

***Meta-Emotion Philosophy* pada Guru PAUD : Strategi dan Keyakinan terkait Sosialisasi Emosi**

Meta-Emotion Philosophy in Early Childhood Education Teachers: Strategies and Beliefs Related to Emotion Socialization

Mafaza^{1*}, Septy Mayang Sarry¹

¹Program Studi Psikologi, Fakultas Kedokteran, Universitas Andalas, Indonesia

*mafaza@med.unand.ac.id, septimayangsari.mp2@gmail.com

Abstract. Early childhood needs adults to play the role of developing their emotional abilities. This present study investigated the socialization of emotions process by pre-school teachers through meta-emotion philosophy (an approach to teacher's own emotion and to their student's), first: to describe the emotional socialization style of Early Childhood Education teachers, second: to examine the significance of belief (regarding regulation, awareness, acceptance of teacher's own emotion and to their student's) towards emotional socialization styles. Participants were 175 pre-school teachers ($M_{age} = 40$ years), recruited from 28 kindergartens in Padang City. The measuring instrument used in this study is the *Crèche Educator Emotional Styles Questionnaire*. The results showed that teachers used both styles of emotional socialization, especially the dismissing style, more frequently than coaching. Furthermore, teacher emotional efficacy (related to student emotions and personal emotions) was found to simultaneously influence both emotional socialization styles. Teachers' beliefs as emotional socializers have a greater effective contribution than efficacy related to personal emotions. Meanwhile, denial of personal emotions does not affect emotional socialization styles. In addition, no differences were found in teachers' emotional socialization styles based on having/not having children, teaching experiences, and educational background.

Keywords: early childhood; emotion socialization; meta-emotion; teachers

Abstrak. Anak usia dini membutuhkan peran orang dewasa terdekatnya untuk membantu mereka mengembangkan kemampuan emosionalnya. Penelitian ini bertujuan untuk menggambarkan sosialisasi emosi yang dilakukan oleh guru melalui *meta-emotion philosophy*, yaitu : 1. menggambarkan gaya sosialisasi emosi pada guru PAUD (Pendidikan Anak Usia Dini), 2. melihat pengaruh *belief* (dalam hal pengaturan, kesadaran, penerimaan emosi pribadi guru dan emosi anak didik) terhadap gaya sosialisasi emosi. Partisipan meliputi 175 guru ($M_{age} = 40$ tahun), yang berasal dari 28 Taman Kanak-Kanak di Kota Padang. Alat ukur yang digunakan adalah *Crèche Educator Emotional Styles Questionnaire*. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru menggunakan kedua gaya sosialisasi emosi, namun penggunaan gaya *dismissing* lebih dominan dibandingkan dengan *coaching*. Selanjutnya, keyakinan guru dalam mengendalikan emosi (baik emosi siswa maupun emosi pribadi), ditemukan secara bersama-sama dapat memengaruhi gaya sosialisasi emosi. Keyakinan guru sebagai agen sosialisasi emosi memiliki pengaruh yang lebih besar dibandingkan keyakinan akan emosi pribadi. Sedangkan, *denial* (penolakan) terhadap emosi pribadi ditemukan tidak berpengaruh pada gaya sosialisasi. Selain itu, tidak ditemukan perbedaan gaya sosialisasi emosi guru berdasarkan faktor memiliki anak, lama mengajar, dan kesesuaian latar belakang pendidikan.

Kata Kunci: guru; kanak-kanak awal; meta-emosi; sosialisasi emosi

Pendahuluan

Kemampuan emosional merupakan salah satu aspek perkembangan yang sangat penting untuk anak usia dini. Kemampuan ini dapat memengaruhi mereka untuk beradaptasi dengan standar perilaku sosial yang lebih luas, menurunkan risiko terjadinya permasalahan perilaku (Alwaely et al., 2020), dan menunjang kesuksesan memasuki dan menjalani dunia sekolah (Garner & Waajid, 2008; Nix et al., 2013). Dengan kata lain, kompetensi emosional memiliki peranan yang sangat esensial pada keberfungsian psikososial anak usia dini, tidak hanya jangka pendek melainkan juga berdampak jangka panjang. Anak usia prasekolah mulai memasuki lingkungan yang lebih luas dan tidak lagi berfokus hanya dengan keluarga. Pertemuan anak dengan lingkungan tersebut membentuk kesempatan interaksi dan eksplorasi yang melibatkan berbagai komponen yang berhubungan dengan emosi, seperti ekspresi emosi, reaksi fisiologis, intensi perilaku, tujuan dan motif, penyelesaian masalah, pemahaman, penilaian, serta pengaturan perasaan yang dialami dalam konteks sosial (Jones et al., 2015; Saarni et al., 2008).

