



Journal of Human And Education

Volume 6, No. 3, Tahun 2026, pp 53-62

E-ISSN 2776-5857, P-ISSN 2776-7876

Website: <https://jahe.or.id/index.php/jahe/index>

Pendampingan Implementasi Pembelajaran Sosial-Emosional Berbasis Kelas melalui Coaching Reflektif

Herlinawati¹, Nurfaisal¹, M. Firdaus^{1*}

¹Program Studi Magister Pedagogi, Sekolah Pascasarjana, Universitas Lancang Kuning

**Email Korespondensi: firdaus@unilak.ac.id*

ABSTRAK

Program pengabdian kepada masyarakat ini bertujuan memperkuat kapasitas guru dalam mengintegrasikan pembelajaran sosial-emosional ke dalam pembelajaran reguler melalui workshop, praktik kelas, observasi, coaching reflektif, dan evaluasi. Mitra kegiatan adalah SMA Negeri 2 Tambang, Kabupaten Kampar, Riau, yang memiliki 70 guru; 43 guru (61,43%) mengikuti program. Evaluasi menggunakan pretest-posttest pemahaman guru, observasi pada 15 unit pengamatan sebelum dan 15 unit setelah pendampingan, angket respons siswa, dan refleksi guru. Rerata skor pemahaman meningkat dari 61,74 menjadi 82,56, dengan selisih 20,82 poin skor. Selisih terbesar terdapat pada kemampuan mengintegrasikan pembelajaran sosial-emosional ke dalam kegiatan pembelajaran (22,09 poin). Setelah pendampingan, interaksi guru-siswa suportif teramati pada 93,3% unit pengamatan, kerja sama dan empati pada 86,7%, check-in/refleksi emosi pada 80,0%, dan refleksi akhir pada 73,3%. Sebanyak 12 dari 15 unit pengamatan menunjukkan sedikitnya tiga strategi SEL. Rekapitulasi respons positif siswa berada pada rentang 74-81%. Hasil menunjukkan penguatan pemahaman guru dan perubahan awal pada praktik interaksi kelas. Data tidak digunakan untuk menyatakan hubungan kausal maupun peningkatan langsung kesejahteraan psikologis siswa.

Kata Kunci: pembelajaran sosial-emosional, pendampingan guru, coaching reflektif, interaksi kelas, keterlibatan siswa

ABSTRACT

This community engagement program aimed to strengthen teachers' capacity to integrate social-emotional learning into regular classroom instruction through a workshop, classroom practice, observation, reflective coaching, and evaluation. The partner school was SMA Negeri 2 Tambang, Kampar Regency, Riau, which employed 70 teachers; 43 teachers (61.43%) participated. Evaluation used a teacher-understanding pretest-posttest, observations across 15 units before and 15 units after mentoring, a student response questionnaire, and teacher reflection. The mean understanding score increased from 61.74 to 82.56, a difference of 20.82 score points. The largest difference was found in teachers' ability to integrate social-emotional learning into instruction (22.09 points). After mentoring, supportive teacher-student interaction was observed in 93.3% of observation units, collaboration and empathy in 86.7%, emotion check-ins/reflection in 80.0%, and end-of-lesson reflection in 73.3%. Twelve of 15 observation units displayed at least three SEL strategies. Aggregated positive student responses ranged from 74% to 81%. The findings indicate strengthened teacher understanding and early changes in classroom practice. The data do not establish causality or direct improvement in students' psychological well-being. Keywords: social-emotional learning, teacher mentoring, reflective coaching, classroom interaction, student engagement

PENDAHULUAN

Sekolah menengah menghadapi tuntutan untuk mengembangkan kemampuan akademik sekaligus kapasitas siswa dalam mengenali emosi, mengelola diri, membangun hubungan yang sehat, bekerja sama, dan mengambil keputusan secara bertanggung jawab. Kebutuhan ini semakin nyata pada masa remaja karena tuntutan akademik, transisi identitas, relasi sebaya, dan keputusan mengenai pendidikan lanjutan dapat menjadi sumber tekanan yang memengaruhi keterlibatan belajar. Kajian Pascoe et al. (2020) menunjukkan bahwa stres pada siswa pendidikan menengah berkaitan dengan beragam konsekuensi terhadap kesehatan, fungsi belajar, dan performa akademik. Pada saat yang sama, kualitas iklim kelas berhubungan dengan kompetensi sosial, motivasi, keterlibatan, pencapaian akademik, dan indikator kesejahteraan psikologis siswa (Wang et al., 2020). Dengan demikian, penguatan dimensi sosial-emosional tidak dapat diposisikan sebagai agenda tambahan yang terpisah dari pembelajaran, tetapi perlu melekat pada interaksi pedagogis sehari-hari.

Pembelajaran sosial-emosional atau social-emotional learning (SEL) menyediakan kerangka untuk menghubungkan perkembangan sosial-emosional dengan proses belajar. Dalam kerangka yang banyak digunakan, SEL mencakup kesadaran diri, pengelolaan diri, kesadaran sosial, keterampilan relasi, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020). Kerangka ini tidak hanya menekankan penguasaan keterampilan individu, tetapi juga pentingnya konteks relasional dan budaya tempat kompetensi tersebut berkembang. Jones et al. (2019) menegaskan bahwa perkembangan sosial, emosional, dan kognitif saling berkelindan, sedangkan Mahoney et al. (2021) menempatkan SEL sebagai proses sistemik yang perlu terhubung dengan kelas, sekolah, keluarga, dan lingkungan sosial. Perspektif tersebut penting agar implementasi SEL tidak direduksi menjadi serangkaian aktivitas sesaat tanpa perubahan pada pola relasi dan praktik pembelajaran.

