

**KOMPETENSI KOMUNIKASI DAN SOSIO-EMOSIONAL GURU DALAM  
MEWUJUDKAN PEMBELAJARAN BERMAKNA DI PRATAMA WIDYALAYA  
SERATHI DHARMA KABUPATEN LUWU TIMUR**  
*TEACHERS' COMMUNICATION AND SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES IN  
REALIZING MEANINGFUL LEARNING AT PRATAMA WIDYALAYA SERATHI  
DHARMA EAST LUWU REGENCY*

Komang Reza Kartika<sup>1</sup>, I Wayan Astraguna<sup>2</sup>, Ida Ayu Indah Febriyani<sup>3</sup>, Inten Larasaty<sup>4</sup>  
IAHN Tampung Penyang Palangka Raya<sup>1,4</sup>, IAHN Gde Pudja Mataram<sup>2,3</sup>  
rkartika730@gmail.com<sup>1</sup>, iwastra@iahn-gdepudja.ac.id<sup>2</sup>, idaayuindah2121@gmail.com<sup>3</sup>,  
ilarasathy14@gmail.com<sup>4</sup>

---

Riwayat Jurnal

Artikel diterima : 26 Januari 2026

Artikel direvisi : 20 Februari 2026

Artikel disetujui : 01 April 2026

---

**ABSTRAK**

Pembelajaran bermakna memposisikan peserta didik sebagai individu yang berkembang secara utuh pada ranah kognitif, afektif, sosial, dan spiritual. Dalam konteks ini, kompetensi komunikasi dan sosio-emosional guru menjadi faktor kunci dalam membangun pengalaman belajar yang berkualitas. Beragam penelitian telah membuktikan bahwa kedua kompetensi tersebut berperan penting meningkatkan kualitas pembelajaran. Namun, sebagian besar studi sebelumnya masih menelaahnya secara parsial. Dengan demikian, kajian ini bertujuan untuk menganalisis secara menyeluruh bagaimana integrasi kompetensi komunikasi dan sosio-emosional guru dapat mendukung terwujudnya pembelajaran bermakna dalam konteks pembelajaran holistik di *Pratama Widyalaya Serathi Dharma*, Kabupaten Luwu Timur. Studi ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan teknik observasi, wawancara, serta dokumentasi. Pemilihan informan penelitian secara *purposive*, yakni berdasarkan kesesuaian dan kompetensi mereka terhadap fokus penelitian. Analisis data dilakukan dengan menggunakan model Miles dan Huberman dengan tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Temuan penelitian menunjukkan bahwa kompetensi komunikasi guru meliputi kompetensi wacana, linguistik, aksional, sosiokultural, dan strategik berperan dalam mewujudkan aktivitas belajar yang efektif dan kontekstual. Sementara itu, kompetensi sosio-emosional guru meliputi kesadaran diri, pengendalian diri, motivasi, empati, dan keterampilan sosial berkontribusi dalam membangun iklim kelas yang humanis, aman, dan inklusif. Integrasi kedua kompetensi tersebut membentuk sinergi yang mendukung terwujudnya pembelajaran bermakna yang berorientasi pada capaian akademik, pengembangan karakter, keterampilan, sosial, dan kesadaran spiritual peserta didik sesuai nilai-nilai pendidikan Hindu. Dengan demikian, penelitian ini mengusulkan penguatan kompetensi guru melalui pelaksanaan program pengembangan profesional yang dirancang secara sistematis dan berkelanjutan guna meningkatkan mutu serta keberlanjutan kualitas pembelajaran.

Kata Kunci: Kompetensi Komunikasi, Kompetensi Sosio-Emosional, Guru, Pembelajaran Bermakna, Peserta Didik.

---

**ABSTRACT**

*Meaningful learning positions students as individuals who develop holistically in the cognitive, affective, social, and spiritual domains. In this context, teachers' communication and socio-emotional competencies are key factors in building quality learning experiences. A number of studies show that these two competencies contribute significantly to the quality of learning, but are generally still studied separately. This study aims to comprehensively examine the integration of teachers' communication and socio-emotional competencies in realising meaningful learning in holistic learning at Pratama Widyalyaya Serathi Dharma, East Luwu Regency. This study uses a descriptive qualitative approach with observation, interview, and documentation techniques. Informants were selected purposively based on their relevance and competence to the research object. Data analysis used the Miles and Huberman model, namely data reduction, data presentation, and conclusion drawing. The findings show that teachers' communication competencies, including discourse, linguistic, actional, sociocultural, and strategic competencies, contribute to creating effective and contextual learning interactions. Meanwhile, teachers' socio-emotional competencies, which include self-awareness, self-control, motivation, empathy, and social skills, contribute to building a humanistic, safe, and inclusive classroom climate. The integration of these two competencies forms a synergy that supports the realisation of meaningful learning oriented towards academic achievement, character development, social skills, and spiritual awareness of students in accordance with Hindu educational values. Therefore, this study recommends strengthening teacher competencies through various planned and continuous professional development programmes for teachers to improve the quality and sustainability of learning.*

**Keywords:** *Communication Competence, Socio-Emotional Competence, Teachers, Meaningful Learning, Students.*

---

## **I. Pendahuluan**

Dalam proses pembelajaran di kelas, keaktifan siswa menjadi kunci keberhasilan. Ketika siswa terlibat secara emosional, kognitif, dan perilaku dalam kegiatan pembelajaran, proses internalisasi pengetahuan dapat terjadi secara lebih mendalam dan bermakna. (Duanasari, et al. 2024). Namun, dalam praktiknya masih banyak dijumpai fenomena yang memperlihatkan rendahnya minat belajar siswa, kurangnya partisipasi dalam diskusi, serta kecenderungan mengikuti pembelajaran secara pasif. Jika kondisi ini terus berlangsung, hal tersebut dapat berpengaruh terhadap kedisiplinan, prestasi akademik, serta kemampuan berpikir kritis dan sosial peserta didik (Fitrianti & Hidayati, 2025).

Guru berperan penting dalam proses pendidikan. Selain berfungsi sebagai penyampai pengetahuan (*transfer of knowledge*), guru juga berperan sebagai fasilitator, motivator, sekaligus teladan

yang bertanggung jawab dalam pembentukan kepribadian dan karakter siswa (Sanjani, 2020). Seiring dengan terus berkembangnya proses pembelajaran, guru diharapkan mampu beradaptasi dengan kemajuan-kemajuan tersebut. Adaptasi tersebut menuntut guru untuk memiliki kompetensi pedagogik yang memadai, sekaligus kapasitas dalam membangun interaksi edukatif yang efektif dengan peserta didik, disertai pemahaman yang mendalam terhadap materi ajar. Kemampuan menjalin hubungan edukatif yang konstruktif serta penguasaan substansi pembelajaran menjadi faktor krusial dalam peningkatan efektivitas serta mutu pendidikan (Syifaurrahmah, et al. 2025).

