

***SOCIAL EMOTIONAL LEARNING* MELALUI KERANGKA
WHOLE SCHOOL APPROACH DAN ASAS TRIKON DI
DALAM NILAI FILSAFAT KHD UNTUK MENUMBUHKAN
KETERAMPILAN KOMUNIKASI SISWA ABAD 21**

DISERTASI

Oleh
RONA ROMADHIANTI
NPM 2333031011



**PROGRAM STUDI DOKTOR PENDIDIKAN
FAKULTAS KEGURUAN DAN ILMU PENDIDIKAN
UNIVERSITAS LAMPUNG
2026**

***SOCIAL EMOTIONAL LEARNING MELALUI KERANGKA
WHOLE SCHOOL APPROACH DAN ASAS TRIKON DI
DALAM NILAI FILSAFAT KHD UNTUK MENUMBUHKAN
KETERAMPILAN KOMUNIKASI SISWA ABAD 21***

Oleh

RONA ROMADHIANTI

Disertasi

**Sebagai Salah Satu Syarat untuk Mencapai Gelar
DOKTOR PENDIDIKAN**

Pada

**Program Studi Doktor Pendidikan
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung**



**FAKULTAS KEGURUAN DAN ILMU PENDIDIKAN
UNIVERSITAS LAMPUNG
BANDAR LAMPUNG
2026**

**PERNYATAAN KEASLIAN
TULISAN DAN PUBLIKASI ISI DISERTASI**

Saya menyatakan dengan sebenarnya bahwa:

1. Disertasi yang berjudul “***SOCIAL EMOTIONAL LEARNING MELALUI KERANGKA WHOLE SCHOOL APPROACH DAN ASAS TRIKON DI DALAM NILAI FILSAFAT KHD UNTUK MENUMBUHKAN KETERAMPILAN KOMUNIKASI SISWA ABAD 21***” ini adalah karya penelitian saya sendiri dan bebas plagiat, serta tidak terdapat karya ilmiah yang pernah diajukan oleh orang lain untuk memperoleh gelar akademik serta tidak terdapat karya atau pendapat yang pernah ditulis atau diterbitkan oleh orang lain kecuali secara tertulis digunakan sebagai acuan dalam naskah ini dan disebutkan dalam sumber acuan serta daftar pustaka. Apabila kemudian hari terdapat plagiat dalam karya ini, maka saya bersedia menerima sanksi sesuai ketentuan peraturan perundangan-undangan.
2. Publikasi sebagian atau keseluruhan isi disertasi pada jurnal atau forum ilmiah harus seizin dan menyertakan tim pembimbing sebagai *author* dan FKIP Universitas Lampung sebagai institusinya. Apabila dalam waktu sekurang-kurangnya satu semester atau enam bulan sejak pengesahan disertasi saya tidak melakukan publikasi dari sebagian atau keseluruhan disertasi ini maka Program Studi Doktor Pendidikan FKIP Universitas Lampung berhak mempublikasikan pada jurnal ilmiah yang dituju atau dikelola oleh Program Studi Doktor Pendidikan FKIP Universitas Lampung. Apabila saya melakukan pelanggaran dari ketentuan publikasi ini, maka saya bersedia mendapatkan sanksi akademik yang berlaku.

Bandar Lampung, April 2026
Yang Membuat Pernyataan


RONA ROMADHIANTI
NPM 2333031011

ABSTRAK

SOCIAL EMOTIONAL LEARNING MELALUI KERANGKA WHOLE SCHOOL APPROACH DAN ASAS TRIKON DI DALAM NILAI FILSAFAT KHD UNTUK MENUMBUHKAN KETERAMPILAN KOMUNIKASI SISWA ABAD 21

Oleh
RONA ROMADHIANTI

Penelitian ini bertujuan mengembangkan strategi *Social Emotional Learning (SEL)* melalui kerangka *Whole School Approach* dan *Asas Trikon*, berakar pada filsafat pendidikan Ki Hadjar Dewantara, untuk menumbuhkan keterampilan komunikasi siswa abad ke-21. Penelitian menggunakan pendekatan *Research and Development (R&D)* model Borg & Gall yang meliputi studi pendahuluan, perancangan, validasi ahli, uji coba terbatas, uji coba skala luas, dan revisi akhir produk. Secara konseptual, penelitian ini merekonstruksi kerangka SEL melalui sintesis teori behaviorisme, konstruktivisme, humanisme, dan sosial kognitif, serta mengintegrasikannya dengan teori ekologi perkembangan Bronfenbrenner dalam konteks pendidikan menengah. Hasil pengembangan berupa strategi SELASTRI berbasis sintak SADAR, yang terdiri atas empat tahap: kesadaran diri (terintegrasi dengan manajemen diri), kesadaran sosial, dialog dan relasi, serta akuntabilitas yang mencakup refleksi. Strategi ini diimplementasikan secara sistemis pada tiga ranah sekolah: pembelajaran di kelas, rutinitas harian, dan program ekstrakurikuler. Validasi produk menunjukkan tingkat validitas isi dan konstruk yang tinggi, serta tingkat kepraktisan yang baik pada berbagai konteks sekolah (urban, suburban, dan rural). Pada tahap uji efektivitas dalam R&D, dilakukan perbandingan hasil sebelum dan sesudah penerapan strategi dengan menggunakan analisis *N-Gain*, *uji-t*, *ANOVA*, dan perhitungan effect size, yang menunjukkan peningkatan signifikan keterampilan komunikasi sosial emosional siswa pada kelompok eksperimen dibandingkan kelompok kontrol. Temuan ini selaras dengan perspektif sosiolinguistik dan teori tindak tutur, yang memandang komunikasi sebagai tindakan sosial yang dibentuk melalui interaksi, pemaknaan, dan tanggung jawab dalam konteks pendidikan. Penelitian ini menyimpulkan bahwa integrasi SEL melalui *Whole School Approach* dan *Asas Trikon* efektif menumbuhkan keterampilan komunikasi sosial emosional secara sistemis, serta mendukung pengembangan kompetensi abad ke-21 dalam konteks pendidikan Indonesia.

Kata Kunci: *Social Emotional Learning, Whole School Approach, Asas Trikon, Sintak SADAR, Komunikasi Abad ke-21.*

ABSTRACT

SOCIAL EMOTIONAL LEARNING THROUGH THE WHOLE SCHOOL APPROACH FRAMEWORK AND THE TRIKON PRINCIPLE IN KI HAJAR DEWANTARA'S PHILOSOPHY TO FOSTER 21ST-CENTURY STUDENTS' COMMUNICATION SKILLS

By
RONA ROMADHIANTI

This study aims to develop a Social Emotional Learning (SEL) strategy through the Whole School Approach and Asas Trikon, grounded in Ki Hadjar Dewantara's educational philosophy, to enhance 21st-century communication skills of students. The research employed a Research and Development (R&D) approach based on Borg & Gall's model, which included preliminary studies, design, expert validation, limited trials, large-scale field testing, and final product revision. Conceptually, this study reconstructed the SEL framework through a synthesis of behaviorism, constructivism, humanism, and social cognitive theories, integrating Bronfenbrenner's ecological development theory within the secondary education context. The development resulted in the SELASTRI strategy based on the SADAR syntax, consisting of four stages: self-awareness (integrated with self-management), social awareness, dialogue and relationships, and accountability including reflection. The strategy was implemented systematically across three school domains: classroom learning, daily routines, and extracurricular programs. Product validation indicated high content and construct validity, as well as good practicality across different school contexts (urban, suburban, and rural). Within the R&D framework, the effectiveness of the strategy was tested through pretest-posttest comparisons using N-Gain analysis, t-tests, ANOVA, and effect size calculation, showing a significant improvement in students' socio-emotional communication skills in the experimental group compared to the control group. These findings are aligned with sociolinguistic perspectives and speech act theory, which view communication as a social act shaped through interaction, meaning-making, and responsibility in educational contexts. The study concludes that the integration of SEL through the Whole School Approach and Asas Trikon effectively enhances socio-emotional communication skills in a systematic manner and supports the development of 21st-century competencies in the Indonesian educational context.

