



Contents lists available at [Journal IICET](https://journal.iicet.org)

JPPI (Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia)

ISSN: 2502-8103 (Print) ISSN: 2477-8524 (Electronic)

Journal homepage: <https://jurnal.iicet.org/index.php/jppi>



Intervensi sosial-emosional dan pengembangan karakter terhadap persepsi diri siswa disertai aktivitas fisik

Iwan Setiawan^{*}, Dena Widyawan, Wahyuningtyas Puspitorini

Universitas Negeri Jakarta, Indonesia

Article Info

Article history:

Received May 10th, 2024

Revised Jun 02nd, 2024

Accepted Jul 23rd, 2024

Keyword:

Social emotional learning,
Aktivitas fisik,
Pengembangan karakter

ABSTRACT

Tujuan dari penelitian ini adalah untuk menganalisis pengaruh intervensi sosial-emosional dan pengembangan karakter selama 4 minggu terhadap persepsi diri siswa. Sampel penelitian ini kelas 5 Sekolah Dasar yang berjumlah 30 siswa dari 2 sekolah yang mengikuti program setelah sekolah. Desain penelitian yang digunakan adalah quasi-experimental ketika anak-anak ditempatkan menjadi 2 kelompok di setiap lokasi program setelah sekolah. Instrumen yang digunakan yaitu skala pembelajaran sosial emosional (SPSE) sebelum intervensi dan skala sosial-emosional pengembangan karakter (SSEPK) sebelum dan sesudah intervensi. Analisis data menggunakan 2X2 RM ANCOVA digunakan untuk mengevaluasi efek utama dan interaksi antara variabel independen (kelompok dan waktu) terhadap variabel dependen. Beberapa kovariat juga diperhitungkan ketika menganalisis perbedaan termasuk jenis kelamin, dan nilai sifat dasar siswa pada skala pembelajaran sosial emosional. Meskipun tidak ditemukan interaksi statistik, tren data antar kelompok memberikan informasi mengenai dampak dan kelayakan program jenis ini. Diperlukan lebih banyak penelitian termasuk intervensi dengan durasi lebih lama dan penelitian dengan ukuran sampel lebih besar.



© 2024 The Authors. Published by IICET.

This is an open access article under the CC BY-NC-SA license
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>)

Corresponding Author:

Iwan Setiawan,
Universitas Negeri Jakarta
Email: iwansetiawansport53@unj.ac.id

Pendahuluan

Aktivitas fisik merupakan komponen penting dari perkembangan kesehatan dan kesejahteraan anak-anak. Penelitian telah menunjukkan bahwa aktivitas fisik berhubungan baik dengan indikator kesehatan fisik, psikologis, sosial, dan kognitif pada anak-anak usia sekolah dan remaja (Bull et al., 2020). Secara khusus, aktivitas fisik sedang hingga berat telah menarik banyak perhatian, dan penelitian secara konsisten menunjukkan pentingnya aktivitas fisik dalam mencegah penyakit dan meningkatkan kesehatan dikarenakan banyak duduk didepan laptop (Poitras et al., 2016). Keterlibatan olahraga dan aktivitas fisik telah dilihat sebagai sarana yang melaluinya anak-anak dapat mempelajari berbagai keterampilan yang melampaui keterampilan motorik kasar yang diperlukan untuk terlibat dalam berbagai aktivitas. Banyak program terorganisir mulai mengadvokasi perkembangan sosial-emosional sebagai hasil dari partisipasi olahraga (Lawson, Mckenzie, Becker, Selby, & Hoover, 2019). Menurut (Casel, 2024), fokus utama pembelajaran sosial emosional adalah mengembangkan kemampuan anak (a) memahami dan mengelola emosi, (b) menetapkan dan mencapai tujuan positif, (c) merasakan dan menunjukkan empati terhadap orang lain, (d) membangun dan memelihara hubungan positif, dan (e) membuat keputusan yang bertanggung jawab.

Meskipun mirip dengan pembelajaran sosial emosional, pengembangan sosial-emosional dan karakter sedikit berbeda karena berfokus pada keterampilan karakter, seperti pengelolaan emosi dan kejujuran terhadap diri sendiri dan orang lain (Elias, Nayman, & Duffell, 2018; Ji, Dubois, & Brian R. Flay, 2017; Ji, Dubois, & Flay, 2021; Snyder, 2015). Mengingat pembelajaran sosial emosional dan keterampilan social-emotional and character development dianggap oleh banyak orang sebagai “kecakapan hidup,” hal ini mengarah pada pengembangan program pembelajaran sosial emosional di seluruh sekolah di mana pembelajaran sosial emosional diintegrasikan ke dalam setiap kelas, termasuk pendidikan jasmani. Keterampilan sosial-emosional dan pengembangan karakter dapat dipelajari selama dan setelah sekolah di berbagai ruang kelas dan aktivitas, termasuk aktivitas fisik. Penelitian telah menunjukkan bahwa aktivitas fisik dapat menjadi media yang efektif untuk mengajarkan keterampilan sosial-emosional dan pengembangan karakter melalui konteks olahraga dan permainan (Ciotto & Gagnon, 2018).