Bukti empiris mendukung potensi SEL ketika diimplementasikan secara memadai. Meta-analisis tindak lanjut oleh Taylor et al. (2017) menunjukkan bahwa manfaat intervensi SEL berbasis sekolah dapat bertahan setelah program berakhir. Sintesis yang lebih mutakhir oleh Cipriano et al. (2023), yang mencakup ratusan studi universal berbasis sekolah, juga menunjukkan manfaat pada keterampilan sosial-emosional, sikap, perilaku, fungsi sekolah, dan capaian akademik, dengan variasi hasil yang dipengaruhi oleh karakteristik program dan implementasinya. Durlak et al. (2022) menegaskan bahwa penelitian SEL telah menghasilkan pola manfaat yang relatif konsisten, tetapi hasil tidak dapat dilepaskan dari kualitas pelaksanaan, konteks sekolah, dan dukungan terhadap pelaksana. Artinya, penyediaan materi SEL saja belum memadai apabila guru tidak memperoleh kesempatan untuk menerjemahkan konsep ke dalam rutinitas kelas, mencoba strategi, menerima umpan balik, dan merefleksikan pelaksanaannya.

Guru menjadi aktor sentral dalam proses tersebut. Studi Schiepe-Tiska et al. (2021) memperlihatkan bahwa familiaritas, keyakinan, pelatihan, dan budaya sekolah memengaruhi kesiapan guru terhadap SEL. Cooper et al. (2023) juga menunjukkan bahwa persepsi guru mengenai kemampuan mengimplementasikan SEL dipengaruhi oleh kondisi pembelajaran dan dukungan yang tersedia. Pada tingkat yang lebih spesifik, intervensi sosial-emosional yang ditujukan kepada guru dapat menghasilkan perubahan pada kompetensi, kesejahteraan, dan praktik profesional guru (Oliveira et al., 2021). Temuan Sandilos et al. (2023) memperkuat pentingnya keterkaitan antara implementasi program, kesejahteraan guru, dan kualitas interaksi guru-siswa. Oleh karena itu, pengembangan profesional guru untuk SEL perlu berorientasi pada praktik dan relasi, bukan hanya transfer definisi dan konsep.

Kebutuhan tersebut relevan dengan kondisi SMA Negeri 2 Tambang, Kabupaten Kampar, Riau. Berdasarkan analisis awal bersama mitra, sekolah telah memiliki proses pembelajaran akademik yang berjalan baik, tetapi integrasi dimensi sosial-emosional belum dilakukan secara sistematis. Guru telah melakukan berbagai bentuk pembinaan, komunikasi, dan pengelolaan kelas, namun aktivitas seperti check-in emosi, refleksi terstruktur, penguatan empati dalam kerja kelompok, bahasa interaksi suportif, dan pemberian ruang aman bagi siswa untuk menyampaikan pendapat belum selalu dipahami sebagai bagian dari desain pembelajaran. Jumlah siswa yang besar dan keberagaman karakteristik kelas juga membuat

guru membutuhkan strategi yang praktis, singkat, dan dapat disisipkan dalam pembelajaran reguler tanpa mengurangi tuntutan pencapaian akademik.

Konteks Indonesia menunjukkan bahwa SEL dapat diintegrasikan ke dalam praktik pembelajaran, tetapi penerapannya memerlukan adaptasi terhadap kondisi kelas dan kesiapan guru. Lestari dan Azizah (2023) menunjukkan bentuk implementasi SEL dalam konteks sekolah dasar, sedangkan Ginting dan Hernawan (2024) menekankan hubungan implementasi SEL dengan capaian siswa melalui sintesis literatur dan praktik pendidikan. Pada ranah pengabdian kepada masyarakat, pelatihan guru yang menghubungkan penguatan konsep dengan keterampilan praktik juga telah digunakan pada inovasi pembelajaran lain, misalnya pendekatan STEAM berbasis proyek (Marta et al., 2024). Program yang dilaporkan dalam artikel ini mengembangkan pendekatan tersebut lebih lanjut dengan menambahkan siklus implementasi kelas, observasi, coaching reflektif, dan evaluasi sehingga guru tidak berhenti pada tahap memahami materi pelatihan.

Kebaruan kontekstual program terletak pada penempatan SEL sebagai strategi yang melekat pada pembelajaran reguler di tingkat SMA dan diperkuat melalui siklus pengembangan profesional berbasis praktik. Guru tidak diminta menambah mata pelajaran baru, melainkan melakukan perubahan terarah pada kegiatan pembuka, interaksi selama pembelajaran, kerja kelompok, komunikasi guru-siswa, dan refleksi akhir. Pendekatan ini selaras dengan pandangan bahwa pembelajaran efektif membutuhkan lingkungan yang aman, relasional, dan responsif terhadap perkembangan siswa (Darling-Hammond et al., 2020). Program juga memberi beberapa pilihan bentuk partisipasi agar siswa yang berbeda karakteristik tetap memiliki ruang untuk terlibat, sejalan dengan gagasan SEL transformatif yang menekankan identitas, rasa memiliki, keterlibatan, dan kemampuan siswa untuk menyuarakan serta mengambil peran dalam proses belajar (Jagers et al., 2019).