Keywords: Social Emotional Learning, Whole School Approach, Trikon Principles, SADAR Syntax, 21st-Century Communication Skills.

***SOCIAL EMOTIONAL LEARNING MELALUI KERANGKA
WHOLE SCHOOL APPROACH DAN ASAS TRIKON DI
DALAM NILAI FILSAFAT KHD UNTUK MENUMBUHKAN
KETERAMPILAN KOMUNIKASI SISWA ABAD 21***

DISERTASI

Oleh:

**Rona Romadhianti
NPM 2333031011**

Komisi

Pembimbing

Nama

Tanda Tangan

Tanggal

Promotor

**Prof. Dr. Muhammad Fuad, M.Hum.
NIP 19590722 198603 1 003**



16 Maret 2026

Kopromotor

**Prof. Dr. Nurlaksana Eko Rusminto, M.Pd.
NIP 19640106 198803 1 001**



16 Maret 2026

Telah dinyatakan memenuhi syarat pada tanggal 09 Maret 2026

**Koordinator Program Studi Doktor Pendidikan
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung,**



**Prof. Hasan Hariri, S.Pd., M.B.A., Ph.D.
NIP 19670521 200012 1 001**

**SOCIAL EMOTIONAL LEARNING MELALUI KERANGKA
WHOLE SCHOOL APPROACH DAN ASAS TRIKON DI
DALAM NILAI FILSAFAT KHD UNTUK MENUMBUHKAN
KETERAMPILAN KOMUNIKASI SISWA ABAD 21**

DISERTASI

**Oleh:
Rona Romadhianti
NPM 2333031002**

Jabatan Nama
Ketua **Dr. Riswandi, M.Pd.**
NIP 19760808 200912 1 001

Sekretaris **Prof. Hasan Hariri, S.Pd., M.B.A, Ph.D.**
NIP 19670521 200012 1 001

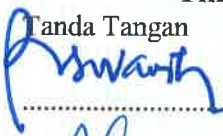
Anggota **Kristian Adi Putra, S.Pd., M.A., Ph.D.**
NIK 85886

Dr. Muhammad Nurwahidin, M.Ag., M.Si.
NIP 19741220 200912 1 002

Prof. Dr. Muhammad Fuad, M.Hum.
NIP 19590722 198603 1 003

Prof. Dr. Nurlaksana Eko Rusminto, M.Pd.
NIP 19640106 198803 1 001

Tim Penguji

Tanda Tangan Tanggal
 08 April 2026

 08 April 2026

 08 April 2026

 08 April 2026

 08 April 2026

 08 April 2026

**Telah dipertahankan di depan penguji pada Sidang Tertutup
Dinyatakan telah memenuhi syarat pada tanggal 08 April 2026**



Dr. Albet Maydiantoro, M.Pd.
NIP 19870504 201404 1 001

Koordinator Program Studi Doktor Pendidikan,

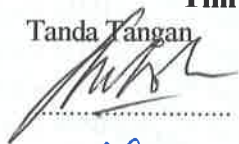
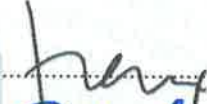
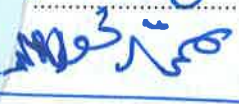


Prof. Hasan Hariri, S.Pd., M.B.A, Ph.D.
NIP 19670521 200012 1 001

**SOCIAL EMOTIONAL LEARNING MELALUI KERANGKA
WHOLE SCHOOL APPROACH DAN ASAS TRIKON DI
DALAM NILAI FILSAFAT KHD UNTUK MENUMBUHKAN
KETERAMPILAN KOMUNIKASI SISWA ABAD 21**

DISERTASI

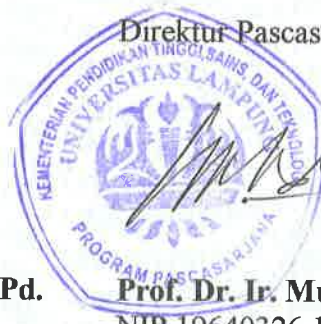
**Oleh:
Rona Romadhianti
NPM 2333031002**

		Tim Penguji	
Jabatan	Nama	Tanda Tangan	Tanggal
Ketua	Prof. Dr. Ir. Murhadi, M.Si. NIP 19640326 198902 1 001		30 April 2026
Sekretaris	Prof. Hasan Hariri, S.Pd., M.B.A, Ph.D. NIP 19670521 200012 1 001		30 April 2026
Anggota	Kristian Adi Putra, S.Pd., M.A., Ph.D. NIK 85886		30 April 2026
	Dr. Albet Maydiantoro, M.Pd. NIP 19870504 201404 1 001		30 April 2026
	Dr. Muhammad Nurwahidin, M.Ag., M.Si. NIP 19741220 200912 1 002		30 April 2026
	Prof. Dr. Muhammad Fuad, M.Hum. NIP 19590722 198603 1 003		30 April 2026
	Prof. Dr. Nurlaksana Eko Rusminto, M.Pd. NIP 19640106 198803 1 001		30 April 2026

**Telah dipertahankan di depan penguji pada Sidang Terbuka
Dinyatakan telah memenuhi syarat pada tanggal 30 April 2026**



Dr. Albet Maydiantoro, M.Pd.
NIP 19870504 201404 1 001



Prof. Dr. Ir. Murhadi, M.Si.
NIP 19640326 198902 1 001

RIWAYAT HIDUP



Rona Romadhianti lahir pada 24 April 1989 di Sungai Langka Kabupaten Pesawaran. Merupakan putri ketiga dari 4 bersaudara dari pasangan Bapak Tohong Arifin Pulungan dan Ibu Nurma'na MS, A.Ma.Pd. Saat ini peneliti adalah Dosen Prodi Pendidikan Bahasa Indonesia FKIP Universitas Muhammadiyah Lampung.

Riwayat pendidikan yang pernah ditempuh diantaranya SDN 3 Sungai Langka lulus pada 2001, MTs Diniyyah Putri Lampung lulus pada 2002, dan SMA Budaya Bandar Lampung lulus pada 2007. Pada tahun 2008 melanjutkan pendidikan ke jenjang pendidikan tinggi di Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia dan Daerah FKIP Universitas Lampung (Unila) dan lulus pada 2012. Pada tahun 2013, melanjutkan ke jenjang S2 Program Magister Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia di perguruan tinggi yang sama dan lulus pada 2015.

Sebagai bentuk komitmen dalam pengembangan keilmuan di bidang pendidikan, pada tahun 2023, terdaftar sebagai mahasiswa S3 Program Doktor Pendidikan di FKIP Universitas Lampung (Unila). Peneliti telah menghasilkan sejumlah keluaran akademik, di antaranya sebuah buku ber-ISBN, HAKI, publikasi artikel di jurnal bereputasi SINTA 2 dan SINTA 5, Scopus Q3 dan WoS (*Web of Science*). Dengan capaian tersebut, peneliti berharap dapat memberikan kontribusi nyata bagi pengembangan ilmu pengetahuan, khususnya di bidang pendidikan dan Strategi Pembelajaran Sosial Emosional dalam ruang lingkup Pembelajaran Bahasa Indonesia.