Para peneliti telah mengembangkan beberapa ukuran pembelajaran sosial emosional dan sosial-emosional dan pengembangan karakter pada anak usia dasar. Salah satu instrumennya adalah skala pengembangan sosial-emosional dan karakter (Ji et al., 2017). Keterampilan sosial-emosional dan pengembangan karakter telah dinilai dalam lingkungan kelas tradisional, namun sampai saat ini belum diukur dalam aktivitas fisik atau pendidikan jasmani. Menjelajahi reliabilitas ukuran seperti ini untuk siswa sekolah dasar akan menjadi hal yang sangat penting untuk mengukur perubahan perilaku dalam program yang berfokus pada pembelajaran sosial-emosional dan sosial-emosional dan pengembangan karakter. Ada banyak penelitian yang menunjukkan efektivitas konteks aktivitas fisik dalam memberikan kesempatan remaja untuk mempelajari perilaku sosial, emosional dan bertanggung jawab dalam lingkungan olahraga (Hemphill & Richards, 2016; Holt et al., 2016). Penelitian ini menunjukkan bahwa ketika aktivitas fisik digunakan dengan sengaja (termasuk aktivitas terstruktur dengan penilaian yang selaras) dapat digunakan untuk mengembangkan keterampilan pembelajaran sosial emosional siswa (Richards, Ivy, Wright, & Jerris, 2019). Oleh karena itu, tujuan dari penelitian ini adalah untuk menganalisis pengaruh intervensi sosial-emosional dan pengembangan karakter yang disertai aktivitas fisik selama 4 minggu terhadap persepsi diri sosial-emosional dan pengembangan karakter siswa.

Pendidikan jasmani tampaknya merupakan bidang materi pelajaran di mana pembelajaran sosial emosional dapat dengan mudah diintegrasikan karena sifat kelas pendidikan jasmani memberikan kesempatan yang melekat dan mudah diciptakan bagi siswa untuk mempraktikkan keterampilan yang mewakili pembelajaran sosial emosional (Ciotto & Gagnon, 2018). Misalnya, banyak kegiatan pembelajaran pendidikan jasmani mengharuskan siswa untuk bekerja dengan mitra dan dalam kelompok sehingga membangun dan memelihara hubungan yang positif. Selain itu, sebagian besar kegiatan pembelajaran dalam pendidikan jasmani berorientasi pada tujuan dan dibanjiri dengan peluang pengambilan keputusan.

Meskipun konten pendidikan jasmani sangat sarat dengan aktivitas fisik, penting untuk dicatat, bahwa pendidikan jasmani dan aktivitas fisik dalam program sepulang sekolah tidaklah sama. Pendidikan jasmani adalah waktu pembelajaran yang melibatkan pra-perencanaan, instruksi untuk pengembangan keterampilan, tugas-tugas yang sesuai untuk praktik keterampilan yang disengaja, penutupan pelajaran, dan refleksi pasca-perencanaan. Dalam program sepulang sekolah, aktivitas fisik sering kali terlihat seperti aktivitas istirahat atau aktivitas pilihan siswa. Agar pembelajaran sosial emosional dapat diajarkan melalui aktivitas jasmani, maka harus sengaja dilaksanakan dalam aktivitas jasmani yang terencana dan terstruktur, yang dapat dilakukan dalam pendidikan jasmani atau program sepulang sekolah dengan fokus aktivitas jasmani. Tanpa niat untuk mengintegrasikan pembelajaran sosial-emosional ke dalam pendidikan jasmani atau program sepulang sekolah yang berfokus pada aktivitas fisik, pembelajaran sosial-emosional anak-anak dibiarkan begitu saja. Namun, ketika pembelajaran sosial-emosional merupakan bagian yang disengaja dari konteks pembelajaran aktivitas fisik (seperti pendidikan jasmani atau program setelah sekolah dengan fokus aktivitas fisik), hal ini dapat memberikan kesempatan bagi anak-anak untuk mempelajari pembelajaran sosial-emosional melalui perencanaan dan pengorganisasian aktivitas fisik.

Gagasan untuk dengan sengaja mengajarkan keterampilan pembelajaran sosial-emosional dalam pendidikan jasmani atau melalui aktivitas fisik bukanlah hal baru. Peneliti pendidikan jasmani telah menggunakan model seperti *teaching personal and social responsibility* (Baker, Scanlon, Tannehill, & Coulter, 2023) untuk mengajarkan keterampilan siswa seperti usaha, ketekunan, dan kerja sama dalam konteks pendidikan jasmani dan aktivitas fisik. Walaupun sudah banyak penelitian mengenai ranah afektif pembelajaran dan TPSR dalam pendidikan jasmani, namun masih diperlukan penelitian yang berfokus pada pengukuran perkembangan pembelajaran sosial-emosional dan keterampilan pengembangan sosial-emosional dan karakter dalam aktivitas fisik program pulang sekolah (Baker et al., 2023).

Tujuan pembelajaran sosial-emosional adalah untuk mengembangkan pemahaman sosial-emosional siswa, memungkinkan untuk mengkodekan, menafsirkan, dan menalar informasi sosial-emosional (Sanders, Rollins, & McFall, 2023). Penilaian yang akurat terhadap program pembelajaran sosial-emosional diperlukan untuk

memastikan bahwa perbaikan yang diharapkan terjadi. Program pulang sekolah dapat menyediakan berbagai kegiatan untuk remaja termasuk bersosialisasi, pengayaan akademik, aktivitas fisik, kerajinan tangan, musik, dan bantuan pekerjaan rumah (Kremer, Maynard, Polanin, Vaughn, & Sarteschi, 2015). Program pulang sekolah menjadi lebih populer karena muncul sebagai cara untuk mendukung pertumbuhan dan perkembangan anak-anak di luar bidang akademik (Hurd & Deutsch, 2017). Menurut (Hurd & Deutsch, 2017) lingkungan di luar sekolah, seperti program pulang sekolah dan organisasi masyarakat adalah tempat alami untuk intervensi pembelajaran sosial dan emosional.

Banyak program pulang sekolah yang menyertakan komponen olahraga atau aktivitas fisik yang membuatnya tidak hanya efektif, namun juga menarik bagi anak-anak. Olahraga dan aktivitas fisik memberikan konteks yang tepat untuk menerapkan pembelajaran sosial emosional melalui perolehan keterampilan, pembentukan tim, dan pengalaman menang dan kalah, yang selaras dengan konsep pembelajaran sosial emosional (Wright, Li, Ding, & Pickering, 2010). Penelitian menunjukkan bahwa remaja cenderung menikmati aktivitas fisik dan olahraga dan hal ini dapat berkontribusi dalam menjaga keterlibatan siswa dalam program pulang sekolah (Gordon, Jacobs, & Wright, 2016). Meskipun demikian, sedikit yang diketahui tentang dampak pembelajaran sosial emosional terhadap aktivitas fisik dan program olahraga (Lubans, Plotnikoff, & Lubans, 2012).