Keterampilan ini berkembang selama masa prasekolah dan diharapkan dapat membantu mereka mengatasi berbagai persoalan, menyelesaikan berbagai tugas perkembangan, dan mempertahankan keterlibatan emosional yang positif. Akan tetapi, hal tersebut bukanlah hal yang mudah, anak sangat membutuhkan figur orang dewasa karena masih terbatasnya pengetahuan mereka terkait emosi, khususnya strategi-strategi yang harus dilakukan. Upaya dari orang dewasa untuk mengarahkan dan memfasilitasi emosi anak tersebut dinamakan sebagai perilaku sosialisasi emosi. Anak-anak belajar tentang emosi melalui mekanisme yang berkaitan dengan orientasi sosial (waktu yang dihabiskan dengan figur sosialisasi emosi), regulasi refleksi, meniru, dan regulasi normatif (mengacu pada serangkaian aturan sosial yang harus diikuti anak) (Alwaely et al., 2020).

Perspektif sosialisasi emosi menyatakan bahwa perilaku sosialisasi tersebut memiliki dampak yang signifikan terhadap perkembangan emosional anak. Reaksi dan ekspresi emosi yang orang dewasa ungkapkan dapat membantu anak memperoleh keterampilan kompetensi emosional yang sesuai dengan nilai-nilai dalam konteks sosial dan budaya, termasuk bagaimana mengidentifikasi emosinya sendiri dan mengekspresikannya sesuai konteks dan bahasa emosi yang tepat (Ahn, 2005; Denham et al., 2014). Pada penelitian ini sosialisasi emosi difokuskan pada konsep *meta-emotion philosophy*. Konsep ini tidak hanya menekankan pada dampak perilaku pengasuhan pada perkembangan emosi anak yang telah dibahas pada penelitian-penelitian terdahulu (Zining, 2022; Miller dkk., 2018), melainkan juga memberikan gambaran pada peran pemahaman, perasaan, dan sikap orang tua akan emosinya sendiri terhadap perilaku sosialisasi emosi (Merchant, 2024). Model meta-emosi ini menjelaskan

bahwa keyakinan dan perasaan orang tua tentang emosi akan berdampak pada perilaku sosialisasi emosi mereka terhadap anak. Dengan kata lain, fokus yang diangkat pada penelitian ini adalah proses sosialisasi emosi.

Meskipun konsep *meta-emotion philosophy* awalnya dikembangkan untuk menjelaskan proses sosialisasi emosi oleh orang tua, namun seiring berjalannya waktu konsep ini juga digunakan untuk menjelaskan proses sosialisasi emosi yang dilakukan oleh guru. Mengingat semakin banyaknya jumlah anak yang mengikuti program di lembaga Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) dan lamanya waktu yang dihabiskan anak di lembaga tersebut (Kitzman & Howard, 2011), konsep meta-emosi juga sudah dikembangkan dalam *setting* Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD). Anak-anak belajar mengenai emosi melalui interaksi harian dengan guru dan teman sebaya mereka. Pada konteks ini guru prasekolah adalah agen sosialisasi emosi yang juga sangat penting bagi anak (Denham et al., 2012). Guru cenderung menggunakan strategi sosialisasi dengan cara yang serupa dengan orang tua meskipun dalam lingkungan yang berbeda, dimana fokus utamanya adalah, kesadaran, penerimaan, dan pengaturan guru akan emosinya pribadi dan terhadap emosi anak didik.