Pembelajaran yang efektif tidak semata-mata terarah pada pemaparan materi secara verbal namun juga melibatkan perancangan pembelajaran yang sistematis dan terencana sebagai upaya mewujudkan pengalaman belajar yang bermakna, partisipatif, interaktif, dan

aplikatif bagi kehidupan peserta didik (Syifaurrehman, et al. 2025).

Hartono (2013) dalam Nurzannah (2022) menyatakan bahwa peran guru tidak terbatas pada penyampaian materi pembelajaran, melainkan juga pada upaya memfasilitasi peserta didik agar memperoleh pengalaman belajar yang bermakna serta mengembangkan keterampilan yang dibutuhkan dalam kehidupan. Pembelajaran bermakna merupakan tujuan utama dalam proses pendidikan yang tidak semata-mata mengutamakan penguasaan materi, namun juga terhadap pendalaman pemahaman dan keterlibatan aktif peserta didik, serta kemampuan menerapkan pengetahuan dalam konteks kehidupan nyata.

Pembelajaran merupakan proses transformasi pengetahuan yang bertujuan menghasilkan perubahan perilaku peserta didik secara sadar dan berkelanjutan. Perubahan tersebut mencakup peningkatan pengetahuan, pemahaman, sikap, serta orientasi terhadap peningkatan potensi diri (Saleh, 2025).

Keberhasilan proses pembelajaran ditentukan oleh berbagai unsur, diantaranya peserta didik, pendidik sebagai fasilitator belajar, dan berbagai faktor pendukung lain. Salah satu unsur yang paling fundamental dalam penyelenggaraan pembelajaran adalah komunikasi. Komunikasi berperan penting dalam menjembatani proses penyampaian, pemaknaan, dan internalisasi pengetahuan. Tanpa komunikasi yang efektif, baik peserta didik maupun pendidik tidak dapat merealisasikan tujuan pembelajaran secara optimal (Arif & Chatra, 2019).

Keterampilan komunikasi guru merupakan kompetensi yang fundamental dalam menunjang efektivitas pembelajaran. Guru dengan kemampuan komunikasi yang efektif cenderung lebih terampil mengelola proses pembelajaran secara komprehensif, baik dalam penyampaian materi maupun pengelolaan interaksi kelas. Kompetensi ini tercermin dari kemampuan guru dalam merancang dan mengelola komunikasi

pembelajaran, mengatur dinamika interaksi sosial di lingkungan belajar, serta menyesuaikan tujuan dan strategi komunikasi sesuai dengan kebutuhan serta karakteristik peserta didik (Zlatic, et al. 2014).

Selain kompetensi komunikasi, guru juga dituntut memiliki kompetensi sosio-emosional yang memadai dalam menjalankan perannya sebagai pendidik. Kompetensi sosio-emosional mencakup kemampuan guru dalam memahami, mengendalikan, dan mengungkapkan emosi secara tepat, serta menjalin hubungan interpersonal yang harmonis dengan peserta didik. Kompetensi sosial-emosional telah diposisikan sebagai faktor penting dalam perkembangan manusia karena memiliki keterkaitan yang kuat dengan berbagai aspek yang berkaitan dengan pendidikan (Pena, et al. 2021).

Pendidikan tidak hanya diarahkan pada pencapaian prestasi akademik semata, tetapi juga dalam pengembangan keterampilan sosial dan emosional peserta didik. Salah satu tantangan dalam membantu siswa mengembangkan kemampuan sosial-emosionalnya terletak pada keberagaman latar belakang sosial yang dimiliki. Faktor-faktor tersebut mencakup lingkungan keluarga dan sosial, kondisi ekonomi, agama, budaya, serta pengalaman hidup. Perbedaan latar belakang ini turut mempengaruhi cara individu mengelola emosi, berinteraksi dengan orang lain, dan menyesuaikan diri dalam berbagai situasi (Nasution, et al. 2023).

Menilik lebih jauh, peserta didik yang berasal dari lingkungan sosial terpencil, keluarga berpenghasilan rendah, atau kelompok minoritas cenderung menghadapi berbagai kendala dalam mengembangkan keterampilan sosial dan emosional mereka. Kondisi ini dipengaruhi oleh terbatasnya dukungan lingkungan serta akses terhadap sumber daya yang dibutuhkan (Wang, et al. 2025).

Dalam situasi ini, fungsi guru sangat penting sebab guru berkesempatan

sekaligus bertanggung jawab untuk membangun lingkungan belajar yang inklusif, tanggap terhadap kebutuhan peserta didik, serta mendukung perkembangan sosio-emosional secara optimal. Melalui interaksi sehari-hari di ruang kelas, guru dapat membimbing peserta didik dari beragam latar belakang sosial agar mampu mengembangkan keterampilan sosial, mengelola emosi secara sehat, menumbuhkan sikap kerja sama, serta meningkatkan kemampuan beradaptasi, baik di lingkungan pendidikan maupun dalam kehidupan sosial masyarakat (Jugovic, et al. 2025).

Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa penguasaan kompetensi sosio-emosional memungkinkan guru membangun suasana pembelajaran yang aman, mendukung, dan inklusif, dengan demikian peserta didik merasa mendapat apresiasi dan terdorong untuk aktif dalam kegiatan belajar. Selain itu, kompetensi sosio-emosional berperan penting dalam membantu guru menyikapi perbedaan karakter, latar belakang sosial, serta kebutuhan emosional peserta didik secara arif dan proporsional. Integrasi kompetensi komunikasi dan sosio-emosional menjadi fondasi strategis dalam meningkatkan kualitas pembelajaran sekaligus menunjang perkembangan akademik dan pembentukan karakter atau kepribadian peserta didik secara menyeluruh.

Sejumlah penelitian tentang penguasaan kompetensi komunikasi maupun kompetensi sosio-emosional oleh guru dalam mewujudkan pembelajaran bermakna bagi peserta didik telah dilakukan. Penelitian oleh Rohayati, et al tahun 2025 yang berjudul "*The Role of Teacher Communication Skills During Implementation to Increase Student Success in Achieving Learning Outcomes*" temuan dalam penelitiannya ialah keterampilan komunikasi guru yang baik secara signifikan berkontribusi pada peningkatan motivasi dan prestasi siswa (Rohayati, et al 2025).

Sejalan dengan itu, penelitian dari Pramesti, et al tahun 2025 berjudul "*The Role of Teacher Communication Skills in Creating Meaningful Learning Based on the Needs of 21st Century Students*" menjelaskan bahwa dalam proses pembelajaran di kelas, komunikasi yang efektif berperan penting dalam meningkatkan partisipasi siswa, memperdalam pemahaman materi, serta mendukung terbangunnya kerja sama. Kompetensi komunikasi guru berkontribusi dalam mewujudkan pembelajaran bermakna (Pramesti, et al, 2025).