Secara keseluruhan, literatur memberikan bukti penerapan pembelajaran sosial-emosional baik di dalam kelas tradisional maupun dalam program pulang sekolah. Namun sampai saat ini, pembelajaran sosial emosional baru mulai diterapkan dalam pendidikan jasmani dan aktivitas jasmani. Untuk memastikan bahwa keterampilan pembelajaran sosial emosional dipelajari dalam program pulang sekolah dan program aktivitas fisik, penting untuk melakukan penilaian yang valid dan dapat reliabilitas. Saat ini, tidak ada kuesioner untuk menilai pembelajaran sosial emosional dalam konteks aktivitas fisik. Oleh karena itu, tujuan dari penelitian ini adalah untuk menganalisis pengaruh intervensi sosial-emosional dan pengembangan karakter yang disertai aktivitas fisik selama 4 minggu terhadap persepsi diri sosial-emosional dan pengembangan karakter siswa.

Metode

Program pulang sekolah bertajuk program aktivitas fisik dan pembelajaran menjadi fokus studi desain kuasi-eksperimental ini. Program aktivitas fisik dan pembelajaran berfokus pada pengembangan pembelajaran sosial emosional dan pengembangan karakter melalui penggunaan aktivitas fisik dan olahraga untuk anak-anak usia sekolah dasar yang diidentifikasi sebagai “berisiko” oleh petugas sekolah (Schwanenflugel & Tomporowski, 2017). Kriteria “berisiko” meliputi: kesejahteraan orang tua, status pekerjaan orang tua, status sosial ekonomi, terbatasnya pilihan transportasi, dan tingkat pendidikan orang tua. Program aktivitas fisik dan pembelajaran terdiri dari lokasi yang terletak di dua sekolah dasar yaitu SDN 1 Sudamanik digunakan sebagai kelompok kontrol dan SDN 1 Girimukti sebagai kelompok eksperimen. Intervensi dilakukan selama aktivitas fisik dan permainan di program pulang sekolah. Program pulang sekolah adalah program yang didanai oleh Fakultas Ilmu Keolahragaan Universitas Negeri Jakarta yang dilaksanakan di dua sekolah dasar. Jadwal hariannya adalah sebagai berikut: para siswa memulai hari program pada pukul 14:35. dengan waktu cemilan dan pekerjaan rumah. Pukul 15.30 seluruh siswa berangkat ke lapangan untuk melakukan aktivitas fisik dan permainan.

Karena keterbatasan waktu, pelajaran aktivitas fisik dan permainan mengikuti versi model TPSR Hellison yang dimodifikasi. Pelajaran TPSR mencakup komponen-komponen berikut: waktu relasional, pembicaraan tentang kesadaran, aktivitas fisik, pertemuan kelompok, dan waktu refleksi diri. Namun, pelajaran intervensi sosial-emosional dan pengembangan karakter adalah sebagai berikut: pembicaraan tentang kesadaran, Kegiatan sosial-emosional dan pengembangan karakter 1, Kegiatan sosial-emosional dan pengembangan karakter 2 (jika waktu memungkinkan), dan pertemuan kelompok. Tujuan dari kegiatan sosial-emosional dan pengembangan karakter adalah untuk memberikan kesempatan yang jelas dan disengaja bagi siswa untuk berlatih menggunakan konsep sosial-emosional dan pengembangan karakter yang disajikan selama pembicaraan kesadaran di awal pelajaran dan selama pertemuan kelompok di akhir pelajaran. Ada dua guru yang memfasilitasi bagian aktivitas fisik dan permainan dari program aktivitas fisik dan pembelajaran dengan satu guru di masing-masing lokasi. Kedua guru tersebut memiliki izin mengajar di bidang pendidikan jasmani dan merupakan guru tahun kedua di program aktivitas dan pembelajaran jasmani. Karena para siswa, staf program aktivitas fisik dan pembelajaran lainnya, dan staf sekolah mengenal kedua guru tersebut, masing-masing guru tetap berada di lokasi yang ditentukan. Di Lokasi 2, semua rutinitas dan rencana pembelajaran tetap sama untuk aktivitas fisik dan permainan.

Untuk memastikan ketepatan intervensi, pengamat terlatih datang seminggu sekali dan menggunakan daftar periksa untuk memastikan bahwa semua aspek pelajaran sosial-emosional dan pengembangan karakter

terpenuhi. Ada dua orang pengamat yang keduanya memahami pada program aktivitas fisik dan pembelajaran. Kedua pengamat dilatih tentang cara menggunakan daftar periksa dan rubrik sebelum pengumpulan data. Setiap pengamat mengamati empat pembelajaran. Partisipan dalam penelitian ini adalah siswa kelas lima yang mengikuti dalam program aktivitas fisik dan pembelajaran yang berjumlah 30 yang diidentifikasi dan direkrut untuk program tersebut karena dianggap berisiko (menurut faktor-faktor yang disebutkan sebelumnya).

Tabel 1. Informasi Demografi Sampel

Peserta di lokasi 1 (eksperimen)	
Perempuan	9
Laki-laki	7
Peserta di lokasi 2 (kontrol)	
Perempuan	8
Laki-laki	6
Rentang Usia	
di lokasi 1 dan di lokasi 2	10-12
Suku	
di lokasi 1 dan di lokasi 2	
Sunda	29
Jawa	1

Peserta di lokasi satu berjumlah 16 terdiri dari sembilan perempuan dan tujuh laki-laki dan lokasi dua berjumlah 14 delapan peserta perempuan dan enam laki-laki. Berdasarkan informasi demografi, rentang usia siswa adalah 10 sampai 11 tahun. Mayoritas peserta adalah suku sunda, dengan satu siswa adalah berasal keturunan suku jawa. Perlu dicatat bahwa informasi ini dikumpulkan dari orang tua sebelum siswa mendaftar dalam program aktivitas fisik dan pembelajaran.