Ketiga proses tersebut akan mencerminkan gaya sosialisasi emosi yang akan dilakukan oleh guru, dimana tingginya ketiga hal tersebut berkaitan dengan penggunaan gaya *coaching*, sedangkan rendahnya menunjukkan gaya *dismissing* atau pengabaian (Ciucci et al., 2015). Gaya sosialisasi-emosi *coaching* ditunjukkan oleh guru dengan menyadari perasaan mereka sendiri dan anak, menerimanya dengan empati, dan secara efektif membantu anak memproses dan mengatur emosi. Bagaimana orang dewasa menerima, mendukung, memberikan reaksi, dan menyampaikan pesan penting mengenai emosi dapat berdampak pada kompetensi emosional anak prasekolah, seperti kecenderungan ekspresi emosi yang positif, peningkatan kemampuan regulasi emosi, dan peningkatan pengetahuan emosi anak (Eisenberg et al., 2004). Sebaliknya, *dismissing* adalah gaya sosialisasi emosi yang ditandai dengan kurangnya kesadaran akan emosi mereka sendiri dan emosi anak, dan kurangnya keterlibatan dalam memfasilitasi pemecahan masalah emosional anak secara efektif. Hal tersebut tercermin dari perilaku guru yang cenderung merendahkan, menghilangkan, dan/atau mengabaikan emosi anak, khususnya emosi negatif (Ciucci et al., 2015).

Beberapa penelitian sudah menjelaskan bagaimana pentingnya *meta-emotion philosophy* pada orang tua sebagai agen sosialisasi emosi (Gottman et al., 1996; Katz et al., 2012; Merchant, 2024). Namun, masih terbatasnya penelitian yang membahas konsep ini dalam konteks sosialisasi emosi guru pada anak-anak prasekolah. Secara kontekstual terdapat perbedaan pada proses sosialisasi emosi yang dilakukan di rumah oleh orang tua pada anak, dengan konteks kelas, dimana satu orang guru menghadapi anak dalam jumlah yang lebih banyak secara bersamaan. Lebih lanjut, beberapa penelitian sosialisasi emosi guru lebih

menekankan pada kemampuan guru dalam menyediakan lingkungan yang mendukung (Ansari et al., 2022; Larsen et al., 2023), dan fokus pada kemampuan emosional guru secara individu (Wahyuni et al., 2021;Ye et al., 2024). Maka dari itu, penelitian ini bertujuan untuk menggambarkan *meta-emotion philosophy* pada guru PAUD.

Metode

Penelitian ini menggunakan metode kuantitatif untuk menggambarkan *meta-emotion philosophy* pada guru PAUD, khususnya untuk menggambarkan gaya sosialisasi emosi pada guru PAUD (Pendidikan Anak Usia Dini) dan melihat pengaruh *belief* (dalam hal pengaturan, kesadaran, penerimaan emosi pribadi guru dan emosi anak didik) terhadap gaya sosialisasi emosi. Pengambilan sampel dilakukan dengan metode *cluster random sampling* yang melibatkan 28 TK dari seluruh kecamatan di kota Padang (total 11 kecamatan). Data diambil secara *offline* dengan mendatangi secara langsung sekolah-sekolah yang terpilih secara random. Total ada 175 guru yang rentang usia mereka mulai dari 21 tahun hingga 59 tahun ($M_{age} = 40.16$ tahun, $SD = 10.48$ tahun). Sebagian besar guru pada penelitian ini adalah perempuan dan hanya 1.1 % guru laki-laki. Usia rata-rata guru adalah 40 tahun. Sebanyak 147 (59%) guru sudah memiliki setidaknya 1 orang anak dan sebanyak 97 (55.4 %) orang guru sudah mengajar lebih dari 12 tahun. Berdasarkan latar belakang pendidikan terlihat bahwa masih banyak guru TK yang masih memiliki ketidaksesuaian bidang pendidikan dengan pekerjaan mereka saat ini, yaitu sebanyak 85 orang (48.6%). Lebih lanjut, rentang usia anak didik adalah 4-6 tahun dengan minimal durasi pertemuan di kelas adalah 15 jam per minggu.

Para guru TK yang bersedia diminta untuk mengisi kuesioner secara anonim dan tanpa batasan waktu. Mereka mengisi skala yang diadaptasi dari *Crèche Educator Emotional Styles Questionnaire* (CEESQ)(Ciucci et. al., 2015), yang terdiri dari dua bagian skala, (a) *children emotion scale* mengukur 3 hal: yang pertama sosialisasi emosi dengan gaya *coaching* (7 item), kesadaran dan penerimaan guru atas emosi anak didik, serta keterlibatan guru dalam membantu anak-anak untuk memproses dan mengatur emosi mereka. Kedua, gaya *dismissing* (5 item), kurangnya kesadaran akan emosi anak didik, serta kurangnya kemampuan dalam menyelesaikan masalah emosional secara efektif yang berakibat pada merendahkan, mengecilkan, dan mengabaikan emosi negatif anak. Ketiga, *self-efficacy* guru sebagai agen sosialisasi emosi (6 item), efikasi diri guru mengacu pada persepsi akan kemampuan mereka untuk mengelola berbagai emosi anak, termasuk bagaimana memahami keadaan emosi anak, penerimaan, membantu anak memahami emosi mereka, dan mengelola emosi (baik positif maupun negatif). Sub skala kedua, (b) *teacher own emotion scale* memuat *emotional self efficacy* (10 item) yang mengukur penilaian guru tentang ekspresi, regulasi, dan penggunaan emosi pribadi, serta *denial of emotion* (4 item) yang mengukur penyangkalan akan emosi pribadi.