Penelitian oleh Zarim & Surat tahun 2025 berjudul "*Relationship Between Social-Emotional Competence and Teaching Skills of Secondary School Teachers*" hasil penelitiannya mengungkapkan bahwa kompetensi sosio-emosional berperan penting dalam mendukung keterampilan mengajar guru untuk mencapai kualitas pembelajaran serta pencapaian peserta didik (Zarim & Surat, 2025).

Syaifurrahmah, et al tahun 2025 berjudul "Strategi Mengajar yang Efektif dan Peran Guru Sebagai Kunci Pembelajaran Bermakna" hasil penelitian menunjukkan bahwa guru memegang peran penting dalam mengembangkan potensi siswa serta menumbuhkan motivasi belajar melalui penguasaan berbagai kompetensi. Proses pembelajaran berjalan secara dinamis melalui interaksi komunikasi yang bersifat interaktif antara guru dan siswa. Capaian pembelajaran tidak semata diukur dari capaian kognitif, melainkan juga ditentukan oleh keberhasilan guru membangun kondisi belajar yang mendukung, kooperatif, kolaboratif, serta mampu menumbuhkan inspirasi bagi peserta didik (Syafurrahmah, et al, 2025).

Sejumlah penelitian relevan diatas, umumnya masih mengkaji kompetensi komunikasi dan kompetensi sosio-emosional guru secara terpisah. Sebagian besar temuan lebih menitikberatkan pada pengaruh keterampilan komunikasi terhadap hasil belajar peserta didik atau

kontribusi kompetensi sosio-emosional terhadap keterampilan mengajar guru, sementara kajian mengenai sinergi kedua kompetensi tersebut dalam membentuk pengalaman belajar peserta didik secara komprehensif masih terbatas.

Penelitian ini mengkaji secara komprehensif integrasi kompetensi komunikasi dan kompetensi sosio-emosional guru dalam mewujudkan pembelajaran bermakna bagi peserta didik. Penelitian ini tidak semata-mata berfokus pada kontribusi masing-masing kompetensi secara terpisah, tetapi menempatkan keduanya sebagai satu kesatuan yang saling melengkapi dalam upaya meningkatkan kualitas pembelajaran. Diharapkan bahwa studi ini dapat menawarkan sudut pandang baru tentang peran komprehensif kompetensi guru dalam membangun aktivitas pembelajaran yang tidak hanya berfokus pada aspek kognitif namun juga mengkonstruksi pengalaman belajar yang bermakna, berbasis konteks, dan berpusat pada siswa.

Penelitian ini dilaksanakan di *Pratama Widyalaya Serathi Dharma*, Desa Margomulyo, Kabupaten Luwu Timur, Sulawesi Selatan. Pemilihan lokasi penelitian ini didasarkan pada karakteristik satuan pendidikan berciri khas keagamaan Hindu yang berfokus keseimbangan antara pengembangan aspek intelektual, nilai-nilai spiritual, serta pembentukan karakter peserta didik. Dalam konteks tersebut, pembelajaran tidak sekadar ditujukan pada penguasaan materi secara teoretis, tetapi juga pada pengembangan serta penghargaan terhadap interaksi sosial, keharmonisan, dan etika yang sesuai dengan nilai-nilai pendidikan Hindu.

Lebih lanjut, berbagai latar belakang sosial dan pengalaman belajar peserta didik di *Pratama Widyalaya Serathi Dharma* menuntut guru untuk mengoptimalkan kompetensi komunikasi dan kompetensi sosio-emosional secara terpadu dalam membangun interaksi pembelajaran yang bermakna. Dinamika pembelajaran yang menekankan hubungan guru dan peserta

didik secara humanis dan dialogis menjadikan sekolah ini relevan untuk mengkaji secara empiris sinergi kedua kompetensi tersebut guna membangun pengalaman belajar yang relevan dengan konteks, bersifat inklusif, dan berpusat pada peserta didik. Dengan demikian, lokasi penelitian ini dipandang strategis dalam memperkaya kajian terkait kompetensi guru secara holistik dalam pembelajaran bermakna.

Untuk memahami kompetensi komunikasi dan kompetensi sosio-emosional dalam menciptakan pembelajaran bermakna, penelitian ini mensintesis dua Teori yaitu Teori Kompetensi Komunikasi (*Communication Competence Theory*) model Celce-Murcia dan Teori Kecerdasan Emosional (*Emotional Intelligence Theory*) oleh Goleman.

Teori Kompetensi Komunikasi (*Communication Competence Theory*) model Celce-Murcia terdiri atas lima komponen utama yang saling berkaitan yaitu 1). Kompetensi wacana sebagai kemampuan memahami dan menghasilkan bahasa secara koheren dan bermakna sesuai konteks, 2). Kompetensi linguistik yang mencakup penguasaan tata bahasa, kosakata, dan struktur bahasa, 3). Kompetensi aksional yang berkaitan dengan penggunaan bahasa sesuai fungsi komunikasi, 4). Kompetensi sosio-kultural yang menekankan ketepatan berbahasa berdasarkan konteks sosial, budaya, dan peran pelaku komunikasi, dan 5). Kompetensi strategik yang berfungsi untuk mengatasi hambatan komunikasi, mempertahankan interaksi, dan memperbaiki kesalahpahaman melalui berbagai strategi komunikasi (Celce-Murcia, et al, 1995).

Perspektif Teori Kompetensi Komunikasi model Celce-Murcia dalam konteks pembelajaran menempatkan kompetensi komunikasi guru sebagai satu kesatuan antara kompetensi linguistik, wacana, aksional, sosio-kultural, dan strategik. Keterpaduan kompetensi tersebut

secara kolektif mempengaruhi kualitas interaksi antara guru dan peserta didik. Interaksi yang berlangsung secara komunikatif dan sesuai dengan konteks berperan penting dalam mewujudkan pembelajaran bermakna seperti peningkatan pemahaman materi, kemampuan guru dalam mengenali karakteristik peserta didik, keaktifan peserta didik, serta keterkaitan antara pembelajaran dan pengalaman belajar peserta didik.

Selain itu, Teori Kecerdasan Emosional (*Emotional Intelligence Theory*) juga memiliki keterkaitan yang erat dengan fokus kajian penelitian ini. Teori kecerdasan emosional merujuk pada kemampuan individu dalam mengenali dan memahami emosi diri sendiri serta emosi orang lain, sekaligus mengelola dan memanfaatkan emosi tersebut secara efektif dalam kehidupan pribadi maupun interaksi sosial. Teori ini mencakup lima komponen inti yaitu: pengendalian diri, motivasi diri, kesadaran diri, empati, serta keterampilan social (Goleman, 2020). Kelima aspek tersebut berfungsi sebagai kerangka konseptual untuk memahami kompetensi sosio-emosional guru dalam membangun suasana belajar yang humanis, sehingga menunjang terwujudnya pembelajaran yang bermakna bagi peserta didik.

Penelitian ini menerapkan pendekatan kualitatif deskriptif dalam melakukan analisis mendalam integrasi kompetensi komunikasi dan kompetensi sosio-emosional guru dalam menciptakan pengalaman belajar bermakna bagi peserta didik. Penelitian dilaksanakan di *Pratama Widyalyaya Serathi Dharma* yang berlokasi di Desa Margomulyo, Kabupaten Luwu Timur, Provinsi Sulawesi Selatan.

