

## Hubungan Anak dengan Guru Terhadap Kesiapan Anak Memasuki Jenjang Sekolah Dasar

Dwi Anisa Faqumala\*, Raeh Niken Baghiroh

Universitas Tangerang Raya

### Sejarah Artikel:

Diterima April 2025

Disetujui April 2025

Dipublikasi Mei 2025

### Kata Kunci:

hubungan anak–guru, kesiapan sekolah, sosial-emosional, keterlibatan belajar, transisi ke sekolah dasar

**Abstrak:** Penelitian ini bertujuan untuk mengkaji secara mendalam hubungan anak–guru terhadap kesiapan anak memasuki jenjang sekolah dasar melalui metode literature review. Sebanyak 25 artikel ilmiah nasional dan internasional dianalisis untuk memahami bagaimana kualitas interaksi anak–guru berkontribusi terhadap perkembangan anak. Hasil telaah menunjukkan bahwa pertama, hubungan positif antara anak dan guru berperan penting dalam pembentukan keterampilan sosial-emosional seperti regulasi emosi, empati, serta kemampuan bekerja sama yang menjadi dasar kesiapan sekolah. Kedua, kualitas hubungan yang hangat dan responsif terbukti meningkatkan keterlibatan anak dalam proses belajar, baik dari aspek motivasi, konsentrasi, maupun keuletan menghadapi tantangan akademik. Ketiga, dalam konteks transisi ke sekolah dasar, anak dengan relasi guru yang suportif lebih mampu beradaptasi, mengurangi kecemasan, dan menunjukkan kesiapan akademik maupun non-akademik yang lebih baik. Keempat, masih terdapat kesenjangan penelitian terutama di Indonesia, di mana fokus utama studi sebelumnya lebih menekankan aspek kognitif daripada kualitas hubungan anak–guru. Temuan ini menegaskan pentingnya praktik pendidikan yang menempatkan relasi positif antara anak dan guru sebagai fondasi kesiapan sekolah serta mendorong penelitian lanjutan yang lebih kontekstual di berbagai budaya.

**Abstract:** This study aims to comprehensively examine the role of teacher–child relationships in supporting children's readiness for primary school through a literature review approach. A total of 25 national and international scholarly articles were analyzed to explore how teacher–child interactions contribute to children's development. The findings reveal four main points. First, positive teacher–child relationships play a crucial role in fostering socio-emotional skills such as emotional regulation, empathy, and cooperation, which form the foundation of school readiness. Second, warm and responsive relationships significantly enhance children's learning engagement, including motivation, concentration, and persistence in facing academic challenges. Third, within the transition to primary school, children who experience supportive teacher relationships adapt more smoothly, experience reduced anxiety, and demonstrate both academic and non-academic readiness. Fourth, a research gap remains, particularly in the Indonesian context, where studies have often emphasized cognitive aspects rather than the quality of teacher–child relationships. These findings highlight the need for educational practices that prioritize nurturing positive teacher–child relationships as a basis for school readiness, as well as the importance of further context-specific research across diverse cultural settings.

\* dfaqumala@gmail.com

## PENDAHULUAN

Masa transisi dari Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) ke Sekolah Dasar (SD) merupakan salah satu fase perkembangan yang paling menentukan dalam kehidupan anak. Di Indonesia, banyak guru kelas awal melaporkan bahwa sejumlah anak belum menunjukkan kesiapan yang memadai saat memasuki SD. Misalnya, masih ada anak yang kesulitan mengikuti instruksi, beradaptasi dengan jadwal belajar yang lebih padat, atau menunjukkan kecemasan ketika menghadapi guru baru dan lingkungan yang berbeda (Pramling & Wallerstedt, 2019; Yulindrasari & Sunarti, 2021). Fenomena ini sejalan dengan laporan UNICEF (2019) yang menekankan bahwa kesiapan sekolah di negara berkembang sering kali terkendala oleh kurangnya transisi yang mulus antara PAUD dan SD.

Kesiapan sekolah sendiri bukan hanya terkait kemampuan akademik dasar, melainkan juga meliputi dimensi kognitif, sosial-emosional, dan regulasi diri (Duncan et al., 2007; Blair & Raver, 2015). Anak yang memiliki kemampuan membaca dan berhitung awal, tetapi tidak dapat mengelola emosi atau menjalin hubungan dengan guru dan teman sebaya, tetap menghadapi hambatan dalam pembelajaran jangka panjang (Morrison & Connor, 2002). Oleh karena itu, faktor sosial dan emosional menjadi penentu penting, salah satunya adalah kualitas hubungan antara anak dan guru di kelas (Pianta, 1999; Birch & Ladd, 1997).