Skala tersebut diadaptasi oleh peneliti konsisten dengan Pedoman ITC tentang Adaptasi Tes, meliputi penerjemahan terbalik dan menggunakan penerjemah yang memenuhi syarat yang mewakili keahlian yang seimbang antara bahasa, konsep psikologis, dan budaya (Sireci et al., 2006). Selain itu, semua item dianggap valid dan reliabel, dengan nilai total item terkoreksi untuk setiap item di atas .200 dan nilai *Alpha Cronbach* lebih besar dari .6 (Ursachi et al., 2015). Data penelitian dianalisis menggunakan SPSS 24 dengan statistik deskriptif, uji korelasi, dan melakukan uji regresi linier berganda. Asumsi klasik juga diuji, seperti uji normalitas, uji multikolinearitas, dan heteroskedastisitas (Field, 2013).

Hasil

Penelitian ini bertujuan untuk menggambarkan *meta-emotional philosophy* pada guru PAUD sebagai sosialisator emosional terhadap siswa, dengan melihat gaya sosialisasi emosi yang dilakukan oleh guru, serta keterkaitan antara keyakinan dan proses emosional pribadi guru dan praktik sosialisasi emosional guru terhadap emosi anak. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kedua gaya sosialisasi emosi dilakukan oleh guru, dimana penggunaan *dismissing style* tampak lebih dominan ($M= 4.35$) dibandingkan dengan *coaching style* ($M = 4.1$). Lebih lanjut, hasil uji korelasi (*Perason's*) menunjukkan bahwa gaya sosialisasi emosi, baik *coaching* ($r= .73, p < .001$) maupun *dismissing* ($r = .48, p < .001$) memiliki hubungan positif yang kuat dengan keyakinan guru sebagai agen sosialisasi emosi. Selain itu, keyakinan diri untuk mengatur emosi pribadi juga berhubungan dengan gaya sosialisasi emosi, baik *coaching* ($r = .50, p < 00.1$) dan *dismissing* ($r = .44, p < .001$). *Denial of emotion* tidak menunjukkan hubungan yang signifikan dengan dimensi-dimensi lainnya. Hasil perhitungan tersebut dapat dilihat pada Tabel 1.

Tabel 1.

Statistik deskriptif dan zero-order correlations (*Perason' r*) dari CEESQ ($n = 175$)

Dimensi	<i>Cronbrach's alpha</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Expected Range</i>	<i>Observed Range</i>	1	2	3	4	5
<i>Coaching</i>	.803	4.10	.56	1.00-5.00	2.00-5.00	1.00				
<i>Dismissing</i>	.742	4.35	.40	1.00-5.00	2.80-5.00	.73***	1.00			
<i>Self-Efficacy as Emotional Socializer</i>	.772	3.83	.48	1.00-5.00	2.17-5.00	.67***	.48***	1.00		
<i>Emotional Self-Efficacy</i>	.889	3.91	.55	1.00-5.00	1.50-5.00	.50***	.44***	.57***	1.00	
<i>Denial of Emotions</i>	.815	2.83	.76	1.00-5.00	1.00-5.00	.06	-.05	.04	.08	1.00

Notes

** $p < .01$;

*** $p < .001$

Pada bagian *efficacy* menjadi agen sosialisasi emosi, jika dilihat per item, tampak bahwa guru merasa lebih mampu untuk membantu dan mendampingi anak dalam menghadapi berbagai

emosi “Saya merasa mampu untuk membantu anak-anak mengatasi ketakutan dan kemarahan mereka” ($M = 3.91$) dibandingkan untuk membantu anak didik agar mereka mampu mengelola emosi mereka secara mandiri “Saya dapat membuat anak-anak memahami penyebab mereka merasa marah, takut, atau sedih” ($M = 2.7$) Seperti yang terlihat pada Tabel 2, dimana hal ini menunjukkan bahwa guru lebih yakin dapat hadir dan membantu anak secara langsung dalam mengurangi emosi negatifnya, dibandingkan membantu anak dalam meningkatkan kemampuan mereka untuk melakukan regulasi emosi secara mandiri (seperti item no 1 dan 3).