Metode yang digunakan untuk memperoleh data dalam penelitian ini meliputi dokumentasi, wawancara, dan observasi. Pemilihan informan dilakukan dengan menggunakan teknik *purposive sampling*, yaitu berdasarkan kriteria tertentu dimana informan memiliki pengetahuan mendalam dan keahlian yang

relevan di bidangnya yang berkaitan erat dengan fokus penelitian (Sugiyono, 2013).

Teknik analisis data dalam penelitian ini menggunakan model Miles dan Huberman yang mencakup tiga tahapan utama yaitu: reduksi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan (Sulasm, 2023). Validitas data pada penelitian ini menerapkan triangulasi sumber dan triangulasi metode dalam memverifikasi konsistensi dan kesesuaian temuan dari observasi, wawancara, dan analisis dokumen (Sugiyono, 2013). Melalui pendekatan tersebut, hasil penelitian diharapkan dapat memberikan pemahaman menyeluruh mengenai kompetensi komunikasi dan kompetensi sosio-emosional guru dalam merealisasikan pembelajaran yang bermakna bagi peserta didik.

## II. Pembahasan

### 1. Keberadaan dan Eksistensi Pratama Widyalyaya Serathi Dharma

*Widyalyaya* adalah lembaga pendidikan formal yang menawarkan pendidikan umum berdasarkan ciri khas agama Hindu, sesuai dengan Peraturan Menteri Agama Nomor 2 Tahun 2024 tentang Pelaksanaan Pendidikan *Widyalyaya*. Satuan pendidikan ini terdiri dari *Pratama Widyalyaya* untuk jenjang PAUD, *Adi Widyalyaya* untuk Pendidikan Dasar (6 tingkat, setara SD), *Madyama Widyalyaya* untuk Pendidikan Dasar (3 tingkat, setara SMP), serta *Utama Widyalyaya* untuk Pendidikan Menengah dan Kejuruan (3 tingkat, setara SMA/SMK).

Tujuan penyelenggaraan pendidikan *Widyalyaya* untuk membentuk peserta didik yang berakhlak mulia, memiliki penguasaan ilmu pengetahuan serta keterampilan dalam upaya meningkatkan kompetensi sehingga mampu hidup secara mandiri dan melanjutkan pendidikan kejenjang yang lebih tinggi. Tujuan ini memiliki keterkaitan erat dengan tujuan pendidikan nasional sebagaimana diatur dalam UU Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, yaitu

mengembangkan potensi peserta didik menjadi insan yang beriman bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, serta menjadi warga negara yang demokratis dan bertanggung jawab.

Pada tingkat Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD), *Pratama Widyalyaya Serathi Dharma* merupakan satuan pendidikan formal yang menyelenggarakan pendidikan umum dengan kekhasan Agama Hindu. Satuan pendidikan ini sebelumnya bernama *Pratama Widya Pasraman Serathi Dharma*. Pasraman ini didirikan atas dasar swadaya masyarakat sebagai bentuk kepedulian bersama dalam memenuhi kebutuhan pendidikan, khususnya dalam menjaga dan menanamkan nilai-nilai karakter pada anak. Kehadiran *pasraman* ini menjadi respon nyata terhadap tantangan perkembangan zaman yang membawa dampak signifikan terhadap pembentukan sikap, moral, dan kepribadian anak.

*Pratama Widya Pasraman Serathi Dharma* secara resmi beralih bentuk menjadi *Pratama Widyalyaya Serathi Dharma* melalui Surat Keputusan Dirjen Bimas Hindu Kementerian Agama Nomor 116 Tahun 2024. Dengan meraih akreditasi Baik dari Badan Akreditasi Nasional untuk Pendidikan Anak Usia Dini, Pendidikan Dasar, dan Pendidikan Menengah (BAN-PDM) Nomor: 017/BAN PDM/SK/2023, *Pratama Widyalyaya Serathi Dharma* telah menunjukkan komitmennya untuk meningkatkan mutu pendidikan dan pengajaran.

Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) adalah tahap pendidikan yang secara khusus menitikberatkan pada pengembangan dan proses pembelajaran anak berusia 0-6 tahun (Nuriana & Yanuartuti, 2020). Ketentuan ini diperkuat dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang mendefinisikan: "Pendidikan Anak Usia Dini merupakan upaya pembinaan terhadap anak sejak lahir hingga usia enam tahun melalui pemberian stimulasi

pendidikan guna mendukung perkembangan fisik dan spiritual, sehingga anak memiliki kesiapan memasuki pendidikan lanjutan.

Fokus utama Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) yaitu pada pengembangan potensi anak secara menyeluruh yang mencakup aspek fisik, kognitif, emosional, sosial, dan moral melalui beragam kegiatan pembelajaran yang menyenangkan dan menarik. Hal ini sebagai upaya mendorong pertumbuhan dan perkembangan anak secara optimal. Kegiatan pembelajaran tersebut didesain untuk mendukung anak dalam mengembangkan keterampilan dasar, antara lain kemampuan berkomunikasi, berinteraksi sosial, serta mengenali lingkungan sekitarnya (Dikta & Kusumadewi, 2024).

Berbagai kegiatan yang dilaksanakan di *Pratama Widyalyaya Serathi Dharma* seperti pentas seni, *fashion show*, gebyar *pasraman*/PAUD, menggambar, pengecekan kesehatan anak, persembahyang bersama secara rutin, praktik *upakara (mejaitan)*, *dharma gita (mekidung)*, tari, yoga, *outbound*, bhakti sosial dan penghijauan merupakan kegiatan yang dirancang dan dilaksanakan secara terintegrasi dalam pembelajaran holistik yang menempatkan perkembangan anak sebagai pusatnya.

Dalam menyiapkan generasi berkualitas, berkarakter mulia, dan tangguh menghadapi tantangan masa depan, Pendidikan Anak Usia Dini mengemban peran yang sangat penting. Dalam sistem pendidikan di Indonesia, terutama pada jenjang Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD), tujuan pembelajaran tidak terbatas pada pengembangan aspek kognitif, namun sekaligus memperkuat ranah sosial, emosional, dan spiritual. Pada aspek spiritual, pendidikan yang berlandaskan nilai agama, termasuk Agama Hindu, diharapkan mampu menjadi dasar moral yang kuat bagi anak dalam menjalani kehidupan dilingkungannya. Integrasi nilai-nilai keagamaan dalam proses pendidikan berperan signifikan dalam membentuk prilaku anak yang toleran, menghargai

keberagaman, serta memberi kontribusi dalam menjaga persatuan dan kesatuan bangsa (Dikta & Kusumadewi, 2024).