Dalam konteks ini, salah satu faktor penting yang terbukti berpengaruh besar terhadap kesiapan anak adalah hubungan antara anak dan guru. Menurut Peraturan Pemerintah No. 74 Tahun 2008 Tentang Guru dan Dosen, guru adalah tenaga pendidik profesional yang memiliki tugas utama untuk mendidik, mengajar, membimbing, mengarahkan, melatih, menilai dan mengevaluasi peserta didik pada pendidikan anak usia dini melalui jalur formal pendidikan dasar dan pendidikan menengah. Pengertian guru lebih lanjut dijelaskan oleh Oemar Hamalik (2013:116); (U Shabir M, 2015) menyatakan bahwa guru adalah orang yang pernah memberikan suatu ilmu atau kepandaian kepada seseorang maupun kepada sekelompok orang yang memiliki kualifikasi akademik dan kompetensi sebagai agen pembelajaran, sehat jasmani dan rohani, serta mampu mewujudkan tujuan pendidikan nasional. Menurut Seefeldt dan Wasik (2008) guru harus dapat membimbing anak agar memiliki percaya diri yang mantap. Menjadi pribadi yang bisa dan mau belajar, dapat mengendalikan perilaku mereka sendiri dan berhubungan dengan orang lain yang efektif. Guru juga harus memberikan dukungan kepada anak, guru dapat menjelaskan batasan-batasan pada anak akan perilaku mereka, mengajar anak cara bekerja dengan orang lain dan menjaga anak agar tidak mencederai diri dan orang lain. Guru juga harus mengetahui perasaan anak serta memberikan contoh teladan yang baik bagi anak dan bimbingan (Mahyuddin N & Yanti S, 2018).

Tugas dan fungsi guru PAUD bukan hanya sekedar mengajar saja namun juga sebagai fasilitator dalam memfasilitasi pertumbuhan dan perkembangan, anak. Guru harus memberikan kesempatan kepada anak untuk mengungkapkan pengalaman, perasaannya melalui berbagai interaksi kepada guru maupun teman sebaya. Guru juga harus dapat memahami minat, perasaan dan pengalaman anak.

Guru bukan hanya penyampai materi, tetapi juga figur kelekatan (*attachment figure*) yang dapat memberi rasa aman dan dukungan emosional pada anak selama masa transisi (Pianta, 1999; Howes & Ritchie, 2002). Anak yang merasa dekat dengan gurunya cenderung lebih termotivasi, lebih mudah mengikuti aturan, dan lebih percaya diri dalam menghadapi tantangan akademik (Hamre & Pianta, 2001; O'Connor & McCartney, 2007). Sebaliknya, hubungan yang penuh konflik antara anak dan guru sering kali membuat anak enggan terlibat dalam proses belajar, sehingga menghambat perkembangan kognitif maupun sosial-emosionalnya (Birch & Ladd, 1997; Roorda et al., 2011).

Guru bukan hanya penyampai materi, melainkan juga figur kelekatan yang mampu memberikan rasa aman dan dukungan emosional. Penelitian menunjukkan bahwa kedekatan anak–guru berkontribusi terhadap keterlibatan belajar, penurunan perilaku bermasalah, serta peningkatan motivasi intrinsik (Hamre & Pianta, 2001; O'Connor & McCartney, 2007). Sebaliknya, hubungan yang penuh konflik dapat membuat anak mengalami penarikan sosial, rendahnya partisipasi akademik, dan meningkatnya perilaku agresif (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997; Roorda et al., 2011). Temuan meta-analisis juga memperkuat bahwa hubungan positif anak–guru secara konsisten terkait dengan hasil akademik dan non-akademik anak (Roorda et al., 2011). Berbagai studi menunjukkan bahwa kualitas hubungan anak–guru pada tahun-tahun awal sekolah memiliki peran krusial terhadap kesiapan anak memasuki jenjang sekolah dasar (SD). Hubungan yang hangat, responsif, dan suportif—ditandai kedekatan (*closeness*), rendahnya konflik, serta persepsi kompetensi—memprediksi penyesuaian sosial-emosional, motivasi belajar, dan capaian kognitif awal (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Pianta & Stuhlman, 2004).

Di lapangan, transisi dari PAUD ke SD sering diwarnai perbedaan ekspektasi akademik, ukuran kelas yang lebih besar, dan tuntutan regulasi diri yang lebih tinggi. Kondisi ini bisa memicu stres transisi pada anak, terutama bila hubungan dengan guru belum terbentuk secara aman—misalnya guru kurang memiliki waktu interaksi individual, atau strategi manajemen kelas masih dominan bersifat kontrol ketimbang dukungan emosional (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Howes & Ritchie, 2002; Jennings &

Greenberg, 2009). Dalam konteks tersebut, relasi positif anak–guru berfungsi sebagai “penyangga” (buffer) yang menurunkan kecemasan, memperkuat kelekatan di sekolah, dan memfasilitasi keterlibatan belajar (O’Connor & McCartney, 2007; Roorda et al., 2011).