HALAMAN PERSEMBAHAN

Bismillahirrohmanirrohim

Puji dan syukur kehadiran Allah SWT atas segala nikmat dan karunia-Nya. Sholawat dan Salam semoga selalu tercurah kepada Rasulullah Muhammad SAW. Dengan segala kerendahan hati dan rasa syukur, ku persembahkan sebuah karya ini sebagai tanda cinta dan sayangku kepada:

1. Suamiku tercinta Angga Priakusuma, S.Pd., M.Pd. dan anakku tersayang Raihan Alif Kusuma dan Raisa Azzahra Putri Kusuma, sumber semangat yang tak pernah padam. Kehadiran dan cinta kalian memberikan motivasi sekaligus alasan untuk terus berjuang.
2. Kedua orang tuaku Bapak Tohong Arifin Pulungan (Alm), dan Ibu Nurma'na MS, A.Ma.Pd. yang telah membesarkanku dengan penuh kasih sayang, pengorbanan, dan kesabaran. Terima kasih atas setiap tetes keringat, dan yang selalu membimbing serta senantiasa mendoakanku, semoga Allah SWT selalu meridhoi Bapak dan Ibu dengan berlimpah keberkahan, keselamatan, kebahagiaan dunia dan akhirat. Aamiin Ya Rabb.
3. Kedua mertuaku Bapak Drs. H. Supriyatno, M. dan Ibu Hj. Subur Surati, A.Ma.Pd. yang selalu mendoakan semoga Allah SWT selalu meridhoi Bapak dan Ibu dengan berlimpah keberkahan, keselamatan, kebahagiaan dunia dan akhirat. Aamiin Ya Rabb.
4. Kepada kakakku Aroza Nugraheni, S.E. dan Swesty Dwi Aprida, S.Pd. beserta adikku Ully Margareta, S.Pd.

Kepada Almamater Universitas Lampung, sebagai tempat peneliti menimba ilmu, merajut pengalaman dan mengukir perjalanan yang penuh warna dan memberikan fondasi kuat untuk masa depan.

MOTTO

“Karena sesungguhnya bersama kesulitan ada kemudahan. Sesungguhnya bersama kesulitan ada kemudahan. Maka apabila engkau telah selesai (dari suatu urusan), tetaplah bekerja keras (untuk urusan yang lain)”.

(Alquran Surat Al-Insyirah ayat 5, 6, dan 7)

“Nabi Muhammad SAW bersabda: “Barang siapa yang menempuh jalan untuk mencari ilmu, maka Allah SWT akan memudahkan baginya jalan menuju surga”.

(HR. Muslim)

“Engkau tidak akan mendapatkan ilmu kecuali dengan memenuhi enam syarat: Kecerdasan, kemauan, sabar, biaya, bimbingan guru, dan waktu yang lama”.

(Ali Bin Abi Thalib RA)

SANWACANA

Alhamdulillahirobbil'alamin

Puji syukur kehadiran Allah SWT, atas rahmat dan hidayah-Nya, saya dapat menyelesaikan penyusunan disertasi ini. Sholawat serta salam semoga tercurahkan kepada Rasulullah Muhammad SAW. Penulis disertasi yang berjudul **“*Social Emotional Learning Melalui Kerangka Whole School Approach dan Asas Trikon di dalam Nilai Filsafat KHD Untuk Menumbuhkan Keterampilan Komunikasi Siswa Abad 21*”** adalah salah satu syarat untuk memperoleh gelar Doktor Pendidikan pada Program Studi Doktor Pendidikan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung. Penulis menyadari bahwa dalam penyusunan disertasi ini tidak terlepas dari bantuan serta dukungan dari berbagai pihak. Oleh karena itu, dalam kesempatan ini peneliti mengucapkan terima kasih kepada:

1. Prof. Dr. Ir. Lusmeilia Afriani, D.E.A., IPM., ASEAN Eng., Rektor Universitas Lampung
2. Prof. Dr. Ir. Murhadi, M.Si., Direktur Program Pascasarjana Universitas Lampung.
3. Dr. Albet Maydiantoro, M.Pd., Dekan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung.
4. Prof. Hasan Hariri, S.Pd., M.B.A., Ph.D., Koordinator Program Studi Doktor Pendidikan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung yang telah memberikan dukungan dalam menyelesaikan penulisan disertasi ini.
5. Prof. Dr. Muhammad Fuad, M.Hum., Promotor disertasi yang telah membimbing peneliti dan memberikan dukungan dalam menyelesaikan penulisan disertasi ini.
6. Prof. Dr. Nurlaksana Eko Rusminto, M.Pd., Ko-promotor disertasi yang telah membimbing peneliti dan memberikan dukungan dalam menyelesaikan penulisan disertasi ini.

7. Dr. Muhammad Nurwahidin, S.Ag., M.Ag., M.Si., Pembahas dan Penguji yang telah memberikan masukan, saran, dan perbaikan dalam penulisan disertasi ini.
8. Kristian Adi Putra, S.Pd., M.A., Ph.D., (Prince Sattam Bin Abdulaziz University, KSA), Pembahas dan Penguji eksternal yang telah memberikan masukan, saran, dan perbaikan dalam penulisan disertasi ini.
9. Bapak dan Ibu validator Ahli: Prof. Syafrimen, M.Ed., Ph.D., (Universitas Islam Negeri Raden Intan Lampung), Prof. Dr. Jumaira Asra, M.Pd., (Universitas HKBP Nomensen Sumatera Utara), Dr. Jimat Susilo, M.Pd., (Universitas Swadaya Gunung Jati Cirebon), Dr. Yetti Morrelent, M.Pd., (Universitas Bung Hatta Sumatera Barat), Dr. Yosi Wulandari, M.Pd., (Universitas Ahmad Dahlan Yogyakarta), Dra. Ana Trihaswari, M.M., (Dinas Pendidikan dan Kebudayaan Provinsi Lampung), Ki Priyo Dwiwarso., (Pakar KHD dan Praktisi), terima kasih atas saran dan masukannya semoga menjadi amal jariyah, Amiin.
10. Bapak/Ibu dosen dan staf di Program Studi S3 Doktor Pendidikan FKIP Universitas Lampung yang telah membagikan pengetahuan, pengalaman, dan wawasan yang mendalam selama perkuliahan.
11. Dr. Mardiana, M.Pd.I., Rektor Universitas Muhammadiyah Lampung yang telah memberi kesempatan untuk melanjutkan studi.
12. Drs. Musiman, M.Pd., Dekan FKIP Universitas Muhammadiyah Lampung yang telah memberi dukungan selama menjalankan studi.
13. Kaprodi dan seluruh rekan dosen Program Studi Pendidikan Bahasa Indonesia FKIP Universitas Muhammadiyah Lampung yang telah memberi semangat dan motivasi dalam menyelesaikan studi.
14. Bapak dan Ibu pengawas sekolah dari Dinas Pendidikan Provinsi Lampung yang telah memberikan pendampingan dan bantuan dalam penelitian disertasi ini.
15. Bapak dan Ibu kepala sekolah beserta guru dari Satuan Pendidikan Sekolah Menengah Atas baik negeri maupun swasta di 15 Kabupaten/Kota se-Provinsi Lampung yang telah membantu dan memberikan masukan dalam penelitian disertasi ini.