Berdasarkan kesenjangan tersebut, kegiatan pengabdian ini bertujuan untuk: (1) memperkuat pemahaman guru mengenai konsep dan kompetensi SEL; (2) meningkatkan kemampuan guru mengintegrasikan strategi SEL ke dalam pembelajaran reguler; (3) mendokumentasikan perubahan awal pada praktik interaksi dan rutinitas kelas selama pendampingan; dan (4) mendeskripsikan respons siswa terhadap kesempatan berpendapat, interaksi dengan guru, kerja sama, kenyamanan berinteraksi, dan kegiatan refleksi. Respons siswa digunakan sebagai indikator pendukung pengalaman belajar, bukan sebagai ukuran klinis atau bukti langsung kesejahteraan psikologis. Fokus evaluasi artikel ini adalah perubahan kapasitas guru dan perubahan kondisi pembelajaran yang mendukung perkembangan sosial-emosional siswa.

METODE

Kegiatan menggunakan desain pendampingan pengembangan profesional guru dengan evaluasi deskriptif sebelum dan sesudah kegiatan. Pendekatan ini dipilih karena permasalahan mitra tidak hanya berkaitan dengan pemahaman konsep SEL, tetapi juga kemampuan menerjemahkan konsep tersebut ke dalam tindakan pedagogis yang sesuai dengan mata pelajaran, waktu belajar, dan karakteristik siswa. Rangkaian kegiatan terdiri atas penguatan konsep melalui workshop, perancangan aktivitas, penerapan di kelas, observasi, coaching reflektif berupa umpan balik setelah praktik, dan evaluasi. Desain kegiatan tidak dimaksudkan sebagai eksperimen untuk membuktikan hubungan sebab-akibat. Data digunakan untuk menggambarkan perubahan yang terjadi selama program dan mengidentifikasi kebutuhan tindak lanjut.

Mitra kegiatan adalah SMA Negeri 2 Tambang, Kabupaten Kampar, Riau, yang memiliki 70 guru. Sebanyak 43 guru mengikuti kegiatan secara langsung. Dengan demikian, cakupan partisipasi adalah 61,43% dari seluruh guru, sedangkan 27 guru (38,57%) tidak mengikuti kegiatan. Hasil pretest-posttest hanya menggambarkan 43 guru peserta dan tidak digeneralisasikan kepada guru yang tidak mengikuti program. Rekapitulasi observasi mencakup 15 unit pengamatan pada kondisi sebelum pendampingan dan 15 unit pengamatan pada kondisi setelah pendampingan. Data yang tersedia tidak digunakan untuk menyatakan bahwa setiap unit pengamatan sebelum dan sesudah merupakan pasangan yang identik. Respons siswa tersedia dalam bentuk persentase agregat pada kelas implementasi, tetapi rekapitulasi tidak mencantumkan jumlah responden siswa. Oleh karena itu, data siswa digunakan sebagai

informasi deskriptif pendukung dan tidak menjadi dasar analisis inferensial.

Tahap persiapan mencakup koordinasi dengan pihak sekolah, identifikasi kebutuhan, penentuan peserta, penyusunan materi workshop, penyusunan instrumen evaluasi, dan pemetaan strategi SEL yang realistis diterapkan pada mata pelajaran berbeda. Materi penguatan memperkenalkan tujuan SEL dan lima kompetensi utama, kemudian menghubungkannya dengan situasi yang sering muncul di kelas, seperti siswa pasif, kesulitan bekerja sama, kecanggungan menyampaikan pendapat, reaksi emosional terhadap tugas, dan kebutuhan membangun komunikasi guru-siswa yang lebih suportif.

Tahap pelaksanaan dimulai dengan workshop interaktif. Guru mendiskusikan pengalaman kelas, mengidentifikasi praktik yang telah memuat unsur sosial-emosional, lalu merancang strategi yang lebih terarah. Strategi yang diprioritaskan meliputi check-in emosi atau pengecekan singkat kesiapan belajar, penggunaan bahasa yang positif dan suportif, apresiasi terhadap usaha dan proses, kerja kelompok dengan pembagian peran dan aturan mendengarkan, pemberian beberapa pilihan cara menyampaikan pendapat, pertanyaan reflektif, dan refleksi singkat pada akhir pembelajaran. Setelah workshop, guru menerapkan strategi yang dipilih dalam pembelajaran. Tim pengabdian melakukan observasi terbatas dan memberikan coaching reflektif, yaitu umpan balik berbasis pengalaman praktik untuk membahas respons siswa, strategi yang berjalan baik, kendala waktu, dan penyesuaian yang diperlukan.

Evaluasi menggunakan empat sumber data. Pertama, pretest dan posttest pemahaman guru mencakup empat indikator: konsep dan tujuan SEL, lima kompetensi SEL, kemampuan mengintegrasikan SEL dalam pembelajaran, serta strategi refleksi dan interaksi suportif. Kedua, lembar observasi memantau empat praktik: check-in/refleksi emosi, interaksi guru-siswa suportif, kerja sama dan empati dalam kelompok, serta refleksi akhir pembelajaran. Ketiga, angket respons siswa memuat kesempatan menyampaikan pendapat, respons guru terhadap pertanyaan atau pendapat, kemudahan bekerja sama, kenyamanan berinteraksi, dan manfaat refleksi terhadap pengalaman belajar. Keempat, refleksi guru digunakan untuk mengidentifikasi kemudahan penerapan, hambatan, dan kebutuhan keberlanjutan program.