Keberadaan dan eksistensi *Pratama Widyalyaya Serathi Dharma* saat ini menunjukkan bahwa lembaga pendidikan Hindu kini mampu berperan sejajar dengan lembaga pendidikan umum dalam menyediakan layanan pembelajaran yang bermutu, relevan, serta berorientasi pada peneguhan nilai-nilai agama dan budaya. Pada kerangka ini, kompetensi guru menjadi faktor kunci yang menentukan arah dan keberlanjutan pendidikan Hindu dilembaga tersebut dimasa depan, baik pada aspek peningkatan mutu, maupun daya saing (Purnomo & Ariyoga, 2025).

Sejalan dengan itu, dalam upaya menjaga dan meningkatkan mutu pendidikan di *Pratama Widyalyaya Serathi Dharma*, berbagai program pengembangan kompetensi guru dilaksanakan secara terencana dan berkelanjutan. Kegiatan tersebut meliputi pembinaan guru *pasraman*, workshop implementasi kurikulum pembelajaran, workshop metode pembelajaran bagi Pendidikan Anak Usia Dini, serta penguatan tata kelola pendidikan *widyalyaya*. Upaya tersebut dilakukan guna meningkatkan kompetensi serta profesionalisme guru sehingga mampu merancang dan melaksanakan pembelajaran yang efektif.

Selain itu, *Pratama Widyalyaya Serathi Dharma* juga menjadi lokasi pelaksanaan program pengabdian kepada masyarakat dari perguruan tinggi seperti Universitas Hindu Negeri I Gusti Bagus Sugriwa. Keterlibatan perguruan tinggi ini menciptakan kolaboratif strategis dalam peningkatan mutu pendidikan melalui pendampingan akademik, penguatan kapasitas guru, dan pengembangan praktik pembelajaran berbasis riset. Sinergi tersebut diharapkan memperkaya wawasan dan kompetensi pendidik sekaligus memperkuat keberadaan dan eksistensi *Pratama Widyalyaya Serathi Dharma* sebagai institusi pendidikan Hindu yang fleksibel, kreatif, dan konsisten dalam

meningkatkan kualitas pendidikan secara berkesinambungan.

## 2. Kompetensi Komunikasi Guru dalam Paradigma Pembelajaran Kontemporer

Berdasarkan hasil wawancara bersama guru dan pengelola satuan pendidikan *Pratama Widyalyaya Serathi Dharma* ditemukan bahwa pembelajaran di era kontemporer dipandang sebagai metode pembelajaran terpusat pada pengembangan kemampuan, perspektif, dan pola pikir yang diperlukan untuk menghadapi tantangan dunia yang semakin kompleks dan saling terhubung dalam skala global. Pendekatan ini menandai transformasi cara pandang dari pembelajaran bersifat konvensional menuju pembelajaran masa kini dengan berorientasi pada pengembangan kompetensi holistik yang selaras dengan tuntutan dan tantangan saat ini maupun mendatang. Dalam kerangka ini, peserta didik sebagai pusat pembelajaran (*student centered learning*) dan guru berperan sebagai fasilitator yang membimbing siswa dalam membangun pengetahuan secara mandiri melalui kegiatan eksplorasi, kolaborasi, dan pemecahan masalah.

Pembelajaran kontemporer memiliki tiga pilar utama yaitu: Pengembangan keterampilan, pengetahuan, dan pemanfaatan teknologi secara terpadu. Pengembangan keterampilan meliputi penguatan kemampuan komunikasi, kolaborasi, berpikir kritis, dan kreativitas. Dari sisi keilmuan, pembelajaran ini menekankan pendekatan interdisipliner yang mengintegrasikan berbagai bidang ilmu sehingga peserta didik mampu memahami keterkaitan antarkonsep dan menerapkannya dalam pemecahan masalah nyata, termasuk penguatan literasi digital, literasi finansial, dan pemahaman budaya global. Pembelajaran kontemporer juga memposisikan teknologi bukan sekadar alat bantu, melainkan komponen esensial dalam proses pembelajaran. Peserta didik dibimbing memanfaatkan teknologi secara bijak untuk mencari informasi, berkolaborasi, dan berkreasi. Sementara

guru memanfaatkan teknologi untuk personalisasi pembelajaran, pemberian umpan balik, dan menghasilkan pembelajaran yang lebih interaktif dan bermakna secara mendalam (Rustiyana, et al, 2025).

Pembelajaran akan lebih bermakna apabila peserta didik mengalami secara langsung materi yang telah dipelajarinya, bukan hanya memahami secara teoritis. Pendekatan pembelajaran yang berfokus pada penguasaan konten memang terbukti efektif untuk meningkatkan retensi memori jangka pendek, tetapi kurang optimal dalam membekali siswa dengan kemampuan pemecahan masalah kehidupan jangka panjang (Rahmaniar, 2016). Karenanya, pembelajaran dianggap lebih substantif ketika peserta didik terlibat secara aktif dalam proses belajar yang kontekstual dan relevan dengan realitas. Suasana kelas akan berlangsung dinamis apabila guru menikmati perannya dalam mengajar dan peserta didik antusias dalam belajar. Guru berperan menyediakan fasilitasi pembelajaran secara optimal agar materi dapat terserap dengan baik, sementara peserta didik merasakan pengalaman belajar yang menarik dan penuh nilai bersama guru.

Dalam dinamika pembelajaran, kompetensi komunikasi guru memainkan peran krusial dalam memfasilitasi penyampaian, pemaknaan, dan internalisasi pengetahuan oleh peserta didik. Tanpa komunikasi yang efektif, baik peserta didik maupun pendidik tidak dapat merealisasikan tujuan pembelajaran secara optimal (Arif & Chatra, 2019).

Interaksi yang terbangun antara guru dan peserta didik menjadi dasar utama untuk mencapai proses pembelajaran yang optimal. Komunikasi yang terjalin di kelas tidak hanya berperan sebagai medium penyampaian materi pelajaran, melainkan juga mencerminkan ikatan sosial-emosional yang memengaruhi keterlibatan belajar siswa. Guru yang menguasai komunikasi terbuka, empati, dan berfokus pada pemahaman akan membentuk

lingkungan kelas yang suportif, sehingga memotivasi peserta didik untuk berperan aktif dalam dinamika pembelajaran (Fitriani & Hidayati, 2025).

Saat praktik pembelajaran, sering ditemui kondisi dimana peserta didik enggan bertanya atau mengemukakan pendapat di kelas, bukan karena kurangnya pemahaman materi, melainkan akibat rendahnya rasa percaya diri, ketakutan akan penilaian kesalahan, atau perasaan tidak dihargai. Kondisi ini menunjukkan bahwa terjadi hambatan komunikasi yang berkontribusi terhadap rendahnya partisipasi belajar peserta didik. Oleh karena itu, guru perlu memiliki keterampilan komunikasi yang efektif serta bersikap terbuka dan inklusif. Sikap tersebut akan menumbuhkan kepercayaan diri peserta didik untuk mengemukakan pendapat dan menyampaikan kesulitan belajar.