Tabel 2. Skala Sosial-Emosional Pengembangan Karakter

SSEPK	Item
Perilaku Prosocial	1. Saya bermain baik dengan orang lain 2. Saya melakukan hal-hal yang baik untuk grup. 3. Saya memperlakukan teman-teman saya sebagaimana saya ingin diperlakukan. 4. Saya baik kepada anak-anak yang berbeda dari saya. 5. Saya mencoba menghibur anak-anak lain jika mereka merasa sedih.
Kejujuran	6. Saya adalah teman yang baik bagi orang lain. 7. Saya meminta maaf bila saya telah melakukan kesalahan. 8. Saya mengatakan yang sebenarnya ketika saya telah melakukan kesalahan. 9. Saya mengatakan yang sebenarnya kepada orang lain.
Pengembangan diri	10. Saya menepati janji yang saya buat kepada orang lain. 11. Saya mengakui kesalahan saya. 12. Saya menjadikan diri saya orang yang lebih baik. 13. Saya terus mencoba sesuatu sampai saya berhasil. 14. Saya menetapkan tujuan untuk diri saya sendiri (membuat rencana untuk masa depan).
Kontrol diri	15. Saya mencoba menjadi yang terbaik. 16. Saya menunggu giliran dengan sabar. 17. Saya menjaga emosi ketika bertengkar dengan anak lain. 18. Saya mengikuti peraturan bahkan ketika tidak ada yang melihat. 19. Saya mengabaikan anak-anak lain ketika mereka menggoda saya atau memanggil saya dengan nama buruk.
Rasa hormat di Sekolah	20. Saya berbicara dengan sopan kepada guru saya dan orang dewasa lainnya di sekolah. 21. Saya mematuhi guru saya dan orang dewasa lainnya di sekolah. 22. Saya mengikuti arahan guru saya dan orang dewasa lainnya di sekolah. 23. Saya mendengarkan (tanpa menyela) guru saya dan orang dewasa lainnya di sekolah.
Rasa hormat di Rumah	24. Saya mengikuti peraturan sekolah. 25. Saya berbicara dengan sopan kepada orang tua saya. 26. Saya mematuhi orang tua saya.

SSEPK	Item
	27. Saya mendengarkan (tanpa menyela) orang tua saya.
	28. Saya mengikuti peraturan di rumah.

Tabel 3. Skala Pembelajaran Sosial Emosional

No.	Pertanyaan	STS	TS	N	S	SS
1	Memahami situasi yang menyebabkan saya merasa senang, sedih, marah, atau frustrasi					
2	Dapat mengekspresikan emosi saya tanpa menjadi marah, bersemangat, atau berteriak					
3	Saya dapat berbicara dengan orang tua dan guru saya tentang minat yang saya miliki					
4	Memahami bagaimana keluarga saya, sekolah, dan orang lain di masyarakat dapat mendukung keberhasilan saya di sekolah					
5	Dapat menjelaskan apa yang perlu saya lakukan untuk mencapai suatu tujuan					
6	Melacak kemajuan saya menuju suatu tujuan					
7	Pahami perasaan yang diungkapkan orang lain					
8	Dapat mengidentifikasi perbedaan antar kelompok budaya					
9	Bekerjalalah secara positif dalam kelompok dengan orang-orang yang berbeda dengan saya					
10	Ketahui berbagai cara untuk menjalin dan mempertahankan teman					
11	Cari tahu berbagai cara untuk menjalin dan mempertahankan teman					
12	Pahami apa yang menyebabkan masalah pada teman saya dengan cara yang positif					
13	Dapat membantu menyelesaikan masalah antar teman dengan cara yang positif					
14	Pahami bahwa saya bertanggung jawab atas tindakan saya sendiri					
15	Memahami perlunya peraturan di sekolah					
16	Dapat mengetahui sebelumnya bagaimana situasi tertentu dapat membuat saya mendapat masalah					
17	Saya mampu mengatakan tidak kepada orang atau situasi yang mungkin membuat saya mendapat masalah					
18	Temukan solusi berbeda untuk masalah sekolah					
19	Temukan solusi berbeda untuk masalah pribadi					
20	Membantu di sekolah saya					

Penelitian ini difokuskan pada pengaruh intervensi sosial-emosional dan pengembangan karakter yang disertai aktivitas fisik selama 4 minggu terhadap persepsi diri sosial-emosional dan pengembangan karakter siswa. Ada 12 pelajaran sosial-emosional dan pengembangan karakter dalam kelompok intervensi dengan empat dari pelajaran ini (Pelajaran 5, 7, 10, dan 12) diperiksa kebenarannya menggunakan Daftar Periksa & Rubrik Fidelitas skala sosial-emosional dan pengembangan karakter. Hasil (Tabel 4) menunjukkan bahwa kesetiaan terhadap intervensi cukup kuat. Instruktur menyelesaikan rata-rata 97,25% item pelajaran sosial-emosional dan pengembangan karakter. Namun, dalam Pelajaran 7, instruktur menggunakan aktivitas sosial-emosional dan pengembangan karakter kedua dan menyelesaikan kedelapan item. Keterlibatan siswa dinilai pada skala 3 poin: 1 (sedikit siswa yang terlibat), 2 (beberapa siswa terlibat), atau 3 (sebagian besar siswa terlibat). Keterlibatan dalam Pelajaran 5 diberi skor dari 18, karena instruktur melewatkan satu item (Pertanyaan yang Diajukan tentang Item). Pelajaran 7 diberi skor dari 24, karena penambahan aktivitas sosial-emosional dan pengembangan karakter kedua; dan untuk Pelajaran 10 dan 12, yang mana tujuh item diselesaikan, skor keterlibatan maksimum adalah 21. Secara keseluruhan, tingkat keterlibatan siswa dengan rata-rata 93,21%.