Data kuantitatif dianalisis secara deskriptif menggunakan frekuensi, persentase, rerata, dan selisih skor. Untuk pretest-posttest, selisih skor dihitung dengan mengurangi skor pretest dari skor posttest dan dilaporkan dalam satuan poin skor. Untuk data observasi, perubahan dilaporkan dalam poin persentase, yaitu persentase setelah pendampingan dikurangi persentase sebelum pendampingan. Analisis statistik inferensial tidak dilakukan karena data yang tersedia berupa rekapitulasi kelompok, tidak memuat skor individual yang diperlukan untuk uji berpasangan, dan tidak menggunakan kelompok pembanding. Temuan dari pretest-posttest, observasi, respons siswa, dan refleksi guru kemudian dibandingkan antar-sumber untuk melihat apakah arah perubahannya konsisten. Seluruh hasil dilaporkan secara agregat tanpa mencantumkan identitas guru maupun siswa.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Program diikuti oleh 43 dari 70 guru SMA Negeri 2 Tambang. Cakupan partisipasi mencapai 61,43%, sedangkan 27 guru (38,57%) tidak mengikuti kegiatan secara langsung. Artinya, program telah menjangkau lebih dari separuh guru di sekolah, tetapi hasil evaluasi tetap hanya menggambarkan peserta yang benar-benar mengikuti kegiatan. Oleh karena itu, capaian program diposisikan sebagai hasil tahap awal dan belum dapat dianggap mewakili kapasitas seluruh guru di sekolah.

Tabel 1. Cakupan Partisipasi Guru dalam Kegiatan Pengabdian

Kategori partisipasi	Jumlah guru	Persentase dari total guru
Total guru di sekolah	70	100,00%
Guru yang mengikuti kegiatan	43	61,43%
Guru yang tidak mengikuti kegiatan	27	38,57%

Cakupan partisipasi 61,43% menunjukkan bahwa sekolah telah memiliki kelompok awal yang cukup besar untuk memulai berbagi praktik SEL. Namun, keberlanjutan program memerlukan mekanisme agar pengalaman 43 guru peserta dapat disebarluaskan kepada 27 guru yang belum mengikuti kegiatan. Mahoney et al. (2021) menekankan bahwa SEL yang diterapkan secara sistemik membutuhkan dukungan lintas tingkat di sekolah. Dalam konteks ini, guru peserta dapat berperan sebagai kelompok awal implementasi, sementara sekolah perlu

menyediakan ruang berbagi praktik, pendampingan sejawat, dan penguatan kebijakan agar penerapan SEL tidak berhenti pada individu tertentu.

Perubahan pemahaman guru tentang pembelajaran sosial-emosional

Hasil pretest-posttest menunjukkan kenaikan skor pada seluruh indikator pemahaman. Rerata keseluruhan meningkat dari 61,74 pada pretest menjadi 82,56 pada posttest, sehingga selisihnya adalah 20,82 poin skor. Selisih terbesar terdapat pada kemampuan mengintegrasikan SEL dalam pembelajaran, yaitu 22,09 poin, diikuti pemahaman lima kompetensi SEL sebesar 21,39 poin dan pemahaman konsep serta tujuan SEL sebesar 21,17 poin. Strategi refleksi dan interaksi suportif meningkat sebesar 18,63 poin. Karena analisis hanya bersifat deskriptif, angka-angka tersebut dibaca sebagai perubahan skor peserta setelah mengikuti program, bukan sebagai ukuran efek kausal.

Tabel 2. Skor Pemahaman Guru Sebelum dan Setelah Pendampingan

Indikator pemahaman	Skor pretest	Skor posttest	Selisih skor (poin)	
Konsep dan tujuan SEL	63,02	84,19	21,17	
Lima kompetensi SEL	60,47	81,86	21,39	
Integrasi SEL dalam pembelajaran	58,84	80,93	22,09	
Strategi refleksi dan interaksi suportif		64,63	83,26	18,63
Rerata keseluruhan	61,74	82,56	20,82	

Keterangan: selisih skor dihitung dengan rumus posttest dikurangi pretest dan dinyatakan dalam poin skor, bukan persen.

Pola tersebut relevan karena skor awal terendah terdapat pada kemampuan mengintegrasikan SEL ke dalam pembelajaran (58,84), dan indikator yang sama menunjukkan selisih skor terbesar setelah kegiatan. Hal ini menunjukkan bahwa kebutuhan utama guru bukan sekadar memahami definisi SEL, tetapi mengetahui cara mengubah prinsip sosial-emosional menjadi aktivitas pembelajaran yang dapat diterapkan. Sebelum pendampingan, sejumlah praktik seperti memberi dukungan, mengelola kerja kelompok, dan menenangkan kelas telah dilakukan oleh guru, tetapi belum selalu dirancang dengan tujuan sosial-emosional yang jelas. Workshop membantu guru menghubungkan praktik tersebut dengan kompetensi SEL dan merencanakannya secara lebih sistematis.