Mengacu pada Teori Kompetensi Komunikasi Model Celce-Murcia yang menyatakan bahwa kompetensi komunikasi memiliki lima komponen utama yang saling berkaitan meliputi Kompetensi wacana, Kompetensi linguistik, Kompetensi aksional, Kompetensi sosio-kultural dan Kompetensi strategik (Celce-Murcia, et al, 1995). Unsur-unsur inti dari model teori kompetensi komunikasi Celce-Murcia dipandang memiliki relevansi yang signifikan dalam konteks pendidikan dan sebagai satu kesatuan yang secara kolektif menentukan kualitas interaksi guru dan siswa dalam meningkatkan pemahaman materi pelajaran, memperkuat pemahaman guru tentang karakteristik siswa, mendorong partisipasi aktif, dan mengaitkan pembelajaran dengan pengalaman belajar siswa.

Kompetensi wacana tercermin dari kemampuan guru dalam menyusun alur pembelajaran yang runtut, kontekstual, dan berkesinambungan. Guru di *Pratama Widyalya Serathi Dharma* tidak menyajikan materi secara terpisah melainkan mengaitkannya dengan pengalaman belajar peserta didik melalui

eksplorasi, diskusi kelompok, serta pemecahan masalah. Pola interaksi ini menggambarkan kemampuan guru membentuk wacana pembelajaran yang logis dan bermakna, sehingga peserta didik dapat memahami keterkaitan antarkonsep dan memaknai pembelajaran dalam konteks kehidupan nyata.

Kompetensi linguistik terlihat dari pemakaian bahasa yang mampu dipahami, adaptif, dan sesuai dengan tingkat kemampuan yang dimiliki peserta didik. Kondisi yang muncul seperti rendahnya keberanian peserta didik untuk bertanya atau menyampaikan pendapat mengindikasikan bahwa aspek linguistik tidak sebatas melibatkan akurasi struktur bahasa saja tetapi juga keterjangkauan bahasa yang dipakai oleh guru. Pemilihan kata-kata yang tepat, intonasi yang sesuai, serta berbahasa sederhana terbukti lebih efektif untuk memfasilitasi pemahaman materi siswa sekaligus memperkuat kepercayaan diri mereka dalam berkomunikasi kelas.

Kompetensi aksional ditunjukkan dari kemampuan guru menjalankan fungsi komunikasi secara efektif seperti memberi instruksi, mengajukan pertanyaan, memberikan umpan balik, dan memfasilitasi diskusi. Dalam pembelajaran yang berorientasi pada peserta didik, penguasaan konten harus seimbang dengan komunikasi yang memicu terjalannya partisipasi aktif peserta didik. Guru sebagai fasilitator akan optimal ketika komunikasi yang dibangun mampu memotivasi, mengarahkan, dan memberdayakan peserta didik dalam proses pembelajaran.

Kompetensi sosio-kultural ditunjukkan melalui kemampuan guru memahami latar belakang budaya, nilai-nilai religius, serta karakteristik sosial-emosional peserta didik. Sikap empatik, inklusif, dan menghargai perbedaan yang dilakukan guru berperan dalam membangun iklim kelas yang kondusif sehingga proses pembelajaran berlangsung secara humanis dan bermakna.

Kompetensi strategik ditunjukkan pada kemampuan guru mengelola dan mengatasi berbagai hambatan komunikasi yang muncul dalam proses pembelajaran. Ketika peserta didik mengalami kesulitan memahami materi, kurang percaya diri, atau ragu untuk berpartisipasi, guru menerapkan strategi komunikasi yang tepat seperti menyajikan penjelasan alternatif, memberikan contoh konkret, menyampaikan penguatan positif, melakukan pendekatan personal serta memanfaatkan teknologi dalam menjembatani perbedaan gaya belajar dan memperkuat keterlibatan peserta didik dalam aktivitas pembelajaran.

### **3. Kompetensi Sosio-Emosional Guru dalam Kontruksi Iklim Kelas yang Humanis**

Berdasarkan hasil wawancara bersama guru dan pengelola satuan pendidikan *Pratama Widyalaya Serathi Dharma* ditemukan bahwa lingkungan kelas berperan signifikan dalam membentuk motivasi dan keterlibatan peserta didik. Kelas yang dirancang sebagai ruang belajar untuk menumbuhkan rasa aman, kepercayaan diri, serta penghargaan terhadap setiap individu akan mendukung perkembangan peserta didik secara optimal (Nasution, et al, 2023). Pengelolaan kelas yang berlandaskan pada pendekatan humanis menjadi landasan esensial bagi pencapaian pembelajaran yang optimal. Kelas yang dikelola secara humanis memandang peserta didik sebagai subjek pembelajaran yang utuh dengan memperhatikan perkembangan aspek kognitif, emosional, sosial, dan moral mereka.

Untuk mewujudkan kelas yang humanis, guru dituntut memiliki kompetensi sosio-emosional dalam membangun interaksi dan hubungan interpersonal yang sehat, mengelola dinamika kelas, empatik, dialogis, serta menciptakan budaya sekolah yang inklusif agar tercipta suasana pembelajaran yang aman, kondusif serta memotivasi belajar peserta didik untuk belajar lebih optimal.

Guru yang memiliki keseimbangan pada aspek-aspek tersebut akan lebih mampu merespons berbagai tantangan di kelas secara bijaksana dan adaptif serta membantu peserta didik berkembang menjadi pribadi yang lebih berfikir secara kritis, mandiri, dan penuh tanggung jawab (Putriyani, *et al.*, 2025; Hadi & Darmiyanti, 2025).

Mengacu pada teori kecerdasan emosional, terdapat lima komponen utama pengelolaan emosi secara tepat dalam kehidupan pribadi maupun hubungan sosial yaitu: pengendalian diri, motivasi diri, kesadaran diri, empati, dan keterampilan sosial (Goleman, 2020). Dalam konteks pembelajaran, komponen-komponen utama dari teori kecerdasan emosional dipandang memiliki relevansi yang kuat dalam konstruksi iklim kelas yang humanis. Iklim kelas yang humanis akan berdampak pada kualitas interaksi emosional dan partisipasi peserta didik sepanjang proses pembelajaran.

Kesadaran diri (*self-awareness*): merupakan suatu kemampuan yang dimiliki guru untuk mengenali suatu emosi, sikap, dan respons dirinya sendiri dalam berbagai situasi pembelajaran. Guru yang memiliki kesadaran diri yang baik mampu tidak beraksi secara imlusif terhadap perilaku peserta didik, sehingga iklim kelas tetap kondusif.

Pengendalian diri (*self-regulation*): yaitu kemampuan guru mengelola emosi secara baik dalam pembelajaran. Bersikap sabar, adil, proporsional serta menghadirkan dialog yang sehat. Kondisi ini mendukung terbentuknya kelas yang aman secara emosional dan menghargai setiap peserta didik.