16. Teman-teman angkatan 2023 serta sahabat seperjuangan Bu Lili Puspita Rahayu, M.Si., Bu Sri Latifah, M.Pd., Bu Trisnawati, M.Pd., dan Winda Annisha Bertiliya, M.Pd., atas kebersamaan dan inspirasinya. Semoga kesuksesan di masa mendatang membersamai kita semua.
17. Semua pihak yang telah berjasa dan membantu dalam penelitian ini yang tidak dapat disebutkan satu persatu, terimakasih atas segala kontribusinya.

Semoga hasil penelitian ini dapat berguna serta bermanfaat bagi kita semua. Peneliti mengucapkan banyak terima kasih atas segala bantuannya, semoga Allah SWT memberikan kebahagiaan serta keselamatan dunia dan akhirat atas semua yang telah diberikan.

Bandar Lampung, April 2026

Rona Romadhianti
NPM 2333031011

DAFTAR ISI

	Halaman
HALAMAN JUDUL LUAR	i
HALAMAN JUDUL DENGAN SPESIFIKASI	ii
PERNYATAAN KEASLIAN	iii
TULISAN DAN PUBLIKASI ISI DISERTASI	iii
ABSTRAK	iv
ABSTRACT	v
RIWAYAT HIDUP	vii
HALAMAN PERSEMBAHAN.....	x
MOTTO	xi
SANWACANA	xii
DAFTAR ISI	xv
DAFTAR TABEL.....	xix
DAFTAR GAMBAR	xxi
DAFTAR LAMPIRAN.....	xxii
 BAB I PENDAHULUAN.....	 1
1.1 Latar Belakang	1
1.2 Rumusan Masalah	27
1.3 Tujuan Penelitian.....	28
1.4 Manfaat Penelitian.....	28
1.5 Asumsi dan Keterbatasan Pengembangan.....	30
 BAB II TINJAUAN PUSTAKA.....	 32
2.1 Landasan Filosofis Nilai Filsafat KHD dan Asas Trikon	32
2.1.1 Konsep Pendidikan Humanistik Ki Hadjar Dewantara	32
2.1.2 Prinsip Trikon (Kontinuitas, Konvergensi, Konsentriss)	33
2.1.3 Strategi Adaptasi SEL dan Whole School Approach Berbasis Asas Trikon	37
2.2 Landasan Psikopedagogis dan Psikososial	39
2.2.1 Teori Belajar Sebagai Dasar Pengembangan Strategi	39
2.2.2 Teori Ekologi Bronfenbrenner dalam Kerangka Strategi <i>SEL</i> dan <i>Whole School Approach</i>	41
2.2.3 Perkembangan Identitas, Relasi Sosial, dan Urgensi Penguatan Komunikasi pada Siswa SMA.....	43
2.3 Landasan Teori Pembelajaran <i>Social Emotonal Learning (SEL)</i>	45
2.3.1 Pendekatan Behaviorisme dalam <i>Social Emotional Learning</i> (dengan Thorndike sebagai Dasar).....	45
2.3.2 Teori Sosial Kognitif dan Sosiokultural dalam Pengembangan <i>Social Emotional Learning (SEL)</i>	48
2.3.3 Humanisme dalam <i>Social Emotional Learning (SEL)</i>	50
2.3.4 Teori Konstruktivisme dalam Pengembangan <i>Social Emotional</i> <i>Learning (SEL)</i>	52
2.3.5 Sintesis Integratif Teori Belajar, <i>Engagement</i> , dan Pengembangan <i>SEL</i> dalam Penguatan Komunikasi Siswa SMA..	54

2.4	Penelitian Terdahulu dan Kesenjangan Penelitian	58
2.4.1	Penelitian <i>Social Emotional Learning</i> di Luar Negeri.....	58
2.4.2	Penelitian <i>Social Emotional Learning</i> di Indonesia.....	60
2.4.3	Kesenjangan Penelitian	61
2.4.4	Perbedaan Implementasi <i>SEL</i> Luar Negeri dan Indonesia.....	63
2.5	Teori dan Konsep <i>Social Emotional Learning (SEL)</i>	66
2.5.1	Sejarah <i>Social Emotional Learning (SEL)</i>	66
2.5.2	Definisi <i>Social Emotional Learning (SEL)</i>	67
2.5.3	Lima Kompetensi utama dalam <i>SEL</i>	69
2.5.4	Integrasi <i>Social Emotional Learning (SEL)</i> dalam Konteks Pendidikan Indonesia	72
2.5.5	Perbedaan Filsafat dan Pendekatan antara <i>SEL</i> , Kecerdasan Emosional, dan Pendidikan Karakter	73
2.6	Rekonstruksi <i>Social Emotional Learning</i> dalam Perspektif Pendidikan Indonesia.....	75
2.6.1	Dasar Pemikiran Rekonstruksi <i>SEL</i>	75
2.6.2	Integrasi Asas Trikon dalam Kompetensi <i>SEL</i>	77
2.6.3	Hubungan <i>SEL</i> dengan Teori Ekologi dan Teori Belajar.....	77
2.6.4	Strategi Konseptual <i>SEL</i> Berbasis Trikon untuk Menumbuhkan Komunikasi Abad ke-21.....	79
2.7	Komunikasi sebagai Kompetensi Sosial emosional	81
2.7.1	Teori Sociolinguistik dalam Pembelajaran	81
2.7.2	Teori Tindak Tutur dalam Pembelajaran	91
2.8	<i>Whole School Approach</i> dalam Penguatan <i>SEL</i>	94
2.8.1	Konsep <i>Whole School Approach (WSA)</i>	94
2.8.2	Penerapan <i>SEL</i> di Seluruh Sekolah dalam Sistem Pendidikan	96
2.8.3	Kesesuaian <i>SEL</i> dengan Konteks Pendidikan Indonesia	98
2.9	Keterampilan Komunikasi Abad ke-21	103
2.9.1	Konsep <i>4C</i> Kompetensi Abad 21	103
2.9.2	Komunikasi sebagai Kompetensi Fundamental dalam <i>4C</i>	104
2.9.3	Relevansi Konsep <i>4C</i> dalam Pendidikan Indonesia.....	105
2.9.4	Tantangan Komunikasi Siswa di Indonesia	105
2.9.5	Urgensi Penguatan Keterampilan Komunikasi dalam Konteks Pendidikan Indonesia	108
2.9.6	Indikator Keterampilan Komunikasi Abad ke-21	111
2.10	Pengembangan Strategi Pembelajaran Bahasa Indonesia Berbasis <i>SEL</i>	115
2.10.1	Dasar Pengembangan Strategi	115
2.10.2	Sintaks Strategi Pembelajaran	121
2.10.3	Integrasi Kegiatan kelas, Rutiniras, dan Program sekolah.....	123
2.10.4	Sintesis Konseptual dan Posisi Penelitian	125
2.10.5	Kerangka Berpikir Pengembangan.....	126
2.10.6	Desain Strategi Pembelajaran <i>Social Emotional Learning</i>	128
BAB III	METODE PENELITIAN	133
3.1	Jenis dan Pendekatan Penelitian.....	133
3.2	Desain Konseptual dan Desain Operasional	134
3.2.1	Desain Konseptual.....	134
3.2.2	Desain Operasional	135