Tabel 4. Signifikansi Ukuran Fidelitas dan Keterlibatan Siswa

	% Item yang diselesaikan	% tingkat keterlibatan siswa
Pelajaran 5	91,02%	94,71%
Pelajaran 7	99%	89,55%
Pelajaran 10	99%	90,63%
Pelajaran 12	100%	97,98%
Rata-rata	97,25%	93,21%

Semua data dicatat menggunakan alat survei Qualtrics dan diekspor ke Excel. Sebelum analisis, data disaring untuk keakuratan dan data yang hilang. Hanya siswa yang menghadiri minimal 8 dari 12 pelajaran dan hadir untuk pengumpulan data sebelum/sesudahnya yang dimasukkan dalam analisis. Statistik deskriptif dan konsistensi internal dianalisis menggunakan SPSS versi 26 dan dicatat oleh masing-masing kelompok dan tingkat kelas (Tabel 2). Repeated measures analysis of covariance 2 x 2 (RM-ANCOVA) digunakan untuk mengevaluasi efek utama dan interaksi antara variabel independen (kelompok dan waktu) terhadap variabel dependen. Beberapa kovariat juga diperhitungkan ketika menganalisis perbedaan termasuk nilai nilai, jenis kelamin, dan nilai dasar siswa pada Skala Pembelajaran Sosial Emosional. Setelah interaksi signifikan atau efek utama, uji LSD Fisher post-hoc digunakan untuk mengidentifikasi di mana perbedaan terjadi. Metode ini lebih disukai untuk ukuran sampel yang tidak merata dan kecil (Barbara G. Tabachnick & Fidell, 2021). Terakhir, parsial eta kuadrat (η^2) digunakan untuk menentukan ukuran efek untuk setiap interaksi yang signifikan.

Hasil dan Pembahasan

Statistik Deskriptif

Hasil penelitian ini melaporkan total 30 siswa menyelesaikan skala pembelajaran sosial emosional (SPSE) dan skala sosial-emosional pengembangan karakter (SSEPK) sebelum dan sesudah intervensi. Di antara 30 siswa, terdapat dua kelompok: intervensi (n=16) dan kontrol (n=14). Tabel 1 menunjukkan rata-rata skor SPSE kelompok kontrol (Kelompok 1) adalah 68,83 dengan rata-rata 42,28 pada sebelum SSEPK dan 41,53 pada sesudah SSEPK. Sedangkan untuk kelompok intervensi (Kelompok 2), memperoleh nilai rata-rata 78,87 pada SPSE dan 43,64 pada sebelum SSEPK dan rata-rata 42,91 pada sesudah SSEPK. Dengan demikian, selisih nilai sebelum dan sesudah Kelompok 2 dari sebelum-sesudah lebih kecil yaitu -0,73 dibandingkan Kelompok 1 sebesar -0,74. Hasil penelitian ini melaporkan bahwa intervensi SEPCK yang diberikan aktivitas fisik selama empat minggu tidak memiliki dampak yang signifikan terhadap persepsi diri SEPCK siswa.

Tabel 5. Signifikansi antara Skor pada SPSE dan SSEPK

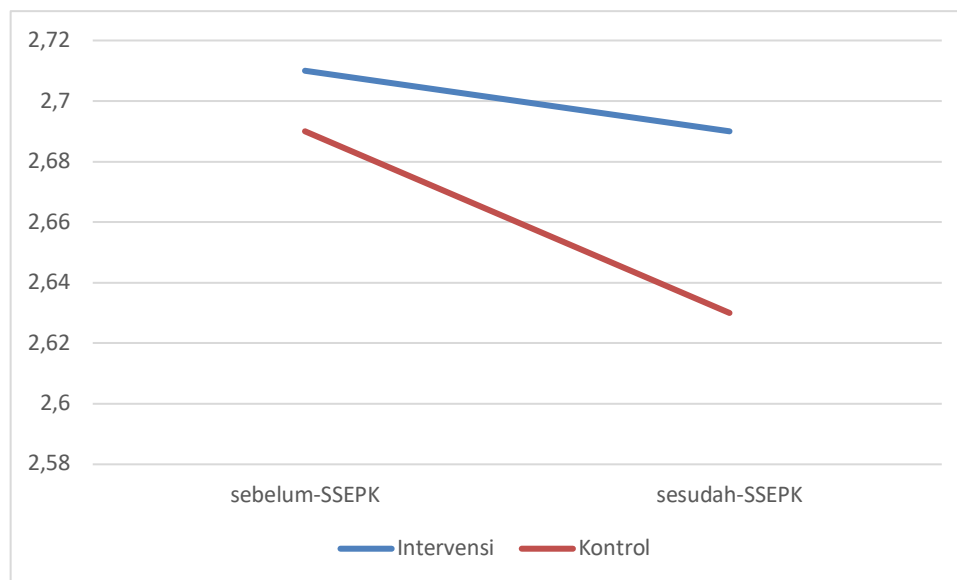
Tipe Survei SPSE	Total	R	SD	SK	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
kontrol	14	68,83	7,77	2,32	66,16	75,89
intervensi	16	78,87	5,51	1,42	77,88	83,65
Total	30	76,78	8,11	1,58	73,53	79,62
sebelum- SSEPK						
kontrol	14	42,28	9,54	2,83	36,29	48,27
intervensi	16	43,64	9,45	2,38	38,84	48,44
Total	30	42,86	9,45	1,83	39,56	46,59
sesudah- SSEPK						
kontrol	14	41,54	11,98	3,25	34,62	48,43
intervensi	16	42,91	13,43	2,88	36,58	49,27
Total	30	42,35	12,67	2,6	37,96	46,75