Temuan tersebut selaras dengan Schiepe-Tiska et al. (2021), yang menunjukkan bahwa familiaritas dan pelatihan merupakan bagian penting dari kesiapan guru mengimplementasikan SEL. Cooper et al. (2023) juga memperlihatkan bahwa persepsi guru terhadap kelayakan penerapan SEL dipengaruhi oleh kondisi kerja dan dukungan yang tersedia. Dengan demikian, kenaikan skor pemahaman dalam program ini diposisikan sebagai penguatan kapasitas awal yang mendukung perubahan praktik. Karena tidak terdapat kelompok pembanding dan data individual tidak tersedia untuk pengujian statistik, hasil tidak digunakan untuk menyatakan bahwa program menjadi satu-satunya penyebab perubahan. Klaim yang dapat dipertanggungjawabkan adalah adanya kenaikan skor deskriptif setelah peserta mengikuti rangkaian workshop dan pendampingan.

Penerjemahan konsep SEL ke dalam praktik pembelajaran

Perubahan yang lebih bermakna bagi kegiatan pengabdian terlihat ketika pengetahuan guru mulai diterapkan dalam rutinitas kelas. Guru menggunakan strategi yang relatif ringan dari sisi waktu, antara lain pengecekan singkat kesiapan belajar, bahasa komunikasi yang lebih suportif, apresiasi terhadap proses, pembagian peran dalam kelompok, kesempatan menyampaikan pendapat, pertanyaan reflektif, dan refleksi akhir. Dengan cara ini, SEL tidak diperlakukan sebagai mata pelajaran atau sesi tambahan, melainkan sebagai cara mengelola proses pembelajaran: bagaimana guru membuka kelas, merespons siswa, membangun kerja sama, dan menutup kegiatan belajar.

Integrasi tersebut konsisten dengan argumentasi Jones et al. (2019) bahwa perkembangan sosial, emosional, dan kognitif berlangsung dalam konteks belajar yang sama. Strategi yang menyatu dengan kegiatan akademik juga lebih realistis untuk dipertahankan karena tidak menambah mata pelajaran baru. Dalam konteks Indonesia, Lestari dan Azizah (2023) menunjukkan bahwa aktivitas sosial-emosional dapat dipadukan dengan proses pembelajaran, sedangkan Ginting dan Hernawan (2024) menekankan pentingnya menghubungkan SEL dengan capaian belajar. Program ini menerapkan prinsip yang sama pada jenjang SMA dan menambahkan observasi serta coaching reflektif setelah guru mencoba strategi di kelas.

Perubahan praktik SEL berdasarkan observasi kelas

Observasi menunjukkan kenaikan frekuensi kemunculan pada keempat indikator praktik. Sebelum pendampingan, check-in/refleksi emosi muncul pada 6 dari 15 unit pengamatan (40,0%), interaksi guru-siswa suportif pada 8 unit (53,3%), kerja sama dan empati pada 7 unit (46,7%), dan refleksi akhir pada 5 unit (33,3%). Setelah pendampingan, frekuensi masing-masing menjadi 12 dari 15 unit (80,0%), 14 unit (93,3%), 13 unit (86,7%), dan 11 unit (73,3%). Pada setiap indikator, selisih antara persentase setelah dan sebelum pendampingan adalah 40,0 poin persentase. Istilah poin persentase digunakan untuk menunjukkan selisih dua nilai persentase, bukan persentase peningkatan relatif.

Tabel 3. Frekuensi Praktik SEL Sebelum dan Setelah Pendampingan				
Indikator praktik	Sebelum pendampingan	Setelah pendampingan	Selisih	
(poin persentase)				
Check-in/refleksi emosi	6/15 (40,0%)	12/15 (80,0%)	+40,0	
Interaksi guru-siswa suportif	8/15 (53,3%)	14/15 (93,3%)	+40,0	
Kerja sama dan empati dalam kelompok	7/15 (46,7%)	13/15 (86,7%)	+40,0	
Refleksi akhir pembelajaran	5/15 (33,3%)	11/15 (73,3%)	+40,0	

Keterangan: poin persentase adalah selisih langsung antara dua persentase. Contoh: 80,0% - 40,0% = 40,0 poin persentase. Nilai ini berbeda dari persentase peningkatan relatif.

Interaksi guru-siswa suportif merupakan praktik yang paling sering teramati setelah pendampingan, yaitu pada 14 dari 15 unit pengamatan (93,3%). Praktik ini tampak melalui pilihan bahasa yang lebih positif, respons yang memberi ruang pada pertanyaan atau pendapat siswa, dan apresiasi terhadap usaha belajar. Temuan tersebut relevan dengan Sandilos et al. (2023), yang membahas keterkaitan implementasi SEL, kondisi guru, dan kualitas interaksi guru-siswa. Wang et al. (2020) juga menunjukkan bahwa iklim kelas dan kualitas relasi berkaitan dengan berbagai indikator akademik dan psikologis. Dalam artikel ini, hasil tersebut ditafsirkan sebagai penguatan kualitas interaksi kelas, bukan sebagai bukti langsung peningkatan kesejahteraan psikologis siswa.