3.3 Desain Penelitian.....	137
3.4 Waktu, Tempat dan Subjek Penelitian	146
3.4.1 Waktu Penelitian	146
3.4.2 Subjek Penelitian.....	146
3.5 Prosedur Penelitian.....	147
3.5.1 Studi Pendahuluan	147
3.5.2 Tahap Pengembangan Produk	149
3.5.3 Tahap Pengujian	156
3.5.4 Diseminasi Produk.....	160
3.6 Teknik Pengumpulan Data	162
3.6.1 Tahap Pendahuluan	162
3.6.2 Data Validitas Produk	164
3.6.3 Data Kepraktisan Produk	165
3.6.4 Data Keefektifan Produk.....	166
3.7 Teknik Analisis Data	169
3.7.1 Tahap Pendahuluan	170
3.7.2 Tahap Pengembangan.....	170
3.7.3 Tahap Pengujian.....	174
3.7.4 Uji Coba Lapangan.....	178
3.8 Efektivitas Strategi	179
3.8.1 N-gain	179
3.8.2 Uji Normalitas	180
3.8.3 Uji Homogenitas	180
3.8.4 Independent t-Test.....	181
3.8.5 Effect Size.....	182
3.8.6 <i>One Way ANOVA</i>	183
BAB IV HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN.....	186
4.1 Hasil Studi Pendahuluan	186
4.1.1 Deskripsi Umum Penelitian	186
4.1.2 Studi Pendahuluan	187
4.1.3 Studi literatur dan analisis konseptual	187
4.1.4 Studi Lapangan	197
4.1.5 Perencanaan.....	204
4.1.6 Peran Guru Dan Siswa.....	208
4.1.7 Pengembangan Strategi.....	209
4.1.8 Rumusan Tujuan Penelitian	211
4.1.9 Struktur Strategi.....	212
4.2 Pengembangan Strategi dan Validasi Ahli.....	227
4.2.1 Prototipe 1 Strategi Selastri	227
4.2.2 Validasi Ahli Strategi dan Perangkat Pendukung.....	230
4.2.3 Prototipe 2 Strategi SELASTRI Berbasis Sintak SADAR.....	239
4.3 Uji Coba Terbatas (Hasil Uji Coba Produk)	242
4.3.1 Keterlaksanaan Sintak SADAR dalam Pembelajaran	243
4.3.2 Hasil Observasi Keterampilan Komunikasi	255
4.3.3 Uji Validitas Instrumen	258
4.3.4 Rubrik Observasi	260
4.3.5 Uji Reliabilitas Instrumen.....	260

4.3.6 Uji Coba Skala Luas (Uji Efektifitas)	261
4.4 Pembahasan.....	273
4.4.1 Strategi Selastri.....	273
4.4.2 Implementasi Strategi SELASTRI Berbasis Sintak SADAR pada Tiga Ranah	279
4.4.3 Hasil Pengembangan Strategi SELASTRI Berbasis Sintak SADAR	298
4.4.4 Diseminasi	304
BAB V KESIMPULAN DAN IMPLIKASI SARAN	307
5.1 Kesimpulan.....	307
5.2 Implikasi.....	307
5.3 Saran.....	309

DAFTAR PUSTAKA

LAMPIRAN

DAFTAR TABEL

	Halaman
Tabel 1 Sintesis Integratif Teori Belajar, <i>Engagement</i> , dan Implementasi Komunikasi SMA Berbasis <i>SEL</i>	56
Tabel 2 <i>Literature Review Social Emotional Learning</i>	59
Tabel 3 <i>Social Emotional Learning</i> di Indonesia	61
Tabel 4 Perbandingan Implementasi <i>SEL</i> di Negara Barat dan Indonesia	65
Tabel 5 Penerapan Ruang Lingkup Pembelajaran Sosial dan Emosional Rutin	69
Tabel 6 Perbandingan Dari Ketiga Pendekatan	74
Tabel 7 Sintesis Transformasi Konseptual	80
Tabel 8 Sintesis Tantangan Komunikasi Siswa di Indonesia	107
Tabel 9 Sintesis Evolusi Kebijakan dan Level Strategi Pembelajaran (2013–2025)	131
Tabel 10 Indikator dan Format Instrumen Observasi	152
Tabel 11 Validasi Naskah	155
Tabel 12 Format Instrumen Validasi Produk.....	155
Tabel 13 Skema Perbandingan Hasil Uji Coba Lapangan	158
Tabel 14 Rentang Nilai Kemampuan Komunikasi Sosial emosional	160
Tabel 15 Keterkaitan Data Penelitian dengan Instrumen Penelitian	167
Tabel 16 Kriteria validitas Model	171
Tabel 17 Klasifikasi Koefisien Korelasi Uji Validitas	172
Tabel 18 Klasifikasi Reliabilitas	173
Tabel 19 Rubrik Observasi Keterampilan Komunikasi Abad ke-21	175
Tabel 20 Kriteria Kepraktisan Model.....	178
Tabel 21 Kriteria N-gain	180
Tabel 22 Kriteria Effect Size (Cohen’s d)	183
Tabel 23 Perbandingan Orientasi Pembelajaran Konvensional dan	195
Tabel 24 Pemetaan Persepsi Guru dan Siswa terhadap Praktik Pembelajaran dan Kebutuhan Pengembangan Strategi	198
Tabel 25 Hasil Persepsi Guru dan Siswa terhadap Rutinitas Harian Sekolah.....	200
Tabel 26 Pemetaan Persepsi terhadap Kontribusi Ekstrakurikuler KIR dalam Penguatan Komunikasi Sosial emosional	201
Tabel 27 Hasil Pengujian Awal Keterampilan Komunikasi Siswa	202
Tabel 28 Pemetaan Kesiapan Sekolah dalam Implementasi <i>SEL</i> , <i>WSA</i> , dan <i>KIR</i>	204
Tabel 29 Sintesis Teori Belajar dan Implikasinya dalam Strategi <i>SEL</i> – <i>WSA</i> – <i>Trikon</i> ..	207
Tabel 30 Klasifikasi Kesiapan Implementasi Strategi <i>SELASTRI</i>	220
Tabel 31 Prototipe 1 Strategi <i>SELASTRI</i> Berbasis Sintak <i>SADAR</i>	229
Tabel 32 Lembar Penilaian Strategi <i>SEL WSA Trikon</i> oleh Validator	235
Tabel 33 Rekapitulasi Saran Validator dan Tindak Lanjut Revisi.....	237
Tabel 34 Deskripsi Sekolah dan Subjek Uji Coba.....	242
Tabel 35 Tabel Keterlaksanaan Sintak <i>SADAR</i> dalam Pembelajaran	245
Tabel 36 Tabel Tingkat Partisipasi Siswa	247
Tabel 37 Tabel Kendala dan Adaptasi.....	248
Tabel 38 Tema Mingguan 6 Bulan (24 Minggu) untuk Kelas XI.....	250
Tabel 39 Hasil Implementasi Ranah Rutinitas	252
Tabel 40 Tindak Lanjut Guru Wali pada Ranah Rutinitas.....	253
Tabel 41 Hasil Implementasi Sintak <i>SADAR</i> pada Ranah Program (<i>KIR</i>)	254
Tabel 42 Hasil Observasi Keterampilan Komunikasi Siswa	256
Tabel 43 Hasil Angket Persepsi Siswa Implementasi Sintak <i>SADAR</i>	257
Tabel 44 Hasil Uji Validitas Tes Keterampilan Komunikasi.....	259
Tabel 45 Hasil Uji Validitas Angket Persepsi Siswa.....	260