Catatan. R= rata-rata, SD = standar deviasi, SK=standard kesalahan

Rata-rata dan standar deviasi yang dilaporkan siswa untuk skala pembelajaran sosial emosional dan skala sosial-emosional dan pengembangan karakter pada Waktu 1 dan Waktu 2 disajikan pada Tabel 2. Skor reliabilitas Cronbach alpha untuk masing-masing variabel laten menunjukkan tingkat yang dapat diterima ($>0,70$). Terakhir, rata-rata variabel diberikan berdasarkan tingkat kelas. Secara keseluruhan, variabel skala pembelajaran emosional sosial menunjukkan skor keseluruhan yang lebih tinggi pada kelompok intervensi dibandingkan dengan kelompok kontrol. Selain itu, siswa kelas lima melaporkan skor rata-rata skala pembelajaran sosial emosional tertinggi (5,12). Namun, semua nilai yang dilaporkan memiliki nilai rata-rata yang berada di atas titik tengah skala tersebut menunjukkan keyakinan yang baik, secara umum, tentang kesadaran dan keterampilan sosial-emosional. Skor rata-rata untuk pengujian skala sosial-emosional dan pengembangan karakter sebelum dan sesudah menunjukkan tren penurunan di antara kelompok. Kedua kelompok melaporkan nilai yang kurang dari titik tengah skala untuk rata-rata yang mereka miliki. Selain itu, rata-rata keseluruhan cenderung menurun dari sebelum ke setelah pengujian pada kedua kelompok.

RM-ANCOVA menganalisis interaksi antara dan di dalam kedua kelompok dari sebelum hingga sesudah pengujian sambil memperhitungkan kovarians yang dikaitkan dengan sifat SELS, jenis kelamin, dan tingkatan. Tidak ada interaksi yang signifikan antara kedua kelompok sepanjang waktu (Wilks' $\Lambda = 0,975$, $F(1, 33) = 0,8128$, $p = 0,76$ $\eta^2 = 0,04$, kekuatan $=0,150$). Selain itu, tidak ada perbedaan dalam kelompok untuk kovariat mana pun yang diidentifikasi sebagai signifikan interaksi kelompok per tingkat ($p = 0,08$) sudah mendekati

signifikansi. Karena kurangnya interaksi, tidak diperlukan uji post-hoc. Selain itu, mengingat tren penurunan secara umum, para peneliti tidak memperkirakan adanya interaksi besar. Namun, ketika melihat perbedaan rata-rata, penurunan skor rata-rata skala sosial-emosional dan pengembangan karakter yang lebih tajam terlihat pada kelompok kontrol dibandingkan dengan kelompok intervensi.



Gambar 1. Skala Sosial-Emosional Pengembangan Karakter

Tabel 6. Rata-Rata dan Standar Deviasi untuk Semua Faktor

	SPSE	sebelum-SSEPK	sesudah-SSEPK
Intervensi	5,18 (0,363)	2,71 (0,465)	2,69 (0,578)
Kontrol	4,71 (0,526)	2,69 (0,478)	2,63 (0,532)
Rata-rata total	4,98 (0,484)	2,68 (0,464)	2,67 (0,552)
Ke 5	5,12 (0,467)	2,59 (0,286)	2,48 (0,455)
Cronbach's α	0,769	0,888	0,946
Skala	1 – 5	1 – 4	1 – 4

Catatan SPSE= skala pembelajaran sosial emosional, SSEPK= skala sosial-emosional pengembangan karakter

Literatur sebelumnya telah menunjukkan bahwa konsep pembelajaran sosial emosional dapat dipelajari di lingkungan sekolah melalui program yang diterapkan, seperti program pembelajaran sosial dan emosional di seluruh sekolah untuk meningkatkan aktivitas fisik yang didirikan oleh *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (Casel, 2024). Para ahli juga menemukan bahwa olahraga dan aktivitas fisik dapat digunakan sebagai pintu gerbang untuk mengajarkan konsep-konsep penting seperti tanggung jawab (Ciotto & Gagnon, 2018). Hasil penelitian ini digunakan untuk mengevaluasi potensi dampak program serta kelayakan desain dan implementasinya. Meskipun penelitian intervensi berfokus pada menyoroti keterampilan pengembangan karakter positif secara eksplisit dan sengaja, kedua program tersebut mendukung remaja di lingkungan setelah sekolah dan memberikan kesempatan aktivitas fisik yang terstruktur.

Karena kurangnya interaksi yang signifikan antara kedua kelompok, mungkin disarankan bahwa intervensi 4 minggu tidak memberikan cukup waktu bagi siswa untuk menginternalisasikan fokus sosial-emosional dan pengembangan karakter. Selain itu, masing-masing kelompok mendapat skor yang relatif tinggi pada skala pembelajaran emosional sosial sebagai pemahaman sifat keterampilan emosional di awal program, yang mungkin menghalangi dampak program terhadap skala sosial-emosional dan pengembangan karakter yang dilaporkan sendiri. Secara keseluruhan, kelompok intervensi mendapat skor sedikit lebih tinggi pada sebelum dan sesudah pengujian dibandingkan dengan kelompok kontrol. Terakhir, meskipun tidak ditemukan perbedaan yang signifikan secara statistik, peneliti berspekulasi bahwa hal ini mungkin dipengaruhi oleh sedikitnya jumlah peserta. Penelitian lebih lanjut diperlukan yang melibatkan program ini untuk menentukan apakah signifikansi statistik dapat dicapai dengan ukuran sampel yang lebih besar.