Motivasi (*motivation*): yaitu kemampuan dan komitmen guru dalam menumbuhkan motivasi belajar bagi peserta didik. Guru bermotivasi intrinsik kuat biasanya menampilkan sikap antusias, konsisten, dan bertanggung jawab dalam pembelajaran sehingga memicu keterlibatan aktif peserta didik sepanjang proses pembelajaran.

Empati (*empathy*) menjadi inti kompetensi sosio-emosional guru dalam membangun kelas yang humanis. Melalui pemahaman terhadap perasaan, kebutuhan, dan kondisi sosio-emosional peserta didik, guru mampu menciptakan hubungan yang penuh kehangatan dan saling percaya. Sikap empatik mendorong peserta didik lebih percaya diri dalam mengutarakan ide atau pendapatnya serta terlibat aktif dalam interaksi.

Keterampilan sosial (*social skills*): yaitu kemampuan guru membangun komunikasi efektif, kolaborasi yang produktif, resolusi konflik secara konstruktif, serta membentuk hubungan timbal balik yang saling menghargai di kelas. Melalui keterampilan ini guru berperan sebagai contoh perilaku sosial yang positif sehingga iklim kelas menjadi ruang belajar yang kolaboratif, inklusif, dan berorientasi pada nilai-nilai kemanusiaan.

#### **4. Kompetensi Komunikasi dan Sosio-Emosional Guru dalam Mewujudkan Pembelajaran Bermakna pada Kerangka Pendidikan Holistik**

Berdasarkan hasil wawancara terhadap pengelola dan guru pada satuan *Pendidikan Pratama Widyalyaya Serathi Dharma* Kabupaten Luwu Timur menunjukkan bahwa pembelajaran bermakna dipahami sebagai proses pendidikan yang tidak hanya menekankan penguasaan pada aspek kognitif tetapi juga mengintegrasikan pada pengembangan aspek afektif, psikomotorik, sosial, dan spiritual peserta didik secara seimbang. Pendekatan ini selaras dengan prinsip pendidikan holistik yang memandang peserta didik sebagai individu utuh (*whole person*), sehingga proses pembelajaran difokuskan untuk membentuk manusia yang berpengetahuan, berkarakter, serta kesadaran spiritual.

Pendidikan holistik memandang bahwa peserta didik memiliki beragam potensi untuk dikembangkan secara menyeluruh, baik pada aspek intelektual, emosional, fisik, artistik, kreatif, dan spiritual. Dalam kerangka ini, pembelajaran

merupakan tanggung jawab kolektif antara peserta didik dan seluruh pihak yang terlibat dalam pendidikan. Oleh karena itu, strategi pembelajaran lebih diarahkan pada pemahaman tentang bagaimana proses mengajar dilakukan dan bagaimana peserta didik belajar secara efektif. Strategi pembelajaran holistik perlu memperhatikan beberapa aspek antara lain: 1). Penerapan pembelajaran berbasis transformatif, 2). Fleksibilitas proses pembelajaran, 3). Penerapan pemecahan masalah melalui lintas disiplin ilmu, 4). Pembelajaran yang bermakna, dan 5). Melibatkan komunitas tempat peserta didik berada (Arsinta, et al, 2024).

Dalam konteks pendidikan Hindu, pembelajaran bermakna memiliki keterkaitan erat dengan nilai-nilai *tattwa* (filsafat/pengetahuan), *susila* (etika/sikap), dan *acara* (praktik). Internalisasi nilai-nilai tersebut menjadi dasar utama dalam perancangan dan pelaksanaan pembelajaran. Materi pembelajaran tidak disampaikan hanya sebagai pengetahuan teoritis, tetapi dihubungkan dengan pengalaman hidup peserta didik sehingga aktivitas pembelajaran menjadi kontekstual dan relevan. Proses ini memungkinkan peserta didik mampu memaknai materi yang diajarkan secara mendalam kemudian mengimplementasikannya dalam sikap serta perilaku keseharian. Pendidikan holistik dalam lembaga pendidikan Hindu menempatkan peserta didik sebagai subjek spiritual sekaligus sosial. Artinya, pembelajaran dirancang untuk menumbuhkan kesadaran diri (*self-awareness*), tanggung jawab sosial, serta harmoni dengan lingkungan.

Dalam memahami materi *Tri Hita Karana* misalnya, peserta didik tidak hanya menerima penjelasan melalui metode ceramah atau menghafal konsep tetapi dilibatkan dalam pembelajaran berbasis pengalaman. Peserta didik berpartisipasi dalam kegiatan menjaga kebersihan dan kelestarian lingkungan *pasraman* atau sekolah sebagai bentuk harmonis dengan alam (*palemahan*), melaksanakan kerja

kelompok yang menekankan empati dan gotong royong sebagai wujud harmonis sosial (*pawongan*), serta mengikuti kegiatan refleksi dan sembahyang bersama untuk menumbuhkan kesadaran spiritual (*parahyangan*). Melalui rangkaian pengalaman tersebut peserta didik tidak hanya memahami konsep *Tri Hita Karana* secara kognitif tetapi juga mampu menghayati dan menerapkannya dalam kehidupan sehari-hari.

Pendidikan holistik bertujuan mengoptimalkan potensi siswa dengan menciptakan lingkungan belajar menyenangkan, inspiratif, demokratis, serta humanis dengan berbasis pengalaman belajar dari interaksi lingkungan. Melalui pendekatan ini, peserta didik diharapkan mampu menjadi dirinya sendiri (*learning to be*) dalam arti memiliki kebebasan psikologis, mampu mengambil keputusan secara bijak, belajar sesuai dengan karakter dan kebutuhan dirinya, memiliki kecakapan sosial, serta mengembangkan karakter dan kematangan emosional. (Arsinta, et al, 2024).

Sejalan dengan hal tersebut, kompetensi komunikasi dan sosio-emosional guru tidak bekerja secara terpisah, melainkan saling menguatkan dalam praktik pembelajaran. Komunikasi yang efektif akan kehilangan maknanya tanpa kepekaan emosional, sementara empati dan pengelolaan emosi yang baik memerlukan kemampuan komunikasi yang tepat. Sinergi kedua kompetensi ini memungkinkan guru mengambil peran menjadi fasilitator pembelajaran yang mampu mengarahkan, memotivasi, dan memberdayakan peserta didik. Pada pembelajaran bermakna, guru menggunakan strategi komunikasi yang disesuaikan terhadap aspek emosional dan sosial peserta didik, seperti memberikan penguatan positif, mengajukan pertanyaan reflektif, serta memfasilitasi diskusi kolaboratif. Praktik ini sejalan dengan pendekatan pembelajaran berpusat pada peserta didik (*student centered learning*) dan pembelajaran yang berbasis pada

pengalaman (*experiential learning*) yang menjadi ciri utama pendidikan holistik.