Di sisi lain kesiapan sekolah sendiri bersifat multidimensi bukan hanya literasi-numerasi awal, tetapi juga fungsi eksekutif, regulasi emosi, kemandirian, dan kompetensi sosial (Duncan et al., 2007; Blair & Raver, 2015). Kualitas interaksi guru seperti kehangatan, kejelasan ekspektasi, dan dukungan instruksional mengondisikan kesempatan praktik fungsi eksekutif dalam rutinitas kelas dan tugas terstruktur (Mashburn et al., 2008; Curby et al., 2009; Downer et al., 2012). Anak yang merasakan kedekatan dengan guru cenderung menunjukkan keterlibatan belajar yang lebih gigih, lebih sedikit perilaku bermasalah, dan laju capaian akademik yang lebih stabil dalam masa transisi (Hughes et al., 2008; O’Connor & McCartney, 2007; Sabol & Pianta, 2012).

Meskipun korpus penelitian internasional cukup solid, terdapat sejumlah celah yang relevan untuk diteliti lebih lanjut. Pertama, banyak studi dilakukan di konteks Barat dengan sistem dan budaya sekolah yang berbeda, sementara bukti di negara berkembang masih terbatas dan seringkali tidak mengisolasi pengaruh relasi anak–guru dari faktor perancu seperti status sosial-ekonomi, kesiapan bahasa, dan kualitas prasekolah sebelumnya (NICHD ECCRN, 2002; Crosnoe et al., 2010; Cadima et al., 2015). Kedua, pengukuran sering bergantung pada laporan guru sehingga rawan bias persepsi sehingga perlu triangulasi dengan observasi interaksi naturalistik dan suara anak (Pianta, 1999; Lippard et al., 2018). Ketiga, banyak studi menitikberatkan pada hasil akademik, sementara dimensi kesiapan non-kognitif seperti rasa aman psikologis, agency, dan keterlekatan sekolah belum konsisten diukur sebagai luaran utama (Roorda et al., 2011; Jennings & Greenberg, 2009). Keempat, masih jarang desain longitudinal lintas transisi PAUD–kelas awal SD yang memeriksa arah kausal dua-arah (bidirectional) apakah hubungan yang baik meningkatkan kesiapan, atau anak yang lebih siap lebih mudah membangun hubungan baik kemungkinan keduanya terjadi secara timbal balik (Hamre & Pianta, 2001; O’Connor & McCartney, 2007).

Urgensi penelitian ini tinggi karena bukti menunjukkan bahwa kesiapan awal berasosiasi dengan lintasan prestasi jangka panjang (Duncan et al., 2007), dan intervensi yang memperkuat kompetensi sosial-emosional guru berdampak pada iklim kelas serta regulasi diri anak (Jennings & Greenberg, 2009; Blair & Raver, 2015). Pada praktik di lapangan, guru kelas awal sering menghadapi heterogenitas kesiapan; relasi yang kuat memberi landasan diferensiasi instruksional dan respons terhadap kebutuhan individual anak (Mashburn et al., 2008; Sabol & Pianta, 2012). Dengan demikian, penelitian yang menelaah hubungan anak–guru terhadap kesiapan masuk SD dengan desain yang sensitif konteks, menggabungkan metode observasi dan laporan multi-informan, serta mempertimbangkan faktor lingkungan keluarga dan sekolah akan memberikan kontribusi teoritis dan praktis: (1) menguji ulang model ekologi transisi sekolah pada konteks lokal; (2) memperkaya bukti mengenai dimensi relasi yang paling protektif saat transisi; dan (3) menghasilkan rekomendasi pengembangan kapasitas guru (coaching interaksi, manajemen kelas suportif, dan pedagogi responsif budaya) untuk memperkuat kesiapan anak secara komprehensif (Howes & Ritchie, 2002; Downer et al., 2012).

Dalam konteks Indonesia, penelitian mengenai faktor sosial-emosional dalam kesiapan sekolah relatif terbatas. Padahal, Indonesia menghadapi tantangan kesenjangan kualitas PAUD dan transisi ke SD, di mana anak dari keluarga dengan status sosial-ekonomi rendah sering kali menghadapi hambatan lebih besar (Yulindrasari & Sunarti, 2021). Dengan demikian, penelitian berbasis literature review menjadi penting untuk mengintegrasikan bukti empiris yang ada, mengkritisi kekurangan penelitian sebelumnya, dan mengidentifikasi arah penelitian di masa mendatang yang lebih relevan dengan konteks Indonesia. Pendekatan literature review memungkinkan peneliti menganalisis secara sistematis hasil-hasil penelitian terdahulu, membandingkan temuan di berbagai negara, serta menemukan faktor protektif yang konsisten terkait hubungan anak–guru dalam memengaruhi kesiapan sekolah (Snyder, 2019). Melalui metode ini, penelitian dapat memberikan kontribusi teoretis dan praktis: (1) memetakan dimensi hubungan anak–guru yang paling berpengaruh pada kesiapan sekolah, (2) menemukan celah penelitian pada konteks lokal, dan (3) menghasilkan rekomendasi intervensi bagi guru dalam mendukung transisi anak ke SD.

## METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan literature review untuk menelaah hubungan anak–guru terhadap kesiapan memasuki jenjang Sekolah Dasar. Literature review dipilih karena metode ini memungkinkan peneliti untuk mengintegrasikan hasil-hasil penelitian terdahulu, menemukan pola temuan, serta mengidentifikasi celah (gap) penelitian yang belum terjawab secara memadai (Snyder, 2019). Prosedur penelitian dilakukan melalui beberapa tahapan:

## Identifikasi artikel

Artikel ilmiah diperoleh dari database internasional seperti ERIC, SpringerLink, dan Google Scholar dengan kata kunci “teacher-child relationship”, “school readiness”, “transition to primary school”, dan “early childhood education”.

### Kriteria inklusi

Artikel dipilih jika (a) dipublikasikan antara tahun 1997–2023, (b) fokus pada hubungan anak–guru dalam konteks pendidikan anak usia dini atau transisi ke SD, (c) menggunakan metode kuantitatif, kualitatif, atau mixed methods, dan (d) dipublikasikan dalam jurnal bereputasi.

### Kriteria eksklusi

Artikel yang bersifat opini, tidak terpublikasi (grey literature), atau tidak relevan dengan tema penelitian dikeluarkan dari analisis.

### Analisis

Data dianalisis dengan cara sintesis tematik, yaitu mengelompokkan temuan penelitian ke dalam tema utama: (1) hubungan anak–guru dan aspek sosial-emosional, (2) hubungan anak–guru dan keterlibatan belajar, (3) hubungan anak–guru dalam konteks transisi ke SD, serta (4) gap penelitian dan implikasi praktis

## HASIL DAN PEMBAHASAN

Berdasarkan telaah pustaka dari artikel penelitian yang relevan, ditemukan bahwa hubungan anak–guru memiliki peran yang sangat signifikan dalam berbagai aspek perkembangan anak, khususnya dalam konteks kesiapan memasuki jenjang sekolah dasar. Hasil sintesis literatur ini menunjukkan bahwa kualitas hubungan anak–guru tidak hanya berimplikasi pada perkembangan sosial-emosional anak, tetapi juga berdampak terhadap keterlibatan anak dalam kegiatan belajar, serta memengaruhi keberhasilan anak dalam menghadapi transisi dari PAUD ke sekolah dasar. Selain itu, dari kajian pustaka juga terlihat masih terdapat gap penelitian yang dapat menjadi dasar bagi rekomendasi praktis maupun arah penelitian lanjutan.

Untuk memberikan pemahaman yang lebih sistematis, pembahasan hasil penelitian dalam kajian ini disusun ke dalam empat tema utama, yaitu: (1) hubungan anak–guru dan aspek sosial-emosional, (2) hubungan anak–guru dan keterlibatan belajar, (3) hubungan anak–guru dalam konteks transisi ke SD, serta (4) gap penelitian dan implikasi praktis. Masing-masing tema dibahas secara mendalam dengan merujuk pada temuan-temuan penelitian sebelumnya.

### Hubungan Anak–Guru dan Aspek Sosial-Emosional

Hubungan antara anak dan guru memiliki peran sentral dalam membentuk perkembangan sosial-emosional anak. Teori keterikatan (attachment theory) menjelaskan bahwa guru dapat berfungsi sebagai figur sekunder yang memberikan rasa aman kepada anak, terutama di luar lingkungan keluarga (Bowlby, 1988; Pianta, 1999). Penelitian menunjukkan bahwa kedekatan dengan guru berkorelasi dengan kemampuan anak mengelola emosi, menurunkan tingkat kecemasan, serta meningkatkan kepercayaan diri (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001). Hal ini sangat penting karena anak usia dini sedang berada pada fase pembentukan regulasi emosi yang krusial untuk keberhasilan akademik maupun interaksi sosial.

Selain itu, kualitas hubungan dengan guru dapat menurunkan risiko munculnya perilaku bermasalah pada anak. Roorda et al. (2011) melalui meta-analisis menemukan bahwa hubungan positif guru–anak berhubungan signifikan dengan menurunnya perilaku agresif dan meningkatnya perilaku prososial. Dalam konteks Indonesia, penelitian Yulindrasari & Sunarti (2021) menunjukkan bahwa guru PAUD yang memberikan dukungan emosional dapat membantu anak menghadapi tantangan transisi sosial di kelas awal SD. Fakta ini menggarisbawahi bahwa hubungan anak–guru yang penuh kehangatan berfungsi sebagai “penyangga” (buffer) ketika anak menghadapi stres dalam lingkungan baru.

Hubungan guru–anak yang buruk justru bisa berdampak negatif pada perkembangan emosi anak. Misalnya, konflik yang sering terjadi antara anak dan guru dapat memicu rasa terabaikan, menarik diri, hingga menurunkan keterampilan sosial anak (Buyse et al., 2008). Anak-anak yang merasa tidak disukai gurunya cenderung memiliki harga diri rendah dan mengalami kesulitan membangun hubungan positif dengan teman sebaya. Kondisi ini tidak hanya berdampak pada pengalaman belajar, tetapi juga bisa berlanjut hingga jenjang pendidikan berikutnya (O’Connor & McCartney, 2007).