Masing-masing skala pembelajaran sosial emosional dan pengukuran skala sosial-emosional dan pengembangan karakter ditemukan reliabel selama penelitian ini. Hal ini mendukung literatur sebelumnya yang memvalidasi skala ini sebagai ukuran pembelajaran sosial dan emosional siswa sekolah dasar (Coryn, Spybrook,

Evergreen, & Meg Blinkiewicz, 2009). Skor skala pembelajaran sosial emosional siswa menetapkan dasar persepsi belajar sosial dan emosional yang memungkinkan peneliti memperhitungkan kecenderungan siswa ketika mempertimbangkan potensi pertumbuhan selama pre dan post tes skala sosial-emosional dan pengembangan karakter. Skor skala pembelajaran sosial emosional yang lebih tinggi dan kurangnya interaksi dalam intervensi dapat disebabkan oleh tingginya kesadaran siswa terhadap persepsi diri dan kemampuan untuk menilai diri sendiri dengan lebih akurat (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria, & Knox, 2008). Menarik untuk dicatat bahwa skor rata-rata keterampilan sosial-emosional yang dirasakan relatif tinggi sedangkan pengembangan karakter pribadi pada kedua poin waktu tersebut berada di bawah poin tengah. Kemungkinan lain dari kurangnya interaksi adalah ketidakmampuan siswa sekolah dasar untuk memandang kemampuan sosial dan pribadi sebagai setara. Siswa mungkin ditekan untuk bertanggung jawab secara sosial secara teratur tetapi diberikan pelatihan terbatas tentang apa artinya bertanggung jawab secara pribadi dan menunjukkan karakter yang tinggi. Terakhir, mungkin saja siswa usia dasar tidak dapat membedakan program pemuda yang terstruktur dengan permainan dan olah raga dari program yang berfokus pada tanggung jawab pribadi dan sosial. Ini adalah informasi penting karena dapat menjadi masukan bagi intervensi di masa depan.

Temuan lain untuk pertimbangan desain dan kelayakan program adalah perbedaan dramatis dalam pandangan siswa mengenai skala sosial-emosional dan pengembangan karakter. Penurunan persepsi diri skala sosial-emosional dan pengembangan karakter di seluruh rentang kelas sejalan dengan temuan sebelumnya bahwa siswa sekolah dasar yang lebih tua mengalami penurunan skala sosial-emosional dan pengembangan karakter karena peningkatan item perilaku bermasalah (Washburn et al., 2011). Perlu dicatat bahwa perbedaan ini mungkin disebabkan oleh kemampuan siswa yang lebih tua dalam membedakan komponen yang diukur dengan skala sosial-emosional dan pengembangan karakter (Ji et al., 2021). Hal ini mungkin juga berarti bahwa siswa menghadapi lebih banyak tantangan sosial-emosional dan pengembangan karakter seiring bertambahnya usia (Washburn et al., 2011). Selain itu, intervensi sosial-emosional dan pengembangan karakter dapat memungkinkan siswa untuk meningkatkan pemahaman tentang persepsi diri; oleh karena itu, ada kemungkinan bahwa siswa menjawab skala sosial-emosional dan pengembangan karakter post-test dengan lebih akurat berdasarkan pengetahuan barunya. Dari perspektif anekdot, para peneliti memang melihat contoh positif pengembangan karakter pada kelompok intervensi ketika menggunakan bahasa pengembangan karakter yang baru dipelajari dan situasi analisis diri kasus per kasus. Oleh karena itu, pendekatan metode campuran untuk mengevaluasi perubahan siswa serta program yang lebih panjang dan ekstensif mungkin direkomendasikan.

Penelitian quasi-experimental ini memiliki beberapa keterbatasan dampak laporan mandiri terhadap validitas merupakan suatu kekhawatiran, terutama mengingat fokus program ini pada rentang usia. Perlu juga dicatat bahwa SSEPK memiliki tingkat nilai sebesar 3,4, yang mungkin mengakibatkan skor yang tidak akurat karena peserta tidak sepenuhnya memahami item tersebut. Dalam upaya untuk mengurangi masalah ini, peneliti membacakan item tersebut dengan suara keras kepada siswa dan menjelaskan istilah-istilah jika siswa tidak memahaminya; Namun, masih ada kemungkinan beberapa siswa salah memahami materi. Selain itu, penelitian di masa depan mungkin diperlukan untuk mengevaluasi potensi perubahan dalam kesadaran pengembangan karakter dari siswa sekolah dasar awal hingga akhir.

Hasil penelitian ini mempunyai implikasi terhadap kelayakan dan dampak konstruksi SEPK ke dalam aktivitas jasmani terstruktur dan pendidikan jasmani. PSE sering diabaikan dalam situasi ini, meskipun standar nasional untuk pendidikan jasmani memasukkan domain afektif pembelajaran sebagai hasil yang penting (Ciotto & Gagnon, 2018; Educators, 2019). Domain ini mencakup topik-topik seperti yang termasuk dalam SPSE dan SSEPK. Mengatasi SEPK dalam pendidikan jasmani bukanlah masalah menambahkan konten ke dalam kurikulum tetapi mengubah cara pendidik pendidikan jasmani mengajarkan konten ini kepada siswa. Dengan demikian, pendidikan jasmani dapat memberikan kesempatan untuk pendidikan yang lebih menyeluruh, yang akan meningkatkan keterampilan sosial-emosional siswa. Saat ini, pendidikan jasmani dan aktivitas fisik terstruktur berada di belakang mata pelajaran lain dibandingkan dengan penerapan SEPK dan PSE ke dalam kelas (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011), dan penelitian lebih lanjut harus fokus pada pengaruh aktivitas fisik pada keterampilan sosial-emosional siswa.