Kerja sama dan empati dalam kelompok teramati pada 13 dari 15 unit setelah pendampingan (86,7%). Perubahan ini tidak hanya berkaitan dengan penggunaan kerja kelompok, tetapi juga dengan cara guru mengatur interaksi di dalam kelompok, misalnya pembagian peran, kesempatan mendengarkan pendapat anggota lain, dan penyelesaian perbedaan pendapat secara konstruktif. Praktik tersebut berkaitan dengan keterampilan relasi dan kesadaran sosial dalam kerangka SEL. Jagers et al. (2019) menekankan bahwa SEL juga perlu memberi ruang bagi rasa memiliki, identitas, dan partisipasi siswa; karena itu, kualitas interaksi kelompok lebih penting daripada sekadar keberadaan kegiatan kelompok.

Check-in/refleksi emosi teramati pada 12 dari 15 unit setelah pendampingan (80,0%). Guru cenderung menggunakan bentuk singkat, seperti pertanyaan tentang kesiapan belajar atau skala sederhana mengenai kondisi diri, agar tidak mengurangi waktu pembelajaran. Strategi ini mengakui keadaan emosional siswa tanpa menempatkan guru sebagai pengganti konselor. Refleksi akhir teramati pada 11 dari 15 unit (73,3%), menjadi indikator dengan frekuensi terendah setelah pendampingan. Berdasarkan refleksi guru, kendala utamanya adalah keterbatasan waktu dan tuntutan penyelesaian materi. Temuan ini menunjukkan bahwa perubahan singkat pada komunikasi dan interaksi lebih mudah diterapkan daripada kegiatan refleksi yang memerlukan alokasi waktu khusus.

Secara keseluruhan, 12 dari 15 unit pengamatan (80,0%) setelah pendampingan menunjukkan sedikitnya tiga strategi SEL. Hasil ini memberi indikasi bahwa kenaikan skor pemahaman guru mulai diikuti oleh penerapan strategi di kelas. Namun, karena masa observasi terbatas, hasil belum dapat digunakan untuk menyatakan bahwa praktik tersebut telah menjadi kebiasaan yang menetap. Oliveira et al. (2021) menunjukkan bahwa intervensi sosial-emosional bagi guru dapat berhubungan dengan perubahan pada hasil dan praktik guru, sedangkan Darling-Hammond et al. (2020) menekankan pentingnya pengalaman belajar yang terintegrasi dengan relasi dan lingkungan kelas.

Respons siswa dan kualitas interaksi pembelajaran

Data respons siswa digunakan sebagai informasi pendukung untuk melihat bagaimana perubahan praktik pembelajaran dirasakan oleh peserta didik. Berdasarkan rekapitulasi agregat yang tersedia, persentase respons positif berada pada rentang 74-81%. Respons positif tertinggi

terdapat pada indikator bahwa guru merespons pendapat atau pertanyaan secara positif (81%), diikuti kesempatan menyampaikan pendapat (78%), kemudahan bekerja sama dalam kelompok (76%), kenyamanan berinteraksi selama pembelajaran (75%), dan manfaat refleksi untuk memahami pengalaman belajar (74%). Karena jumlah responden siswa tidak tercantum dalam rekapitulasi, persentase ini hanya digunakan untuk deskripsi dan tidak digunakan untuk generalisasi atau pengujian statistik.

Tabel 4. Respons Siswa terhadap Implementasi Strategi SEL

Indikator respons siswa	Respons positif	Respons di luar kategori positif
Memperoleh kesempatan menyampaikan pendapat	78%	22%
Guru merespons pendapat/pertanyaan secara positif	81%	19%
Lebih mudah bekerja sama dalam kelompok	76%	24%
Lebih nyaman berinteraksi selama pembelajaran	75%	25%
Refleksi membantu memahami pengalaman belajar	74%	26%

Keterangan: data respons siswa tersedia dalam bentuk persentase agregat. Jumlah responden tidak tercantum dalam rekapitulasi, sehingga data digunakan secara deskriptif. Kategori di luar respons positif tidak otomatis diartikan sebagai respons negatif.

Arah hasil respons siswa konsisten dengan hasil observasi pada aspek interaksi. Indikator siswa dengan respons positif tertinggi, yaitu respons guru terhadap pertanyaan dan pendapat (81%), sejalan dengan indikator observasi yang paling sering muncul setelah pendampingan, yaitu interaksi guru-siswa suportif (93,3%). Konsistensi antar-sumber ini mendukung interpretasi bahwa perubahan interaksi tidak hanya terlihat dalam observasi tim pendamping, tetapi juga tercermin pada rekapitulasi pengalaman siswa. Namun, karena jumlah responden tidak tersedia, hasil siswa tidak ditafsirkan sebagai estimasi yang mewakili seluruh populasi siswa.

Pada setiap indikator, terdapat 19-26% respons yang tidak masuk kategori positif dalam rekapitulasi. Kategori ini tidak otomatis berarti respons negatif karena data yang tersedia hanya membedakan respons positif dan respons di luar kategori positif. Hasil tersebut tetap menunjukkan bahwa pengalaman siswa tidak seragam. Sebagian siswa mungkin memerlukan bentuk partisipasi yang berbeda atau waktu lebih panjang untuk merasa nyaman. Karena itu, guru dapat menyediakan alternatif, seperti diskusi berpasangan, respons tertulis singkat, kartu refleksi, atau penyampaian pendapat melalui kelompok kecil. Pilihan tersebut membantu menghindari anggapan bahwa keterbukaan verbal di depan kelas merupakan satu-satunya bentuk keterlibatan sosial-emosional.