Secara praktis, guru yang mampu menampilkan kehangatan, empati, serta konsistensi dalam interaksi sehari-hari dapat membantu anak membangun konsep diri positif (Denham et al., 2012). Di sisi lain, pelatihan keterampilan sosial-emosional bagi guru juga diperlukan agar mereka dapat mengelola konflik dengan anak secara konstruktif. Oleh karena itu, intervensi yang menekankan penguatan hubungan guru-anak sejak dini dapat menjadi strategi preventif untuk mengurangi masalah perilaku anak di sekolah.

Dari kajian literatur, dapat disimpulkan bahwa hubungan anak-guru berperan signifikan dalam membentuk fondasi sosial-emosional anak. Namun, sebagian besar penelitian masih terbatas pada konteks Barat. Gap ini membuka peluang penelitian lebih lanjut di Indonesia, terutama terkait dengan faktor budaya, peran keluarga, serta kebijakan PAUD dalam mendukung terciptanya hubungan positif antara anak dan guru.

### **Hubungan Anak-Guru dan Keterlibatan Belajar**

Keterlibatan belajar (*learning engagement*) anak usia dini sangat dipengaruhi oleh kualitas hubungan dengan guru. Anak yang merasa dekat dengan guru menunjukkan motivasi lebih tinggi untuk terlibat dalam aktivitas kelas dan memiliki tingkat konsentrasi yang lebih baik (Hamre & Pianta, 2001). Birch & Ladd (1997) menemukan bahwa hubungan positif dengan guru meningkatkan rasa percaya diri anak untuk mengambil risiko dalam belajar, seperti mencoba menulis atau membaca, tanpa takut gagal. Hal ini penting karena pada masa PAUD dan awal SD, keterlibatan aktif anak menjadi indikator keberhasilan pembelajaran jangka panjang.

Selain itu, anak yang memiliki hubungan positif dengan guru cenderung lebih aktif dalam diskusi, lebih sering bertanya, serta lebih persisten dalam menyelesaikan tugas (Fredricks et al., 2004). Sebaliknya, hubungan penuh konflik membuat anak mudah kehilangan motivasi, menunjukkan perilaku menghindar, bahkan mengalami *underachievement*. Dalam penelitian lokal, Nisa (2020) menunjukkan bahwa anak-anak Indonesia yang memiliki ikatan emosional positif dengan guru lebih mudah mengikuti instruksi belajar dan menunjukkan keuletan dalam menghadapi kesulitan akademik.

Keterlibatan belajar yang tinggi sangat penting untuk mengatasi kesenjangan capaian akademik di masa transisi ke SD. Anak yang memiliki hubungan positif dengan gurunya terbukti memiliki perkembangan literasi awal dan numerasi lebih baik (Mashburn et al., 2008). Hal ini mengindikasikan bahwa peran guru bukan hanya sebatas pengajar, tetapi juga motivator yang mampu membangkitkan minat belajar anak. Dengan kata lain, hubungan anak-guru berfungsi sebagai “jembatan motivasi” yang memperkuat keterhubungan anak terhadap kegiatan akademik.

Namun, penelitian juga menemukan adanya tantangan. Guru sering kali lebih dekat dengan anak yang dianggap “mudah diatur” dibandingkan dengan anak yang lebih aktif atau bermasalah (Silver et al., 2005). Hal ini menimbulkan ketidaksetaraan dalam keterlibatan belajar, di mana anak-anak yang paling membutuhkan dukungan justru kurang mendapatkan perhatian. Oleh karena itu, guru perlu dilatih agar mampu membangun kedekatan dengan semua anak, bukan hanya dengan anak yang “ideal”.

Kesimpulannya, keterlibatan belajar anak bukan hanya hasil dari kemampuan kognitif, tetapi juga hasil dari kualitas hubungan dengan guru. Penguatan kompetensi guru dalam membangun relasi yang adil dan suportif menjadi krusial untuk memastikan setiap anak memiliki kesempatan yang sama untuk terlibat aktif dalam proses pembelajaran.

### **Hubungan Anak-Guru dalam Konteks Transisi ke SD**

Transisi dari PAUD ke SD sering dianggap sebagai “lompatan besar” dalam kehidupan anak. Anak tidak hanya dituntut siap secara akademik, tetapi juga harus mampu beradaptasi dengan struktur kelas yang lebih formal, guru baru, serta teman sebaya yang lebih banyak (Margetts, 2007). Dalam konteks ini, hubungan positif dengan guru terbukti berperan sebagai faktor protektif yang memudahkan anak menghadapi perubahan. Anak yang merasa didukung oleh guru cenderung lebih percaya diri dan lebih cepat menyesuaikan diri di lingkungan SD (Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Di Indonesia, perbedaan signifikan antara pembelajaran di PAUD yang lebih bermain dan di SD yang lebih akademik sering menimbulkan kesenjangan kesiapan anak (Suryadi & Mansur, 2019). Guru yang mampu membangun kedekatan emosional dengan anak dapat membantu mengurangi “shock transisi” ini. Misalnya, dengan menciptakan suasana kelas yang hangat, memberikan kesempatan eksplorasi, dan mengenalkan aturan baru secara bertahap. Hal ini sejalan dengan temuan Pramling & Wallerstedt (2019) yang menekankan pentingnya praktik transisi yang ramah anak.