Simpanan

Meskipun hasil penelitian ini menemukan signifikansi yang kecil dengan intervensi singkat sebanyak 12 pelajaran sosial-emosional dan pengembangan karakter, hal ini memberikan ruang untuk spekulasi mengenai dampak intervensi yang lebih lama dalam aktivitas fisik terstruktur terhadap persepsi diri sosial-emosional dan pengembangan karakter siswa. Penting untuk dicatat bahwa aktivitas fisik telah lama menjadi tempat untuk mengajarkan orang lain lebih dari sekadar keterampilan fisik, aktivitas fisik juga merupakan tempat untuk mempelajari tanggung jawab, sportivitas, dan sejenisnya. Oleh karena itu, mempromosikan dan mengajarkan konsep sosial-emosional dan pengembangan karakter dan pembelajaran sosial emosional dalam pengaturan

aktivitas fisik terstruktur tidak menambah beban kerja guru, namun justru membawa kesadaran akan persepsi diri siswa melalui perubahan bahasa guru dan metode yang digunakan.

Ucapan Terima Kasih

Terimakasih kepada Fakultas Ilmu Keolahragaan, Universitas Negeri Jakarta yang telah mendanai penelitian ini dengan Nomor: 11/UN39.7.FIK/PKM/2024

References

- Baker, K., Scanlon, D., Tannehill, D., & Coulter, M. (2023). Teaching Social Justice Through TPSR : Where Do I Start? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 94(2), 11–18. <https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2146611>
- Barbara G. Tabachnick, & Fidell, L. S. (2021). *Using Multivariate Statistics, 7th edition*. Pearson Education Limited.
- Bull, F. C., Al-, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., ... Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal Of Sports Medicine*, 54(24), 1451–1462. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Casel. (2024). Advancing Social and Emotional Learning. Retrieved February 11, 2024, from <https://casel.org/> website: <https://casel.org/>
- Ciotto, C. M., & Gagnon, A. G. (2018). Promoting Social and Emotional Learning in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance ISSN:*, 89(4), 27–33. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1430625>
- Coryn, C. L. S., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D. H., & Meg Blinkiewicz. (2009). Development and Evaluation of the Social-Emotional Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 283–295. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0734282908328619>
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2008). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63, 137–152. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Educators, S. of H. and P. (2019). *Crosswalk for SHAPE America national standards & grade-level outcomes for K-12 physical education and CASEL social and emotional learning core competencies*. SHAPE America.
- Elias, M. J., Nayman, S. J., & Duffell, J. C. (2018). Scaling Up High-Quality Social-Emotional and Character Development in All Schools : A Set of Policy Recommendations to the US Secretary of Education. In *Emotional Intelligence in Education* (pp. 321–350). The Springer Series on Human Exceptionality. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1>
- Gordon, B., Jacobs, J. M., & Wright, P. M. (2016). Social and Emotional Learning Through a Teaching Personal and Social Responsibility Based After-School Program for Disengaged Middle-School Boys. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 358–369. <https://doi.org/https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0106>
- Hemphill, M. A., & Richards, K. A. R. (2016). Without The Academic Part , It Wouldn ' t Be Squash ": Youth Development in an Urban Squash Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 263–276. <https://doi.org/https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0109>
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., ... Tamminen, K. A. (2016). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1–49. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1180704>
- Hurd, N., & Deutsch, N. (2017). SEL-Focused After-School Programs. *The Future of Children*, 27(1), 95–116. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0005>
- Ji, P., Dubois, D. L., & Brian R. Flay. (2017). Social-Emotional And Character Development Scale Development and Initial Validation With Urban Elementary School Students. *Journal of Research in Character Education*, 9(2), 121–147. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106124>
- Ji, P., Dubois, D. L., & Flay, B. R. (2021). Children and Youth Services Review Social-emotional and character development scale : Validation with urban middle school students. *Children and Youth Services Review*, 127, 106124. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106124>
- Kremer, K. P., Maynard, B. R., Polanin, J. R., Vaughn, M. G., & Sarteschi, C. M. (2015). Effects of After-School Programs with At-Risk Youth on Attendance and Externalizing Behaviors : A Systematic Review

- and Meta-Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 616–636. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0226-4>
- Lawson, G. M., Mckenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2019). The Core Components of Evidence-Based Social Emotional Learning Programs. *The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 20(4), 457–467. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y>.The
- Lubans, D. R., Plotnikoff, R. C., & Lubans, N. J. (2012). Review: A systematic review of the impact of physical activity programmes on social and emotional well-being in at-risk youth. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(1), 2–13. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00623.x>
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J., Janssen, I., ... Tremblay, M. S. (2016). S197 REVIEW Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), S197–S239. <https://doi.org/https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663>
- Richards, K. A. R., Ivy, V. N., Wright, P. M., & Jerris, E. (2019). Combining the Skill Themes Approach with Teaching Personal and Social Responsibility to Teach Social and Emotional Learning in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(3), 35–44. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1559665>
- Sanders, S., Rollins, L. H., & McFall, A. (2023). Aiming High: Applying Goal Setting to Social and Emotional Learning Skills in the Elementary Classroom. *Beyond Behavior*, 32(1), 4–14. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/10742956221145692>
- Schwanenflugel, P. J., & Tomporowski, P. D. (2017). *Physical Activity and Learning After School: The PAL Program*. Guilford Press.
- Snyder, F. J. (2015). Socio-Emotional and Character Development: A Theoretical Orientation. *Journal of Character Education*, 10(2), 107–127.
- Washburn, I. J., Acock, A., Vuchinich, S., Snyder, F., Li, K., Ji, P., ... Flay, B. R. (2011). Effects of a Social-Emotional and Character Development Program on the Trajectory of Behaviors Associated with Social-Emotional and Character Development : Findings from Three Randomized Trials. *Prevention Science*, 12, 314–323. <https://doi.org/10.1007/s11121-011-0230-9>
- Wright, P. M., Li, W., Ding, S., & Pickering, M. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a Wellness course for urban high school students: assessing implementation and educational outcomes. *Sport, Education and Society*, 15(3), 227–298. <https://doi.org/10.1080/13573322.2010.493309>