan terhadap motivasi belajar(Esti Wati et al., 2025). Oleh karena itu, lembaga pendidikan guru dan penyelenggara pelatihan perlu memasukkan materi tentang iklim kelas, regulasi diri, dan motivasi belajar sebagai bagian inti, bukan pelengkap.

Temuan penelitian ini bersifat kontekstual dan tidak dimaksudkan untuk digeneralisasi ke semua sekolah dasar, namun, pola yang muncul menunjukkan perlunya studi longitudinal untuk melacak perkembangan regulasi diri dan motivasi belajar peserta didik seiring waktu, serta studi intervensi untuk menguji efektivitas program yang dirancang meningkatkan kualitas lingkungan psikososial kelas. Penelitian juga perlu mengeksplorasi bagaimana faktor budaya lokal dan nilai-nilai keagamaan di sekolah seperti SD Al Ishlah Jatidatar memengaruhi cara guru dan peserta didik membangun hubungan sosial-emosional. Dengan demikian, penelitian ini tidak berhenti pada deskripsi, tetapi membuka ruang bagi upaya perbaikan praktik dan pengembangan teori yang lebih kontekstual. Secara keseluruhan, implikasi penelitian ini menegaskan bahwa investasi pada lingkungan psikososial kelas adalah investasi pada kemampuan peserta didik untuk mengatur diri dan memotivasi belajarnya sendiri. Guru memegang peran sentral, tetapi tanggung jawab tidak sepenuhnya berada di pundak guru. Sekolah, pembuat kebijakan, dan lembaga pendidikan guru perlu bekerja bersama untuk menciptakan ekosistem yang memungkinkan lingkungan psikososial kelas tumbuh secara sehat dan berkelanjutan. Dengan kata lain, kelas yang aman, diterima, dan menantang bukanlah kemewahan, melainkan prasyarat bagi pembelajaran yang bermakna dan tahan lama.

KESIMPULAN

Lingkungan psikososial kelas di IV SD Al Ishlah Jatidatar berperan sebagai fondasi bagi tumbuhnya regulasi diri dan motivasi belajar peserta didik, bukan sekadar latar pembelajaran, karena iklim emosional yang aman, hubungan guru dan peserta didik yang suportif, inklusi sosial yang dirancang, rutinitas kelas yang konsisten, serta umpan balik yang berorientasi proses terbukti mendorong peserta didik lebih berani mencoba, mengatur diri, dan mempertahankan keterlibatan belajarnya. Oleh karena itu, penguatan lingkungan psikososial kelas perlu dipandang sebagai investasi strategis yang melibatkan guru, sekolah, dan kebijakan pendidikan secara simultan. Saran bagi peneliti selanjutnya adalah melakukan studi longitudinal untuk melacak perkembangan regulasi diri dan motivasi belajar peserta didik seiring waktu, studi intervensi untuk menguji efektivitas program penguatan iklim psikososial kelas, penelitian pada sekolah dengan karakteristik berbeda agar temuan lebih kontekstual, serta penggunaan metode campuran atau perspektif guru, peserta didik, dan orang tua

secara lebih luas, termasuk mengeksplorasi pengaruh budaya lokal dan nilai keagamaan terhadap pembentukan iklim kelas yang mendukung pembelajaran.