Tabel 46 Hasil Uji Reliabilitas Instrumen	261
Tabel 47 Desain Pretest–Posttest Control Group	262
Tabel 48 Distribusi Subjek Penelitian pada Uji Coba Skala Luas	263
Tabel 49 Rekapitulasi Rekapitulasi Nilai Rata-rata Pretest dan Posttest	264
Tabel 50 Hasil N-Gain sekolah	265
Tabel 51 Uji Normalitas Data <i>N-Gain</i> (Kolmogorov-Smirnov Test)	266
Tabel 52 Hasil Uji coba Homogenitas.....	267
Tabel 53 Hasil <i>Independent Samples T-Test</i> SELASTRI terhadap Kemampuan Komunikasi.....	269
Tabel 54 Hasil Effect Size (Cohen’s d).....	270
Tabel 55 Hasil Perhitungan One Way ANOVA.....	271

DAFTAR GAMBAR

	Halaman
Gambar 1 Kerangka Konseptual Strategi Pembelajaran Berbasis <i>Social Emotional Learning</i>	12
Gambar 2 Visualisasi Voseviewer	24
Gambar 3 Hubungan Stimulus dan Respon (SR) Diperkuat Oleh Penguatan (Reinforcement)	46
Gambar 4 Teori Trial and Error	47
Gambar 5 Hierarki Kebutuhan Maslow 1943	51
Gambar 6 Kerangka Konseptual Integratif Pengembangan <i>SEL, Engagement</i> , dan Komunikasi Siswa SMA	58
Gambar 7 Kerangka Pembelajaran Sosial Emosional dari CASEL	68
Gambar 8 <i>Research and Development (R&D)</i>	136
Gambar 9 Model Penelitian dan Pengembangan (Borg & Gall, 2003)	138

DAFTAR LAMPIRAN

	Halaman
Lampiran 1 Pedoman Wawancara Guru.....	307
Lampiran 2 Pedoman Wawancara Kepala Sekolah	308
Lampiran 3 Angket Kebutuhan Siswa.....	310
Lampiran 4 Lembar Observasi Awal	311
Lampiran 5 Lembar Validasi.....	312
Lampiran 6 Rubrik penilaian komunikasi	313
Lampiran 7 RPP / Modul Ajar	319
Lampiran 8 Rekap angket kebutuhan (https://forms.gle/btdmhufpCTvjmWnW6).....	328
Lampiran 9 Output SPSS / Statistic	329
Lampiran 10 Surat etik penelitian	341
Lampiran 11 Lampiran Surat Izin Penelitan.....	342
Lampiran 12 Dokumentasi	346

BAB I

PENDAHULUAN

1.1 Latar Belakang

Di era abad ke-21, keterampilan komunikasi menjadi kompetensi fundamental yang menentukan keberhasilan peserta didik dalam menghadapi tantangan akademik, sosial, dan global. Pembelajaran abad ke-21 juga menuntut penguasaan keterampilan 4C (*critical thinking, communication, collaboration, dan creativity*), serta mendorong pergeseran peran guru dari pusat informasi menjadi fasilitator yang mampu menciptakan pembelajaran yang dialogis, kolaboratif, dan berpusat pada siswa. Jika pada paradigma pembelajaran konvensional komunikasi cenderung dipahami sebagai proses penyampaian informasi secara satu arah dan reproduktif, maka komunikasi abad ke-21 menuntut kemampuan yang jauh lebih kompleks, meliputi dialog reflektif, kolaborasi kritis, pengelolaan emosi, serta sensitivitas sosial dalam interaksi yang makin beragam dan multikultural (Trilling & Fadel, 2009; OECD, 2021).

Meskipun demikian, realitas pembelajaran di sekolah menunjukkan adanya kesenjangan yang signifikan antara tuntutan tersebut dan praktik pembelajaran yang berlangsung. Proses belajar masih dominan berorientasi pada penguasaan materi dan capaian kognitif, sementara kompetensi sosial emosional, yang menjadi fondasi komunikasi efektif, belum dioperasionalkan secara terstruktur dan konsisten dalam praktik pembelajaran. Akibatnya, interaksi siswa cenderung mekanis dan kurang reflektif siswa kerap mengalami kesulitan dalam mengemukakan pendapat, berdiskusi secara konstruktif, maupun membangun relasi interpersonal yang sehat di lingkungan belajar (OECD, 2023). Kondisi tersebut menunjukkan bahwa praktik pembelajaran yang berlangsung di sekolah belum sepenuhnya mengintegrasikan kompetensi sosial emosional siswa secara sistemik, sehingga komunikasi sosial emosional masih bersifat mekanis dan kurang reflektif. mampu mengembangkan keterampilan komunikasi siswa secara holistik. Oleh karena itu, diperlukan pengembangan strategi pembelajaran yang adaptif dan responsif terhadap kebutuhan sosial dan emosional peserta didik,

sehingga proses pembelajaran tidak hanya berfokus pada aspek kognitif, tetapi juga mampu menumbuhkan kemampuan komunikasi yang reflektif, empatik, kolaboratif, dan bertanggung jawab.

Kondisi ini menunjukkan bahwa pendekatan pembelajaran yang semata-mata menekankan aspek akademik tidak lagi memadai sehingga diperlukan strategi pembelajaran yang secara sadar mengembangkan keterampilan komunikasi melalui penguatan dimensi sosial dan emosional peserta didik agar mereka mampu berpartisipasi secara adaptif dan bermakna dalam kehidupan abad ke-21. Dalam konteks tersebut, keterampilan komunikasi dalam penelitian ini tidak hanya dipahami sebagai kemampuan menyampaikan informasi, tetapi sebagai kompetensi multidimensional yang mencakup kemampuan menyusun dan mengekspresikan gagasan secara logis, berinteraksi secara empatik, serta mengelola aspek sosial dan emosional dalam proses komunikasi. Pemahaman ini menegaskan bahwa komunikasi merupakan hasil integrasi antara dimensi kognitif, sosial, dan emosional yang saling berkaitan dalam membentuk interaksi pembelajaran yang bermakna. Oleh karena itu, dalam penelitian ini keterampilan komunikasi difokuskan pada komunikasi akademik yang mencakup kemampuan menyampaikan gagasan secara lisan dan tertulis, berpartisipasi dalam diskusi, serta membangun interaksi dialogis yang reflektif dalam proses pembelajaran. Secara lebih spesifik, kemampuan tersebut meliputi kemampuan menyampaikan ide secara jelas dan terstruktur, mendengarkan secara empatik, merespons pendapat secara konstruktif, serta mengelola aspek emosional dalam interaksi pembelajaran. Selanjutnya, keterampilan komunikasi tersebut dioperasionalkan ke dalam indikator-indikator yang mencerminkan aspek kognitif, sosial, dan emosional, yang menjadi dasar dalam penyusunan instrumen penelitian dan pengukuran capaian siswa.

Meskipun secara konseptual keterampilan komunikasi telah dipahami sebagai kompetensi multidimensional, dalam praktik pembelajaran masih terdapat kesenjangan antara tuntutan komunikasi abad ke-21 dan praktik pembelajaran di sekolah tersebut menunjukkan bahwa permasalahan komunikasi siswa tidak semata-mata bersumber dari penguasaan linguistik atau strategi pembelajaran

kognitif, melainkan berkaitan erat dengan kemampuan siswa dalam mengenali, mengelola, dan mengekspresikan emosi, serta membangun relasi sosial yang sehat dalam proses belajar. Berbagai kajian menegaskan bahwa komunikasi efektif tidak dapat dilepaskan dari dimensi sosial dan emosional karena kemampuan menyampaikan gagasan, mendengarkan secara empatik, dan berpartisipasi dalam dialog reflektif sangat dipengaruhi oleh kesadaran diri, regulasi emosi, dan keterampilan hubungan interpersonal (Durlak et al, 2011; OECD, 2021). Pada titik ini, penting untuk membedakan antara pendidikan karakter dan *Social Emotional Learning*. Dengan demikian, dapat ditegaskan bahwa permasalahan utama dalam penelitian ini terletak pada belum optimalnya keterampilan komunikasi siswa yang dipengaruhi oleh belum terintegrasinya dimensi sosial dan emosional dalam proses pembelajaran secara sistematis.