Hubungan guru-anak yang berkualitas juga memengaruhi keberhasilan anak dalam menyesuaikan diri dengan tuntutan akademik awal. Anak yang dekat dengan guru lebih berani mengajukan pertanyaan, lebih tahan menghadapi kesulitan, dan memiliki pandangan positif terhadap sekolah (Ladd & Dinella, 2009). Sebaliknya, anak yang merasa terasing dari gurunya cenderung

mengalami kecemasan sekolah (school anxiety) yang dapat mengganggu proses belajar jangka panjang (McIntyre et al., 2006).

Namun, tantangan terbesar dalam konteks Indonesia adalah masih terbatasnya pemahaman guru SD tentang pentingnya hubungan emosional dengan anak. Banyak guru lebih fokus pada aspek kognitif, sementara dimensi sosial-emosional dianggap kurang penting (Setiawati & Nurani, 2020). Akibatnya, sebagian anak yang sebenarnya memiliki potensi akademik baik justru gagal berkembang karena tidak memiliki hubungan yang suportif dengan guru.

Oleh karena itu, diperlukan upaya penguatan kebijakan dan pelatihan guru dalam mendukung transisi anak ke SD. Program orientasi sekolah yang melibatkan guru PAUD dan SD secara kolaboratif dapat menjadi strategi efektif untuk menciptakan kesinambungan pembelajaran sekaligus memastikan anak mendapatkan dukungan emosional yang memadai.

### **Gap Penelitian dan Implikasi Praktis**

Dari kajian literatur, terlihat bahwa sebagian besar penelitian tentang hubungan anak–guru dan kesiapan sekolah masih didominasi oleh studi dari negara Barat (Pianta, 1999; Hamre & Pianta, 2001; Roorda et al., 2011). Sementara itu, penelitian di Indonesia masih terbatas dan lebih banyak berfokus pada aspek kognitif anak, bukan pada dinamika hubungan guru–anak (Yulindrasari & Sunarti, 2021; Nisa, 2020). Gap ini menunjukkan perlunya eksplorasi lebih dalam mengenai bagaimana konteks budaya, nilai keluarga, serta kebijakan pendidikan di Indonesia memengaruhi kualitas hubungan guru–anak.

Selain itu, mayoritas penelitian menggunakan desain kuantitatif untuk mengukur kualitas hubungan guru–anak melalui kuesioner (Buyse et al., 2008; Mashburn et al., 2008). Padahal, pendekatan kualitatif atau mixed-method dapat memberikan pemahaman lebih kaya mengenai pengalaman subjektif anak maupun guru. Dengan demikian, ada kebutuhan mendesak untuk mengembangkan penelitian yang tidak hanya mengukur, tetapi juga mengeksplorasi praktik terbaik dalam membangun hubungan anak–guru.

Dari sisi praktis, hasil kajian ini menegaskan pentingnya pelatihan guru mengenai keterampilan sosial-emosional. Guru perlu dibekali pemahaman bahwa kehangatan, konsistensi, dan empati merupakan faktor kunci dalam meningkatkan kesiapan sekolah anak (Denham et al., 2012). Program pengembangan profesional guru sebaiknya tidak hanya berfokus pada metode pengajaran akademik, tetapi juga mencakup strategi membangun relasi positif dengan anak.

Implikasi lainnya adalah perlunya keterlibatan orang tua dalam memperkuat hubungan anak–guru. Anak yang mendapat dukungan emosional konsisten dari rumah dan sekolah cenderung memiliki transisi yang lebih mulus (O'Connor & McCartney, 2007). Kolaborasi antara guru dan orang tua dapat menjadi strategi penting dalam memfasilitasi kesiapan anak memasuki SD. Kesimpulannya, gap penelitian terbesar adalah keterbatasan studi kontekstual di Indonesia serta minimnya eksplorasi dimensi relasional dalam kesiapan sekolah. Implikasi praktis yang muncul adalah perlunya program terpadu yang mengintegrasikan penguatan kapasitas guru, kolaborasi orang tua, serta kebijakan transisi PAUD–SD yang ramah anak.

Hubungan positif antara anak dan guru terbukti menjadi salah satu prediktor kuat kesiapan sekolah, terutama dalam aspek sosial-emosional. Birch & Ladd (1997) menunjukkan bahwa kedekatan guru–anak berhubungan dengan rendahnya masalah perilaku dan meningkatnya keterampilan adaptasi di kelas awal. Hamre & Pianta (2001) juga menemukan bahwa hubungan guru–anak yang suportif berfungsi sebagai faktor protektif, terutama bagi anak yang memiliki risiko akademik. Temuan ini diperkuat oleh O'Connor & McCartney (2007) yang menggarisbawahi bahwa ikatan positif dengan guru meningkatkan rasa percaya diri dan motivasi intrinsik anak. Di Indonesia, penelitian Yulindrasari & Sunarti (2021) mengungkapkan bahwa aspek kedekatan dan perhatian guru sangat penting untuk kesiapan sosial-emosional anak, terutama dalam konteks keluarga berpenghasilan rendah. Dengan demikian, hubungan guru–anak bukan hanya hubungan formal, melainkan relasi emosional yang menjadi pondasi bagi kesiapan anak memasuki SD.