Data siswa dalam program ini tidak dapat digunakan untuk menyatakan bahwa kesejahteraan psikologis meningkat secara langsung. Instrumen yang digunakan berfokus pada persepsi terhadap kesempatan berpendapat, respons guru, kerja sama, kenyamanan interaksi, dan refleksi, bukan pada pengukuran konstruk kesejahteraan psikologis menggunakan skala tervalidasi. Oleh karena itu, klaim yang lebih tepat adalah bahwa program menunjukkan penguatan kondisi kelas yang mendukung keterlibatan dan interaksi sosial yang positif. Pembatasan ini penting karena hubungan antara iklim kelas dan kesejahteraan yang dilaporkan Wang et al. (2020) tidak berarti bahwa setiap kenaikan kualitas interaksi dapat langsung diperlakukan sebagai peningkatan kesejahteraan individual.

Peran coaching reflektif dalam penguatan kapasitas guru

Refleksi guru menunjukkan bahwa strategi yang paling mudah diterapkan secara berulang adalah komunikasi positif, apresiasi, check-in singkat, dan pengelolaan kerja kelompok. Strategi tersebut dapat dimasukkan ke dalam pembelajaran tanpa mengubah struktur mata pelajaran secara besar. Sebaliknya, refleksi yang lebih mendalam mengenai pengalaman emosional siswa dinilai membutuhkan waktu dan kesiapan kelas yang lebih besar. Temuan ini menunjukkan bahwa strategi SEL perlu dirancang cukup jelas agar tujuan sosial-emosionalnya terlihat, tetapi tetap fleksibel agar dapat disesuaikan dengan waktu, mata pelajaran, dan karakteristik siswa.

Coaching reflektif setelah implementasi berfungsi sebagai penghubung antara konsep dan keputusan pedagogis. Guru membahas mengapa strategi tertentu berjalan baik pada satu kelas tetapi kurang sesuai pada kelas lain, kapan check-in perlu dipersingkat, bagaimana merespons siswa yang enggan berbicara, dan bagaimana menyeimbangkan refleksi dengan penyelesaian materi. Mekanisme ini sejalan dengan Schiepe-Tiska et al. (2021), yang menunjukkan pentingnya dukungan dan budaya sekolah dalam implementasi, serta dengan temuan Cipriano et al. (2023)

dan Durlak et al. (2022) bahwa kualitas pelaksanaan memengaruhi hasil SEL. Dengan demikian, coaching tidak hanya memberi teknik, tetapi membantu guru menyesuaikan strategi berdasarkan kondisi kelas.

Dibandingkan kegiatan yang berhenti pada workshop, siklus praktik-observasi-coaching-refleksi memberikan peluang untuk melihat apakah konsep yang dipelajari mulai diterapkan di kelas. Pendekatan pelatihan guru berbasis praktik juga digunakan pada kegiatan pengabdian lain, misalnya penguatan pendekatan STEAM yang dilaporkan Marta et al. (2024). Program ini berbeda pada fokus sosial-emosional dan penggunaan observasi kelas sebagai dasar umpan balik. Perbedaan tersebut relevan karena praktik SEL berkembang melalui interaksi yang berulang dan penyesuaian berkelanjutan, bukan hanya melalui penguasaan materi workshop.

Evaluasi keterbatasan dan keberlanjutan program

Program memiliki beberapa keterbatasan yang perlu dipertimbangkan saat membaca hasil. Pertama, peserta aktual hanya 43 dari 70 guru, sehingga perubahan pretest-posttest tidak mewakili seluruh guru di sekolah. Kedua, rekapitulasi observasi hanya mencakup 15 unit pengamatan pada kondisi sebelum dan 15 unit pada kondisi setelah pendampingan serta berlangsung dalam periode terbatas; hasil belum menunjukkan keberlanjutan praktik dalam jangka panjang. Ketiga, desain tanpa kelompok pembanding dan tanpa data individual tidak memungkinkan pengujian sebab-akibat atau uji statistik berpasangan. Keempat, data siswa hanya tersedia sebagai persentase agregat tanpa jumlah responden, sehingga hanya digunakan sebagai informasi deskriptif. Kelima, program tidak menggunakan instrumen kesejahteraan psikologis siswa yang tervalidasi; karena itu, artikel tidak mengklaim adanya perubahan langsung pada kesejahteraan psikologis.

Keterbatasan tersebut menentukan batas interpretasi, tetapi tidak meniadakan nilai praktis program. Data menunjukkan arah yang konsisten: skor pemahaman guru meningkat, strategi SEL lebih sering teramati setelah pendampingan, dan rekapitulasi respons siswa cenderung positif pada aspek interaksi dan keterlibatan. Pola tersebut dapat dipahami sebagai perubahan awal pada kapasitas guru dan kondisi pembelajaran. Greenberg et al. (2017) dan Mahoney et al. (2021) menekankan bahwa manfaat SEL yang lebih luas memerlukan pendekatan universal dan sistemik. Karena itu, langkah berikutnya perlu mengembangkan praktik dari tingkat individual guru menuju dukungan sekolah yang lebih terstruktur.