### III. Penutup

Hasil pada penelitian ini menunjukkan bahwa kompetensi komunikasi dan kompetensi sosio-emosional guru merupakan dua aspek yang saling terkait dan memiliki fungsi strategis dalam mewujudkan pembelajaran bermakna bagi peserta didik di *Pratama Widyalyaya Serathi Dharma*. Kompetensi komunikasi guru berperan dalam upaya membangun interaksi pembelajaran yang efektif, kontekstual, dan mendorong partisipasi aktif peserta didik. Sementara itu, kompetensi sosio-emosional guru mendukung terciptanya iklim kelas yang humanis, aman, nyaman dan inklusif. Sinergi kedua kompetensi tersebut memungkinkan guru mengembangkan kemampuan kognitif, afektif, sosial, dan spiritual peserta didik yang selaras dengan nilai-nilai pendidikan Hindu.

### Daftar Pustaka

- Arif, E & Chatra, E. (2019). *Kompetensi Komunikasi Guru Sekolah Menengah Atas Responsif Gender*. *Kafa'ah Journal*, 9(1), 87-95. Doi : 10.15548/jk.v9i1.236
- Celce-Murcia, et al. (1995). *Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications*. *UCLA: Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>
- Duanasari, A, Y., et al. (2024). *Implementasi Metode Pembelajaran Aktif dalam Meningkatkan Keterlibatan Siswa Pada Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam*. *GURUKU: Jurnal Pendidikan dan Sosial Humaniora*, 2(4), 107-120. <https://doi.org/10.59061/guruku.v2i4.794>
- Dikta, P, G, A & Kusumadewi, L, P, O. (2024). *Potret Tata Kelola PAUD Hindu Pratama Widyalyaya Rare Semesta, Desa Besakih, Karangasem-Bali*, 2(2), 1-10. <https://journal.mpukuturan.ac.id/index.php/jme/article/view/711>
- Fitriani & Hidayati, N. (2025). *Peran Guru dalam Meningkatkan Keterlibatan Belajar Siswa di Kelas*. *Damhil Education Jurnal*, 5(1), 64-73. <http://dx.doi.org/10.37905/dej.v5i1.2788>
- Goleman, D. (2020). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. 25th ed. London: BLOOMSBURY PUBLISHING.
- Hadi, S, N, F, A & Darmiyanti, A. (2025). *Strategi Pengelolaan Kelas Humanis dalam Proses Belajar Mengajar di Sekolah Menengah Atas*. *Jurnal Ilmiah Penelitian Mahasiswa*, 3(4), 52-60. <https://ejurnal.kampusakademik.my.id/index.php/jipm/article/view/1040>
- Jugovic, I, P., et al. (2025). *Early Career Teachers Social and Emotional Competencies, Self-Efficacy And Burnout: a Mediation Model*. *BMC Psychology*, 13(9), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02323-2>
- Nuriana, E & Yanuartuti, S. (2020). *Pendidikan Seni Tari Anak Usia Dini Melalui Creative Dance di RA Perwanida Ringinanaom*. *Jurnal Pelita PAUD*, 4(2), 224-230. <https://doi.org/10.33222/pelitapaud.v4i2.974>
- Nurzannah, S. (2022). *Peran Guru dalam Pembelajaran*. *ALACRITY: Jurnal of Education*, 2(3), 26 - 34. <https://doi.org/10.52121/alacrity.v2i3>

- Nasution, F., et al. (2023). *Peran Guru dalam Meningkatkan Kompetensi Sosioemosional pada Siswa dengan Latar Belakang Sosial Berbeda*. PEMA: Jurnal Pendidikan dan Pengabdian kepada Masyarakat, 3(2), 71-74.  
<https://doi.org/10.56832/pema.v3i2>
- Putriyani, P, et al. (2025). *Dampak Penerapan Aturan Kelas Terhadap Keaktifan Siswa dalam Proses Pembelajaran*. Instruktur: Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah, 4(2), 233-245.  
<https://jurnal.iuqibogor.ac.id/index.php/instruktur/article/view/1758>
- Pena, G, L., et al. (2021). *Teachers Social Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality*. MDPI: Sustainability, 13(21), 1-26.  
<https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Pramesti, et al. (2025). *The Role of Teacher Communication Skills in Creating Meaningful Learning Based on the Needs of 21st Century Students*. Social, Humanities, and Educational Studies (SHES): Conference Series, 8(4), 115-121.  
<https://jurnal.uns.ac.id/SHES/issue/view/5120>
- Purnomo, I, M, B, A & Ariyoga, I, Y. (2025). *Eksistensi Utama Widyalyaya /Utama Widyalyaya Kejuruan Di Indonesia: Implikasi Terhadap Aspek Dinamika, Sosiologis dan Pengembangan Kelembagaan*. Maha Widya Duta, 9(2), 166-176.  
<https://journal.mpukuturan.ac.id/index.php/duta/article/view/1454>
- Rohayati, et al. (2025). *The Role of Teacher Communication Skills During Implementation to Increase Student Success in Achieving Learning Outcomes*. Jurnal Pendidikan Indonesia, 14(3), 588-601.  
<https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v14i3.91798>
- Rahmaniar, (2016). *Guru Profesional dan Pembelajaran Bermakna*. Selodang Mayang, 2(1), 250-255.  
<https://ojs.selodangmayang.com/index.php/bappeda/article/view/14>
- Rustiyana, et al. (2025). *Paradigma Baru Pendidikan Kontemporer: Teori, Isu dan Relevansinya Pendidikan Abad 21*. 1th ed. Yogyakarta: PT. Star Digital Publishing.
- Sanjani, M, A. (2020). *Tugas dan Peran Guru dalam Proses Peningkatan Belajar Mengajar*. Serunai: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan, 6(1), 35-42.  
<https://doi.org/10.37755/sjip.v6i1.287>
- Syifaurrehman, S., et al. (2025). *Strategi Mengajar yang Efektif dan Peran Guru Sebagai Kunci Pembelajaran Bermakna*. Jurnal Penelitian Ilmu Pendidikan Indonesia, 3(4), 244-254.  
<https://jpion.org/index.php/jpi>
- Saleh, F., et al. (2025). *Strategi Belajar Mengajar: Pendekatan Teori dan Praktik di Era Inovasi Pendidikan*. 1th ed. Bandung: Widina Media Utama.
- Sulasmi, E. (2023). *Metodologi dalam Penelitian Pendidikan*. 1th ed. Medan: UMSU Press.
- Sugiyono, Dr. (2013). *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, R & D*. 19th ed. Bandung: Alfabeta.xx
- Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional

PMA Nomor 2 Tahun 2024 Tentang Penyelenggaraan Pendidikan Widyalyaya.

Wang, F., Zeng, L, M., & King, R.B. (2025). *Socioeconomic gaps in socio-emotional skills across cultures: The role of school-based interpersonal relationships. Social Psychology of Education*, 28(146), <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10100-1>

Zlatic, L., et al. (2014). *Development of teacher communication competence. Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 116, 606-610. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.265>

Zarim, N, Z, A & Surat, S. (2025). *Relationship Between Social-Emotional Competence and Teaching Skills of Secondary School Teachers. Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 20(1), 440-447. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v20i1.22032>