Tabel 2.
CEESQ-Bagian 1: Self-Efficacy as Emotion Socializer

No	Item	Tidak Pernah	Jarang	Terkadang	Sering	Hampir Selalu
1	“Saya dapat membuat anak-anak memahami penyebab mereka merasa marah, takut, atau sedih”	5.81%	33.71%	47.43%	12.48%	0.57%
2	“Saya dapat dengan mudah mengenali emosi yang dialami oleh anak-anak murid saya”	0.57%	1.15%	24.57%	48.57%	25.14%
3	“Saya merasa mampu membantu anak-anak mengatasi ketakutan dan kemarahan mereka”	0%	1.15%	24.57%	56%	18.28%
4	“Saya bisa tetap dekat dengan anak meskipun Ia sedang marah”	0%	0%	12%	61.14%	26.86%
5	“Saya dapat dengan mudah mengenali emosi yang dialami oleh anak-anak murid saya”	0%	6.29%	16.57%	56%	21.14%
6	Saya mampu mendorong anak-anak agar bisa mengekspresikan emosi yang sedang dirasakannya”	0%	2.29%	19.43%	56%	22.28%

Lebih lanjut, hasil dari uji regresi berganda, menunjukkan bahwa *self-efficacy* sebagai agen sosialisasi emosi dan *emotional self-efficacy* dapat memprediksi kedua gaya sosialisasi emosi secara bersamaan. Pada gaya sosialisasi *coaching*, persamaan garis regresi menunjukkan bahwa meningkatnya satu satuan skor *self efficacy as emotional socializer*, maka penggunaan gaya *coaching* juga akan meningkat sebesar 9.921 ($Coaching = 9.921 + .661 self\ efficacy\ as\ emotional\ socializer + .104 emotional\ self-efficacy$). Selanjutnya, meningkatnya satu satuan skor *emotional self-efficacy*, maka akan meningkat juga penggunaan *gaya coaching* sebesar .104. Dengan kata lain semakin meningkatnya keyakinan guru terkait kemampuan mereka dalam mengelola emosi pribadi dan kemampuan dalam membantu mengelola emosi anak didik akan meningkatkan penggunaan gaya sosialisasi emosi *coaching*. Berikutnya, *self efficacy as emotional socializer* dan *emotional self-efficacy* dapat menjelaskan 29.61% dari gaya sosialisasi emosi *coaching* dan 46.7% dari gaya sosialisasi emosi *dismissing* ($F(2, 172) = 75.22, p < .001, R^2 = .46.6$); ($F(2, 172) = 32.46, p < .001, R^2 = .27.32$).

Jika dilihat secara terpisah, pengaruh *self-efficacy* sebagai *emotion socializer* ditemukan lebih besar dari pada efikasi terhadap emosi pribadi. Untuk *coaching style*, kontribusi efektif *self efficacy as emotional socializer* ($\beta = .57, p < .001$) dan *emotional self-efficacy* ($\beta = .17, p < .05$) masing-masing sebesar 38,19% dan 8,5%. Kontribusi efektif dari *self efficacy as emotional socializer* ($\beta = .34, p < .001$) ke pada *dismissing style* juga lebih besar dibandingkan *emotional self-efficacy* ($\beta = .25, p < .05$), yaitu 16.32% dan 11%.

Lebih lanjut, untuk melihat apakah terdapat pengaruh karakteristik individu terhadap gaya sosialisasi emosi, maka dilakukan uji MANOVA. Hasil uji statistik dengan desain 2x2x2 (memiliki anak x lama mengajar x kesesuaian latar belakang pendidikan) MANOVAS menunjukkan tidak ada perbedaan yang signifikan pada gaya sosialisasi emosi guru dan *self-efficacy* sebagai *emotion socializer* ($p > .05$). Tidak ada efek dari individual karakteristik dari guru (status apakah sudah memiliki anak, lama mengajar, dan latar belakang bidang pendidikan) terhadap gaya sosialisasi emosi yang dilakukan (Lihat Tabel 3).