Keberlanjutan program dapat dilakukan melalui empat jalur. Pertama, 43 guru peserta dapat membentuk komunitas praktik dan berbagi strategi dengan 27 guru yang belum mengikuti kegiatan. Kedua, sekolah dapat memasukkan strategi SEL sederhana ke dalam modul ajar atau perencanaan pembelajaran agar penerapannya tidak bergantung pada ingatan atau inisiatif individu. Ketiga, refleksi antarguru dan observasi teman sejawat dapat digunakan untuk memberikan umpan balik yang bersifat pengembangan, bukan penilaian. Keempat, koordinasi dengan guru bimbingan dan konseling tetap diperlukan apabila siswa menunjukkan kebutuhan yang melampaui dukungan universal berbasis kelas. Dengan pembagian peran yang jelas, SEL diposisikan sebagai pendekatan pendidikan untuk seluruh siswa, bukan sebagai pengganti layanan konseling atau intervensi kesehatan mental.

Evaluasi berikutnya dapat diperkuat dengan mencatat jumlah serta karakteristik responden siswa, menggunakan instrumen keterlibatan dan kesejahteraan yang tervalidasi, memperpanjang masa observasi, dan menyimpan data individual pretest-posttest secara teranonimisasi. Data individual akan memungkinkan analisis perubahan pada peserta yang sama, perhitungan ukuran efek, dan penilaian variasi perubahan antarguru. Dengan rancangan yang lebih kuat, evaluasi selanjutnya dapat membedakan perubahan jangka pendek setelah pelatihan dari perubahan praktik yang benar-benar bertahan sebagai kebiasaan pedagogis.

SIMPULAN

Pendampingan implementasi pembelajaran sosial-emosional berbasis kelas melalui workshop, praktik, observasi, coaching reflektif, dan evaluasi menunjukkan perubahan awal pada kapasitas guru SMA Negeri 2 Tambang. Program diikuti oleh 43 dari 70 guru (61,43%). Rerata skor pemahaman meningkat dari 61,74 menjadi 82,56, dengan selisih 20,82 poin skor; selisih terbesar terdapat pada kemampuan mengintegrasikan SEL ke dalam

pembelajaran. Pada observasi setelah pendampingan, interaksi guru-siswa suportif teramati pada 14 dari 15 unit (93,3%), kerja sama dan empati pada 13 unit (86,7%), check-in/refleksi emosi pada 12 unit (80,0%), dan refleksi akhir pada 11 unit (73,3%). Sebanyak 12 dari 15 unit pengamatan (80,0%) menunjukkan sedikitnya tiga strategi SEL. Rekapitulasi respons positif siswa berada pada rentang 74-81%, tetapi jumlah responden siswa tidak tercantum sehingga data tersebut hanya digunakan secara deskriptif. Hasil ini mendukung penggunaan pendampingan berbasis praktik untuk membantu guru menerjemahkan SEL menjadi rutinitas pembelajaran yang dapat diadaptasi. Artikel tidak mengklaim hubungan sebab-akibat maupun peningkatan langsung kesejahteraan psikologis siswa. Keberlanjutan program perlu diarahkan pada diseminasi kepada guru yang belum mengikuti kegiatan, integrasi strategi SEL dalam perencanaan pembelajaran, komunitas refleksi antarguru, dan evaluasi lanjutan dengan data individual serta instrumen yang lebih kuat.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis mengucapkan terima kasih kepada Universitas Lancang Kuning atas dukungan pendanaan APBF dan kepada pimpinan, guru, tenaga kependidikan, serta siswa SMA Negeri 2 Tambang yang mendukung pelaksanaan kegiatan pengabdian kepada masyarakat ini.

DAFTAR PUSTAKA

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). CASEL SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? CASEL.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Cooper, C. M., Przeworski, A., Smith, A. C., Obeid, R., & Short, E. J. (2023). Perceptions of social-emotional learning among K-12 teachers in the USA during the COVID-19 pandemic. *School Mental Health*, 15(2), 484-497. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09563-w>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Ginting, R., & Hernawan, A. H. (2024). Social-emotional learning implementation and its impact on student achievement. *Inovasi Kurikulum*, 21(4), 2383-2394. <https://doi.org/10.17509/jik.v21i4.66374>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, 27(1), 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Lestari, S., & Azizah, N. N. (2023). The implementation of social emotional learning approach in elementary school. *Jurnal Prima Edukasia*, 11(2), 266-275.

<https://doi.org/10.21831/jpe.v11i2.62179>

- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128-1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Marta, R., Surya, Y. F., Viora, D., Sumianto, S., & Ayu, C. (2024). Pelatihan penggunaan pendekatan STEAM berbasis proyek pada pembelajaran matematika di SDN 192 Pekanbaru. *Dedikasi: Jurnal Pengabdian Pendidikan dan Teknologi Masyarakat*, 2(2), 145-149. <https://doi.org/10.31004/dedikasi.v2i2.68>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Sandilos, L. E., Neugebauer, S. R., DiPerna, J. C., Hart, S. C., & Lei, P. (2023). Social-emotional learning for whom? Implications of a universal SEL program and teacher well-being for teachers' interactions with students. *School Mental Health*, 15(1), 190-201. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09543-0>
- Schiepe-Tiska, A., Dzhaparkulova, A., & Ziernwald, L. (2021). A mixed-methods approach to investigating social and emotional learning at schools: Teachers' familiarity, beliefs, training, and perceived school culture. *Frontiers in Psychology*, 12, 518634. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.518634>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>