Karakter merujuk pada nilai-nilai moral dan perilaku etis yang membentuk kepribadian individu, seperti tanggung jawab, kejujuran, kerja sama, dan integritas. Pendidikan karakter berfokus pada pembentukan perilaku positif yang diharapkan dimiliki siswa dalam kehidupan sosial, dengan tujuan untuk membentuk individu yang tidak hanya kompeten dalam akademik, tetapi juga memiliki dasar moral yang kuat (Lickona, 1996). Sementara itu, *SEL* lebih berfokus pada pengembangan kemampuan sosial emosional, seperti pengelolaan emosi, empati, kesadaran diri, serta kemampuan berinteraksi positif dengan orang lain. *SEL* mengajarkan keterampilan yang memungkinkan siswa untuk berpikir kritis, menyelesaikan konflik, dan berkolaborasi secara efektif dalam kehidupan sosial (Zins, 2004; Weissberg et al., 2015). Dengan demikian, *SEL* tidak hanya mengembangkan keterampilan komunikasi, tetapi juga memfasilitasi siswa dalam mengelola tantangan emosional dan sosial yang mereka hadapi dalam kehidupan mereka (Greenberg, 2003). Oleh karena itu, *SEL* tidak hanya mengembangkan keterampilan komunikasi, tetapi juga memfasilitasi siswa dalam mengelola tantangan emosional dan sosial yang mereka hadapi. Integrasi antara pendidikan karakter dan *SEL* memberikan dasar yang lebih komprehensif dalam mengembangkan keterampilan komunikasi sosial emosional, sehingga siswa mampu berinteraksi secara konstruktif dalam berbagai konteks kehidupan.

Dalam konteks inilah *Social Emotional Learning* dipandang sebagai kerangka pedagogis yang relevan dan strategis. *SEL* didefinisikan sebagai proses sistematis untuk membantu peserta didik mengembangkan kesadaran diri, pengelolaan diri, kesadaran sosial, keterampilan berelasi, serta kemampuan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab, yang seluruhnya menjadi fondasi penting bagi komunikasi yang bermakna dan kolaboratif (Weissberg et al., 2015; CASEL, 2020). Dengan demikian, penguatan keterampilan komunikasi siswa melalui pembelajaran tidak dapat dilakukan secara parsial, tetapi memerlukan pendekatan yang secara sadar dan terstruktur mengintegrasikan dimensi sosial dan emosional sebagai bagian inti dari proses pendidikan.

Sebagai kerangka pedagogis yang berkembang secara sistematis dalam konteks pendidikan formal, *Social Emotional Learning* tidak dapat dilepaskan dari kontribusi para pakar yang merumuskannya secara operasional dan aplikatif. Salah satu tokoh utama dalam pengembangan *SEL* di lingkungan pendidikan adalah Roger P. Weissberg, yang berperan sentral melalui pendirian *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*, sebuah organisasi yang secara konsisten mempromosikan dan mengembangkan *SEL* sebagai bagian integral dari sistem pendidikan. Secara historis, istilah *Social Emotional Learning* pada mulanya digunakan untuk mendukung upaya pencegahan dan promosi kesehatan mental anak dan remaja (Greenberg, 2003). Seiring perkembangannya, *CASEL* bertransformasi menjadi organisasi rujukan utama yang tidak hanya menekankan kesejahteraan psikologis peserta didik, tetapi juga mengaitkan pengembangan sosial emosional dengan peningkatan kualitas pembelajaran dan capaian akademik siswa secara sistemis (Gueldner, 2020).

Dalam pengembangannya, kerangka *Social Emotional Learning* yang dirumuskan oleh Weissberg melalui *CASEL* menekankan integrasi *SEL* secara sistemis ke dalam praktik pendidikan. *CASEL* tidak hanya berperan sebagai organisasi pendukung, tetapi juga merumuskan kerangka konseptual dan operasional yang mengaitkan pengembangan sosial emosional dengan peningkatan kualitas pembelajaran dan performa akademik peserta didik di berbagai jenjang pendidikan (Weissberg, 2013; Weissberg et al., 2015). Pandangan ini menegaskan

bahwa *SEL* tidak diposisikan sebagai program tambahan, melainkan sebagai bagian integral dari ekosistem sekolah. Dalam kerangka kerja *CASEL*, Weissberg mengidentifikasi lima kompetensi inti *SEL* yang saling terhubung, yaitu kesadaran diri (*self-awareness*), pengelolaan diri (*self-management*), kesadaran sosial (*social awareness*), keterampilan hubungan (*relationship skills*), dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab (*responsible decision-making*). Kelima kompetensi ini menjadi fondasi penting bagi pengembangan komunikasi yang empatik, reflektif, dan kolaboratif dalam konteks pembelajaran.

Dalam pandangan Weissberg, *Social Emotional Learning* tidak diposisikan sebagai tanggung jawab individual guru semata, melainkan sebagai upaya kolektif yang memerlukan kolaborasi lintas lapisan dalam ekosistem sekolah dan komunitas. Pendekatan ini menempatkan *SEL* sebagai instrumen sistemis yang terintegrasi dalam seluruh aspek pendidikan untuk mendukung perkembangan sosial emosional peserta didik secara berkelanjutan. Konsep ekosistem pembelajaran tersebut sejalan dengan model bioekologi perkembangan yang dikemukakan oleh Bronfenbrenner dan Morris (2007) yang menegaskan bahwa perkembangan individu merupakan hasil interaksi dinamis antara individu dan berbagai sistem lingkungan yang saling terkait, mulai dari mikrosistem (keluarga dan sekolah), mesosistem hingga makrosistem (nilai budaya dan kebijakan pendidikan). Model bioekologi ini menekankan pentingnya proses proksimal berupa interaksi yang rutin, bermakna, dan berkelanjutan dalam membentuk kompetensi sosial emosional. Dengan demikian, integrasi *SEL* dalam pendidikan menuntut keterlibatan seluruh aktor pendidikan untuk menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, kontekstual, dan berkelanjutan.

Dalam kajian teoretis, *Social Emotional Learning* dikembangkan melalui berbagai perspektif yang saling melengkapi. Beberapa rujukan utama dalam pengembangan *SEL* berasal dari pandangan Daniel Goleman, Albert Bandura, dan Roger Weissberg. Goleman, melalui konsep kecerdasan emosional (*emotional intelligence*), menekankan pentingnya kemampuan individu untuk mengenali, memahami, dan mengelola emosi, serta membangun relasi sosial yang positif. Ia mengidentifikasi lima dimensi kecerdasan emosional, yaitu kesadaran diri,

pengelolaan diri, motivasi, empati, dan keterampilan sosial, yang berperan sebagai fondasi *intrapersonal* dan *interpersonal* dalam pengembangan *SEL*. Perspektif ini menempatkan pengembangan pribadi dan pengelolaan emosi sebagai prasyarat penting bagi keberhasilan akademik dan sosial peserta didik.