Tabel 3.
Means dan standard deviations bagian skala Children Emotional Scale berdasarkan karakteristik pribadi guru

Dimensions	Full Sample (n = 175)		With Child (n = 146)		Without Child (n = 29)		Teaching experience more than 12 years (n = 98)		Teaching Experience up to 12 years (n = 77)		Relevant degree (early childhood education program) (n = 90)		Non-relevant degree / other program (n = 85)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Coaching	4.10	.47	4.17	.47	4.08	.50	4.17	.45	4.13	.45	4.17	.47	4.12	.48
Dismissing	4.35	.40	4.35	.40	4.31	.39	4.33	.41	4.46	.39	4.33	.34	4.36	.46
Self-efficacy as emotion socializer	3.83	.48	3.84	.44	3.70	.67	3.90	.44	3.78	.41	3.84	.48	3.81	.48

Pembahasan

Penelitian ini bertujuan untuk menggambarkan *meta-emotion philosophy* pada guru PAUD, dimana fokus utamanya adalah untuk melihat gaya sosialisasi emosi yang digunakan oleh guru. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru menggunakan gaya *coaching* dan *dismissing*, serta *dismissing* menjadi gaya sosialisasi emosi yang lebih sering digunakan. Hasil penelitian ini berbeda dengan beberapa penelitian sebelumnya, dimana guru lebih cenderung menggunakan *coaching style* (Denham et al., 2020; Ornaghi et al., 2021). Konteks budaya dan latar belakang guru dapat mempengaruhi dominansi penggunaan gaya sosialisasi emosi, dimana penelitian sebelumnya cenderung dilakukan di daerah barat. Sedangkan, di Indonesia sendiri dengan latar

budaya kolektivisme cenderung menunjukkan perilaku *dismissing* terhadap emosi-emosi negatif (Putri & Lubis., 2021).

Meskipun Ciucci et al (2015) menyatakan bahwa kedua gaya ini dapat diadopsi oleh guru tergantung situasi yang dihadapi dan tidak dapat dianggap salah satunya sepenuhnya jauh lebih positif atau negatif, namun penelitian-penelitian terdahulu menunjukkan bahwa penggunaan gaya sosialisasi emosi *coaching* lebih dapat membantu anak untuk mengenali, memahami, dan mengelola emosi mereka, serta menemukan solusi (Gus et al., 2015). Sebaliknya, meskipun terkadang intensi guru melakukan *dismissing* adalah dengan niat untuk membuat anak merasa lebih baik dan terhindar dari perasaan tidak nyaman, guru sebenarnya tidak memberi anak kesempatan untuk mengalami emosi dan mengatasinya secara efektif. Hal ini menyebabkan anak cenderung melakukan penekanan emosi, kesulitan meregulasi emosi, hingga lebih rentan menunjukkan permasalahan perilaku (Frogley et al., 2023). Kurang keterampilan guru dalam melakukan *emotional coaching* tidak hanya berdampak pada keterampilan emosional siswa tapi juga dapat berdampak pada kesejahteraan guru, iklim emosional kelas, dan hubungan guru-siswa (Rodrigo-Ruiz, 2016; Valiente et al., 2020).

Lebih lanjut, penelitian ini juga bertujuan untuk melihat bagaimana pengaruh *belief* (dalam hal pengaturan, kesadaran, penerimaan emosi pribadi guru dan emosi anak didik) terhadap gaya sosialisasi emosi. Salah satu *belief* yang dilihat adalah *efficacy* guru sebagai agen sosialisasi emosi. Hal ini merujuk pada kemampuan yang mereka rasakan dalam mengelola kehidupan emosional anak didik, khususnya dalam membedakan keadaan emosional, membantu pemahaman emosional, dan mengelola ekspresi emosi positif dan negatif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa *efficacy* sebagai agen sosialisasi emosi memiliki pengaruh yang signifikan terhadap kedua gaya sosialisasi emosi, baik *coaching* dan *dismissing*. Hal ini berbeda dengan hasil penelitian Ciucci et al (2015) yang menunjukkan hubungan hanya pada *coaching* dan tidak pada gaya *dismissing*. Hal ini dapat menunjukkan pada sampel penelitian ini, guru menganggap kedua gaya emosional (*coaching* dan *dismissing*) kompatibel dan tidak bertolak belakang. Penggunaan kedua gaya tersebut dianggap tidak mengganggu perkembangan emosi siswa, sehingga mereka tetap yakin dan menganggap diri mereka sebagai agen sosialisasi emosi yang efisien (Ciucci & Barencelli, 2024). Penelitian selanjutnya dapat melihat apakah terdapat pengaruh *emotional knowledge* dalam menjelaskan hal ini.