Selain aspek sosial-emosional, hubungan anak–guru juga berpengaruh pada keterlibatan belajar dan capaian akademik anak. Mashburn et al. (2008) menemukan bahwa kualitas interaksi guru—meliputi dukungan emosional dan instruksional—berkorelasi langsung dengan perkembangan bahasa, literasi, dan numerasi awal anak. Roorda et al. (2011) dalam meta-analisisnya menegaskan bahwa hubungan positif guru–anak meningkatkan keterlibatan belajar sekaligus capaian akademik, sementara hubungan penuh konflik menurunkan motivasi anak. Penelitian Duncan et al. (2007) juga memperlihatkan bahwa kesiapan awal, terutama dalam matematika dan regulasi diri, memprediksi keberhasilan akademik jangka panjang. Morrison & Connor (2002) menambahkan bahwa hubungan positif dengan guru memperkuat keterampilan regulasi diri yang diperlukan anak untuk mengikuti

instruksi akademik di kelas awal SD. Artinya, keterlibatan akademik tidak bisa dilepaskan dari kualitas hubungan emosional anak–guru.

Transisi dari PAUD ke SD sering kali menjadi pengalaman yang penuh tantangan bagi anak. Pramling & Wallerstedt (2019) menunjukkan bahwa perbedaan ekspektasi antara PAUD dan SD—misalnya perbedaan struktur kelas, aturan, dan tuntutan akademik—dapat menimbulkan kecemasan. Relasi positif dengan guru menjadi penyangga yang mengurangi stres transisi (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). NICHD ECCRN (2002) melaporkan bahwa kualitas hubungan anak–guru di kelas awal memiliki efek jangka panjang pada penyesuaian sekolah hingga remaja. Di negara berkembang, Crosnoe et al. (2010) menemukan bahwa anak dari keluarga dengan status sosial ekonomi rendah lebih bergantung pada kualitas hubungan dengan guru untuk mendukung kesiapan sekolah. Cadima et al. (2015) juga menekankan bahwa interaksi guru–anak yang berkualitas menjadi kunci dalam membantu anak mengatasi kesenjangan sosial. Hal ini menunjukkan bahwa transisi ke SD bukan hanya masalah akademik, tetapi juga proses adaptasi sosial dan emosional yang sangat dipengaruhi oleh kualitas hubungan dengan guru.

Meskipun banyak penelitian mendukung pentingnya hubungan anak–guru, terdapat sejumlah celah penelitian yang masih perlu dijawab. Sebagian besar studi berasal dari konteks Barat (Pianta & Stuhlman, 2004; Sabol & Pianta, 2012), sehingga temuan mungkin tidak sepenuhnya sesuai dengan konteks Indonesia yang memiliki keragaman budaya dan sistem pendidikan. Selain itu, banyak penelitian menggunakan laporan guru semata (misalnya STRS), sehingga bias persepsi dapat memengaruhi hasil (Lippard et al., 2018). Penelitian longitudinal yang meneliti hubungan anak–guru secara jangka panjang juga masih terbatas (Stuhlman & Pianta, 2001). Oleh karena itu, penelitian di Indonesia perlu mengembangkan kajian yang memasukkan perspektif anak, orang tua, serta observasi naturalistik untuk memahami dinamika hubungan secara lebih utuh. Secara praktis, hasil literature review ini menunjukkan bahwa pelatihan guru terkait sensitivitas interaksi, dukungan emosional, dan manajemen kelas yang suportif sangat penting (Jennings & Greenberg, 2009; Downer et al., 2012). Hal ini sejalan dengan rekomendasi Blair & Raver (2015) bahwa penguatan kompetensi sosial-emosional guru akan berdampak langsung pada kesiapan anak menghadapi jenjang SD

## SIMPULAN

Kajian literatur ini menunjukkan bahwa hubungan anak–guru memiliki pengaruh yang sangat penting terhadap kesiapan anak memasuki jenjang sekolah dasar. Hubungan yang hangat, responsif, dan penuh dukungan dari guru terbukti memperkuat perkembangan sosial-emosional anak, meningkatkan keterlibatan dalam belajar, serta membantu mereka menghadapi proses transisi dari PAUD ke SD dengan lebih lancar. Anak yang merasa diterima dan dihargai oleh gurunya cenderung memiliki kepercayaan diri yang lebih tinggi, mampu mengelola emosi dengan baik, serta menunjukkan motivasi belajar yang positif.