DAFTAR PUSTAKA

- Awwahah, M. B., & Ansyah, E. H. (2025). Family Harmony and Self Regulation Predict Student Learning Motivation. *Academia Open*, 10(2). <https://doi.org/10.21070/acopen.10.2025.9534>
- Chumdari, C., Atmojo, I. R. W., Matsuri, M., Adi, F. P., Ardiansyah, R., & Saputri, D. Y. (2025). Analisis tingkat self regulated learning peserta didik di Sekolah Dasar Indonesia Bangkok. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 12(2), 142. <https://doi.org/10.20961/jpd.v12i2.94880>
- de Ruig, N. J., de Jong, P. F., & Zee, M. (2023). Stimulating Elementary School Students' Self-Regulated Learning Through High-Quality Interactions and Relationships: A Narrative Review. *Educational Psychology Review*, 35(3), 71. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09795-5>
- Esti Wati, Donna Boedi Maritasari, Atina Alawiyah, & Rehanun. (2025). The Effect of School Climate on Student Motivation: A Quantitative Literature Review. *Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah Al-Amin*, 4(2), 365–373. <https://doi.org/10.54723/ejpgmi.v4i2.409>
- Gamilina, P. (2024). Hubungan antara Iklim Kelas dengan Motivasi Belajar Siswa Sekolah Dasar. *FONDATIA*, 8(4), 807–821. <https://doi.org/10.36088/fondatia.v8i4.5468>
- Hidayat, F. N., Aziz, S., Oktaviani, C., & Putri, G. M. (2026). Analisis Keterampilan Interpersonal Guru IPAS dalam Menumbuhkan Berpikir Kritis Siswa Sekolah Dasar. *JIMULTI: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 2(2), 33–43. <https://doi.org/10.67864/jip.v2i2.135>
- Hidayat, F. N., & Munir, M. (2026). IPAS Teacher Strategies: Joyful Learning for Elementary Students' Critical Thinking. *Indonesian Journal of Islamic Elementary Education*, 6(1), 14–28. <https://doi.org/10.28918/90r5ps03>
- Ifdil, I., & Abd Ghani, F. (2017). Pengembangan dan validasi modul konseling pasca bencana untuk konselor. *TERAPUTIK: Jurnal Bimbingan Dan Konseling*, 1(1), 13–23.
- Indriyanti, L., Metta Caroline Setiadi, Ni Wayan Setiyawati Astin Bakti, Ahmad Suriansyah, & Celia Cinantya. (2024). Pentingnya Peran Kepala Sekolah dan Guru Dalam Meningkatkan Prestasi Siswa di Sekolah Dasar. *Journal Educational Research and Development | E-ISSN : 3063-9158*, 1(2), 273–283. <https://doi.org/10.62379/jerd.v1i2.149>
- Keo, G. D., Sette, G. Y., Labre, B., & Nubatonis, Y. (2023). Pengaruh Self-Regulation terhadap Motivasi Berprestasi Siswa dalam Pelaksanaan Blended Learning. *EDUKATIF : JURNAL ILMU PENDIDIKAN*, 5(6), 2345–2356. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v5i6.5721>
- Mudarris, B. (2024). STRATEGI EFEKTIF DALAM MANAJEMEN KELAS DALAM MENCIPTAKAN LINGKUNGAN BELAJAR YANG KONDUSIF. *At-Tahsin : Jurnal Manajemen Pendidikan*, 4(2), 69–81. <https://doi.org/10.59106/attahsin.v4i2.188>
- Nurina, P., & Setiyadi, D. (2025). Peran Guru dalam Pengelolaan Lingkungan Emosional Siswa: Studi Fenomenologi dengan Pendekatan Teori Emosi Daniel Goleman. *Action Research Journal Indonesia (ARJI)*, 7(4). <https://doi.org/10.61227/arji.v7i4.587>
- Pibooltaew, P. W., & Chantarakamol, P. (2025). Factors influencing academic self-regulation of primary school children: Insights from Thai socio-cultural perspectives. *Acta Psychologica*, 261, 105940. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105940>
- Pratama, I. G. (2024). Kunci Sukses Pembelajaran Efektif: Tinjauan Sistematic Literature Review Memahami Hubungan Gaya Kognitif, Regulasi Diri, dan Motivasi. *Psycho Aksara : Jurnal Psikologi*, 2(1), 73–79. <https://doi.org/10.28926/pyschoaksara.v2i1.1422>
- Putra, A. R., Arifin, S., Irfan, M., & Al Hakim, Y. R. (2025). Upaya Guru Mewujudkan Lingkungan Pembelajaran Yang Mendukung Kesejahteraan Psikososial Anak Yatim Di Sekolah. *Jurnal Pendidikan, Penelitian Dan Pengabdian Masyarakat*, 5(1), 43–52.
- Rizekiati, A., & Hasanati, N. (2026). Faktor yang Mempengaruhi Regulasi Emosi Siswa SD dalam Menghadapi Perundungan: Kajian Literatur Sistematis. *JURNAL BIMBINGAN DAN KONSELING AR-RAHMAN*, 12(1), 225. <https://doi.org/10.31602/jbkr.v12i1.24343>
- Sari BR Manik, D. Y. (2026). Pengaruh Kecerdasan Emosional terhadap Kesiapan Belajar Peserta Didik Kelas Rendah di Sekolah Dasar: Tinjauan Pedagogik Berbasis Perkembangan. *Edusiana: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 4(1), 78–89. <https://doi.org/10.70437/edusiana.v4i1.1939>
- Sugiyono. (2017). *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.
- Sumandari, T. E., Warsito, R., & Suwartini, S. (2024). PENGARUH REGULASI DIRI TERHADAP

- KEDISIPLINAN PESERTA DIDIK SD NEGERI 2 GUMUL KARANGNONGKO KLATEN. *Jurnal Pendidikan Dasar Flobamorata*, 5(1), 25–33. <https://doi.org/10.51494/jpdf.v5i1.1086>
- Taufiq Satria Mukti, Alisa Az Zahra, Muhammad Ikhwan Syaifudin, & Cahya Amalia Chusna. (2026). PRAKTIK GURU DALAM MENGELOLA EMOSI SISWA KELAS V DI MI MATHALI'UL HUDA. *Al-Izzah : Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 2(1), 1–13. <https://ejournal.iaiku.ac.id/index.php/Al-Izzah/article/view/871>
- Tight, M. (2024). Saturation: An Overworked and Misunderstood Concept? *Qualitative Inquiry*, 30(7), 577–583. <https://doi.org/10.1177/10778004231183948>
- Tisdell, E. J., Merriam, S. B., & Stuckey-Pyrot, H. L. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Tonikusnanto, Saediirawan, Agus Salim, Atinnailatunnajah, & Siti Roudhotul Jannah. (2026). Motivasi, Minat, dan Regulasi Diri dalam Belajar: Integrasi Perspektif Psikologi Pendidikan dan Spiritualitas Islam. *At-Thullab : Jurnal Mahasiswa Studi Islam*, 8(2), 380–390. <https://doi.org/10.20885/tullab.vol8.iss2.art9>
- Wetik, S., Angela. A. M. L. Laka, & Vervando J. Sumilat. (2024). Penguatan Dukungan Psikologis Lingkungan Sekolah Melalui Kegiatan Skrining Dan Stimulasi Psikososial. *Jurnal Lintas Karsa*, 1(1), 1–10. <https://doi.org/10.26740/lintaskarsa.v1i1.64579>
- Wi, L. W., Nuriani, & Yana, S. C. (2025). KECERDASAN EMOSIONAL (EQ) DAN LINGKUNGAN BELAJAR TERHADAP MOTIVASI BELAJAR SISWA MATA PELAJARAN PENDIDIKAN AGAMA BUDDHA DI SMA SWASTA BUDDHIS BODHICITTA MEDAN. *JURNAL PENDIDIKAN BUDDHA DAN ISU SOSIAL KONTEMPORER (JPBISK)*, 7(2), 36–45. <https://doi.org/10.56325/jpbisk.v7i2.136>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. In *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>