Pada dimensi keyakinan guru sebagai agen sosialisasi emosi, tampak bahwa guru merasa lebih yakin dalam perannya hadir dalam membantu dan mendampingi anak dalam mengelola emosi, dibandingkan keyakinan untuk membuat anak mampu mengelola emosi mereka secara mandiri. Pada proses sosialisasi emosi, guru tidak hanya diharapkan hadir mendampingi anak, namun juga perlu terlibat dalam melakukan bimbingan (*guidance*), dengan mendukung kemampuan anak untuk mengatur dan mengelola emosi mereka secara pribadi (Gus et al., 2015).

Selain hadir dan terlibat langsung membantu anak mencari solusi, guru juga perlu membantu anak untuk melatih kemampuan emosional mereka secara pribadi, termasuk dalam mengenal, memahami, dan mengelola emosi mereka.

Selain *efficacy as socializer*, keyakinan guru akan kemampuan untuk menangani emosi pribadi mereka juga ditemukan dapat mempengaruhi gaya sosialisasi emosi. Hal ini menunjukkan bahwa kesadaran, penerimaan, dan pengaturan akan emosi pribadi juga berkaitan dengan bagaimana guru menerapkan gaya sosialisasi emosi mereka. Guru yang lebih menyadari dan mengatur emosi mereka sendiri akan lebih dapat mengenali dan mengendalikan emosi anak-anak dalam *setting* PAUD. Hal ini menekankan keterkaitan keberfungsian guru secara pribadi dengan peran profesional mereka (Thatheus & Selvakumar, 2022). Penelitian ini juga melihat bagaimana karakteristik individu yang dimiliki guru dapat mempengaruhi penggunaan gaya sosialisasi emosi mereka, akan tetapi tidak ditemukan adanya pengaruh dari faktor-faktor tersebut, meliputi: memiliki atau tidak memiliki anak, lama waktu mengajar (besar atau kecil dari 12 tahun), dan latar belakang pendidikan (sesuai dengan PAUD atau tidak). Hal ini menunjukkan bahwa perlu adanya penelitian lanjutan yang menggali karakteristik individual lainnya pada guru yang dapat mempengaruhi praktik sosialisasi emosi, termasuk faktor internal dan psikologis mereka.

Dengan demikian, penelitian ini dapat memberikan gambaran mengenai gaya sosialisasi emosi yang digunakan oleh guru, serta pentingnya keyakinan guru akan kemampuan mengendalikan emosi pribadinya dan emosi siswa terhadap penggunaan gaya sosialisasi emosi tersebut. Akan tetapi, limitasi dari penelitian ini adalah belum dapat menjelaskan lebih dalam mengenai penggunaan kedua gaya tersebut. Penelitian selanjutnya dapat membahas pada konteks seperti apa gaya sosialisasi emosi coaching lebih dipilih untuk digunakan dibandingkan dismissing, begitupun sebaliknya, serta faktor apa yang mempengaruhi penggunaan gaya tersebut.

Kesimpulan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru menggunakan kedua strategi sosialisasi emosi, dimana *dismissing style* lebih sering digunakan dibandingkan dengan *coaching*. Selanjutnya, keyakinan guru dalam menyadari, menerima, dan mengendalikan emosi (baik emosi siswa maupun emosi pribadi), ditemukan secara bersama-sama dapat mempengaruhi gaya sosialisasi emosi. Keyakinan guru sebagai agen sosialisasi emosi memiliki pengaruh yang lebih besar dibandingkan keyakinan akan pengelolaan emosi pribadi mereka. Selain itu, tidak ditemukan perbedaan gaya sosialisasi emosi guru berdasarkan faktor memiliki anak, lama mengajar, dan kesesuaian latar belakang pendidikan. Pentingnya kemampuan emosional pada anak usia dini, menekankan urgensi praktik sosialisasi emosi yang efisien. Maka dari itu, perlu adanya pengembangan strategi yang dapat dilakukan untuk mendorong terlaksananya *coaching style*

yang sesuai dengan konteksnya dalam proses sosialisasi emosi di lingkup Pendidikan Anak Usia Dini.