Selain itu, temuan penelitian mengungkap adanya kesenjangan (gap) dalam studi-studi terdahulu, terutama pada konteks Indonesia, di mana perhatian masih lebih banyak diberikan pada aspek akademik semata dibandingkan dengan kualitas hubungan anak–guru. Oleh karena itu, penelitian lanjutan sangat dibutuhkan untuk mengeksplorasi peran strategis hubungan ini dalam berbagai konteks sosial dan budaya. Dengan demikian, membangun hubungan positif antara guru dan anak perlu menjadi prioritas dalam praktik pendidikan anak usia dini, karena hal tersebut tidak hanya berkontribusi pada kesiapan sekolah, tetapi juga membentuk dasar bagi keberhasilan pendidikan anak di jenjang selanjutnya.

## DAFTAR PUSTAKA

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1997). *Child Development, 68*(1), 86–94.
- Blair, C., & Raver, C.C. (2015). *Annual Review of Psychology, 66*, 711–731.
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2015). *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 60–74.
- Crosnoe, R., et al. (2010). *Child Development, 81*(6), 2006–2022.

- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student–teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60–81. <https://doi.org/10.1177/003804070407700103>
- Curby, T.W., Rimm-Kaufman, S.E., & Ponitz, C.C. (2009). *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 92–105.
- Downer, J., Sabol, T., & Hamre, B. (2012). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 3–13.
- Duncan, G.J., et al. (2007). *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
- erome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher–child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915–945. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>
- Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children’s behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92–105. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.09.002>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children’s relationships with caregivers: Teachers and mothers. *Child Development*, 63(4), 859–866. <https://doi.org/10.2307/1131238>
- Howes, C., & Ritchie, S. (2002). *A Matter of Trust*. Teachers College Press.
- Hughes, J. N., & Kwok, O. (2007). Influence of student–teacher and parent–teacher relationships on lower achieving readers’ engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39–51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L. K. (2008). Teacher–student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>
- Hughes, J.N., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L.K. (2008). *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1–14.
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). *Review of Educational Research*, 79(3), 491–525.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579–1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00365>
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J., & Coleman, C.C. (1997). *Child Development*, 68(6), 1181–1197.
- Lippard, C.N., LaParo, K., Rouse, H., & Crosby, D. (2018). *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 86–98.
- Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher–child relationships and the development of academic and social skills during elementary school: A within- and between-child analysis. *Child Development*, 82(2), 601–616. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x>
- Mashburn, A. J., et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children’s development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Mashburn, A.J., et al. (2008). *Child Development*, 79(3), 732–749.
- McCormick, M. P., et al. (2013). The impact of teacher–child relationship quality on academic achievement: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 49(8), 1479–1489. <https://doi.org/10.1037/a0030183>
- Morrison, F.J., & Connor, C.M. (2002). *The Elementary School Journal*, 103(2), 100–125.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children’s relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423–445. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student–teacher relationships and children’s early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600–608. <https://doi.org/10.1080/15374410802148160>
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). *Child Development*, 73(1), 291–309.
- O’Connor, E., & McCartney, K. (2007). *Child Development*, 78(3), 1172–1185.
- O’Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340–369. <https://doi.org/10.3102/0002831207302172>
- Palermo, F., et al. (2007). Teacher–child relationships and academic achievement in elementary school: Cross-cultural perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 151–166. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.02.001>

- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. APA.
- Pianta, R.C., & Stuhlman, M.W. (2004). *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
- Pramling, I., & Wallerstedt, C. (2019). *Early Child Development and Care*, 189(10), 1641–1653.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Rimm-Kaufman, S.E., & Pianta, R.C. (2000). *The Elementary School Journal*, 100(5), 491–511.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J., & Oort, F.J. (2011). *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Sabol, T.J., & Pianta, R.C. (2012). *Child Development Perspectives*, 6(2), 129–135.
- Schmitt, S. A., Pratt, M. E., & McClelland, M. M. (2014). Examining the relations between executive function, math, and literacy during the transition to kindergarten: A multi-analytic approach. *Developmental Psychology*, 50(8), 2281–2295. <https://doi.org/10.1037/a0037622>
- Silver, R. B., et al. (2005). Relations among early classroom adjustment, child–teacher relationship, and later school adjustment. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39–60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.001>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Stuhlman, M.W., & Pianta, R.C. (2001). *Journal of School Psychology*, 39(4), 417–445.
- Sulistyaningsih, T., & Wahyuni, S. (2021). Teacher–student relationship and its impact on children’s school readiness in Indonesia. *Indonesian Journal of Early Childhood Education Studies*, 10(2), 145–156. <https://doi.org/10.15294/ijeces.v10i2.50214>
- Yulianti, K., Denessen, E., & Droop, M. (2019). Teacher–child relationships and academic outcomes in Indonesian primary schools. *International Journal of Educational Research*, 96, 100–111. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.05.003>
- Yulindrasari, H., & Sunarti, E. (2021). *Journal of Early Childhood Research*, 19(4), 415–430.