Daftar Pustaka

- Ahn, H. J. (2005). Teachers' Discussions of Emotion in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 237-242. <https://doi.org/10.1007/s10643-004-1424->
- Alwaely, S.A., Yousif, N. B. A., & Mikhaylov, A. (2020). Emotional development in preschooler and socialization. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2484-2493, <http://doi.org/10.1080/03004430.2020.1717480>
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. A. (2022). Preschool teachers' emotional exhaustion in relation to classroom instruction and teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 33(1), 107-120. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1848301>
- Ciucci, E., Baroncelli, A., & Toselli, M. (2015). Meta-emotion philosophy in early childhood teachers: Psychometric properties of the Crèche Educator Emotional Styles Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.04.006>
- Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2024). Meta-emotion philosophy in teachers from kindergarten to middle school. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 43(19), 17464-17476. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05705-2>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426-454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Herndon, K. J., & Bassett, H. H. (2020). Key considerations in assessing young children's emotional competence. In N. Humphrey, A. Lendrum, M. Wigelsworth, & M. T. Greenberg (Eds.), *Social and emotional learning*
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Smith, C. L. (2004). Emotion-related regulation: Its conceptualization, relations to social functioning, and socialization. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 277-306). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Frogley, W. J., King, G. L., & Westrupp, E. M. (2023). Profiles of parent emotion socialization: Longitudinal associations with child emotional outcomes. *Mental Health and Prevention*, 30, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2023.200274>
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.12.001>
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>
- Gus, L., Rose, J., & Gilbert, L. (2015). Emotion Coaching: A universal strategy for supporting and promoting sustainable emotional and behavioural well-being. *Educational and Child Psychology*, 32(1), 31-41.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>

- Katz, L. F., Maliken, A. C., & Stettler, N. M. (2012). Parental meta-emotion philosophy: A review of research and theoretical framework. *Child Development Perspectives*, 6(4), 417–422.
- Kitzmann, K., & Howard, K. M. (2011). Emotion socialization by early childhood educators: Conceptual models from psychology. *Asia-Pacific Journal of Research*, 5(1), 23–44.
- Larsen, N., & Pyle, A., Danniels, E., Marzouca, M., & Nazeem, R. (2023). Kindergarten teachers' facilitation of social and emotional learning in classroom play contexts. *Education Inquiry*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2192900>
- Merchant, E. K. (2024). Parental meta-emotion philosophy: A review of the past decade of research. *Psychology*, 15(3), 364-376.
- Miller, J.S., Wanless, S. B., & Weissberg, R. P. (2018). Parenting for competence and parenting with competence: Essential Connections between parenting and social and emotional learning. *School Community Journal*, 28 (2), 9-28.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education and Development*, 24(7), 1000–1019. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825565>
- Ornaghi, V., Conte, E., Agliati, A., & Gandellini, S. (2022). Early-childhood teachers' emotion socialization practices: A multi-method study. *Early Child Development and Care*, 192(10), 1608–1625. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1918124>
- Putri, J. N. ., & Lubis , F. Y. . (2021). Hubungan Parental Meta-Emotion dengan Kemampuan Regulasi Emosi Anak Pra-Sekolah . *Psyche 165 Journal*, 14(2), 207–213. <https://doi.org/10.35134/jpsy165.v14i2.72>
- Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 237–309). John Wiley & Sons, Inc
- Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of Teachers' Emotions on Their Students: Some Evidence. *Journal of Education & Social Policy*, 3, 73-79
- Thatheus, S. V., & Selvakumar, K. R. (2022). A study on relationship between emotional intelligence and teaching efficacy among teacher educators in tirunelveli district. *Journal of Positive School Psychology*, 6(8), 2112-2114
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental Psychology*, 56(3), 578–594. <https://doi.org/10.1037/dev0000863>
- Wahyuni, I. W., Raihana, R., Utami, D. T., Lubis, A. N., & Anriani, E. (2021). Kecerdasan emosi dan kompetensi sosial guru PAUD. *Aulad Journal on Early Childhood* 4(3), 172-178
- Ye, X., Ahmad, N. A., Burhanuddin, N. A. N., Na. M., & Li, D. (2024). Preschool teachers' emotional competence and teacher self-efficacy towards preschool performance in zhejiang province of china. *Behavioral Sciences*, 14(4), 1-26.
- Zining, Y. (2002). The relationship between parents' behavior and children's emotional development. *International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI)*, 11(06), 1-4. <https://doi.org/10.35629/7722-1106020104>