Sementara itu, Albert Bandura melalui *Social Cognitive Theory* menekankan bahwa pembelajaran berlangsung melalui proses observasi, interaksi sosial, dan pengaruh lingkungan. Bandura memperkenalkan konsep *self-efficacy*, yaitu keyakinan individu terhadap kemampuannya dalam mengelola situasi dan mencapai tujuan tertentu. Dalam konteks *Social Emotional Learning*, pandangan Bandura menegaskan bahwa keterampilan sosial emosional berkembang melalui proses peniruan, penguatan sosial, serta interaksi berkelanjutan dengan model sosial yang signifikan, seperti guru, teman sebaya, dan keluarga. Lingkungan sekolah yang suportif dengan relasi sosial yang positif dipandang sebagai faktor penting dalam membentuk kompetensi sosial emosional peserta didik melalui pengalaman belajar yang nyata dan bermakna.

Berangkat dari fondasi psikologis dan sosial tersebut, Roger P. Weissberg mengembangkan *Social Emotional Learning* sebagai pendekatan pedagogis yang bersifat sistemis dan terintegrasi dalam pendidikan formal. Melalui *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*, Weissberg merumuskan kerangka lima kompetensi inti *SEL* sebagai panduan operasional pengembangan sosial emosional peserta didik di sekolah. Pendekatan ini menekankan bahwa penguatan *SEL* perlu diintegrasikan secara konsisten ke dalam kurikulum, praktik pembelajaran, rutinitas sekolah, serta kebijakan pendidikan, dengan melibatkan kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan masyarakat. Dengan demikian, *SEL* diposisikan sebagai pendekatan holistik yang tidak hanya mendukung perkembangan sosial dan emosional siswa, tetapi juga berkontribusi terhadap peningkatan kualitas pembelajaran dan performa akademik. Berdasarkan paparan tersebut, penelitian ini secara konseptual mengacu pada kerangka *Social Emotional Learning* yang dirumuskan oleh Weissberg melalui *CASEL* sebagai landasan utama pengembangan strategi pembelajaran, sementara pandangan Daniel Goleman dan Albert Bandura dimanfaatkan sebagai landasan teoretis pendukung untuk menjelaskan proses *intrapersonal* dan sosial yang melandasi

pembentukan keterampilan sosial emosional siswa, khususnya dalam konteks pengembangan keterampilan komunikasi abad ke-21.

Roger P. Weissberg, melalui kontribusinya dalam *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*, menegaskan bahwa pengembangan *Social Emotional Learning* dalam pendidikan memerlukan pendekatan implementasi yang bersifat sistemis. Pendekatan ini menempatkan *SEL* tidak hanya sebagai aktivitas pembelajaran di kelas, tetapi sebagai bagian integral dari pengelolaan lingkungan sekolah secara menyeluruh. Dalam kerangka tersebut, *CASEL* mengemukakan *Whole School Approach (WSA)* sebagai pendekatan implementatif yang mengintegrasikan *SEL* ke dalam tiga ranah utama, yaitu rutinitas sekolah, integrasi dalam proses pembelajaran, dan program sekolah. Pendekatan *WSA* menekankan bahwa pengembangan keterampilan sosial dan emosional siswa akan lebih efektif apabila seluruh aspek sekolah saling terhubung dan mendukung dalam menciptakan iklim belajar yang inklusif, konsisten, dan berkelanjutan (Durlak et al, 2011; Weissberg et al., 2015).

Pendekatan *Whole School Approach (WSA)* dalam implementasi *Social Emotional Learning* memiliki landasan teoretis yang kuat dalam perspektif ekologi perkembangan. Pandangan ini sejalan dengan teori bioekologi perkembangan yang dikemukakan oleh Bronfenbrenner dan Morris (2007) yang menegaskan bahwa perkembangan individu tidak dapat dipisahkan dari konteks lingkungan tempat individu tersebut berinteraksi. Teori bioekologi memandang perkembangan sebagai hasil dari interaksi dinamis antara individu dengan berbagai sistem lingkungan yang saling terkait, mulai dari mikrosistem (seperti keluarga, sekolah, dan relasi sebaya), mesosistem (hubungan antar mikrosistem) hingga makrosistem yang mencakup nilai budaya, norma sosial, dan kebijakan pendidikan. Dalam kerangka ini, pengembangan keterampilan sosial dan emosional siswa dipahami sebagai proses yang berlangsung secara berkelanjutan melalui interaksi rutin dan bermakna di dalam ekosistem pendidikan yang lebih luas.

Teori bioekologi Bronfenbrenner memberikan legitimasi konseptual terhadap penerapan WSA dalam pengembangan SEL karena menekankan pentingnya keterpaduan antarlingkungan dalam membentuk kompetensi individu. Sekolah sebagai salah satu mikrosistem utama, memiliki peran strategis dalam menciptakan kondisi interaksi yang mendukung perkembangan sosial emosional siswa. Namun, efektivitas pengembangan tersebut sangat bergantung pada keterhubungan sekolah dengan sistem lain, seperti keluarga, komunitas, serta kebijakan pendidikan yang berlaku. Dengan demikian, implementasi SEL yang hanya berfokus pada aktivitas pembelajaran di kelas berpotensi menghasilkan dampak yang terbatas. Sebaliknya, pendekatan WSA memungkinkan SEL diintegrasikan secara konsisten ke dalam berbagai lapisan lingkungan sekolah sehingga proses pembentukan keterampilan sosial emosional berlangsung secara kontekstual, berkelanjutan, dan selaras dengan kebutuhan perkembangan peserta didik.

Meskipun kerangka SEL berbasis WSA dan teori bioekologi memberikan landasan teoretis yang kuat, penerapannya dalam konteks pendidikan Indonesia memerlukan proses adaptasi yang selaras dengan nilai-nilai budaya dan karakteristik sosial masyarakat setempat. Dalam upaya mengontekstualisasikan penerapan *Social Emotional Learning* berbasis *Whole School Approach* (WSA) dalam pendidikan Indonesia, diperlukan landasan filosofis yang mampu menjembatani kerangka konseptual global dengan nilai-nilai lokal pendidikan nasional. Asas-Asas Trikon yang dikemukakan oleh Ki Hadjar Dewantara yang meliputi prinsip kontinuitas, konvergensi, dan konsentrisitas memberikan kerangka nilai yang relevan untuk tujuan tersebut. Prinsip kontinuitas menegaskan bahwa pengembangan pendidikan harus berkelanjutan dan berpijak pada nilai-nilai luhur budaya bangsa; prinsip konvergensi menekankan keterbukaan terhadap gagasan dan praktik pendidikan global yang relevan tanpa kehilangan jati diri; sedangkan prinsip konsentrisitas menempatkan kebutuhan, karakteristik, dan konteks peserta didik sebagai pusat pengembangan pendidikan. Dalam konteks penelitian ini, Asas-Asas Trikon berfungsi sebagai landasan filosofis untuk mengadaptasi kerangka SEL berbasis WSA agar selaras dengan konteks sosial, budaya, dan pedagogis Indonesia sehingga strategi pembelajaran yang

dikembangkan tidak bersifat transplantatif, tetapi kontekstual, bermakna, dan berkelanjutan. Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa pengembangan keterampilan komunikasi abad ke-21 menuntut strategi pembelajaran yang tidak hanya berorientasi pada aspek kognitif, tetapi juga secara sistematis mengintegrasikan dimensi sosial dan emosional peserta didik. Kerangka *Social Emotional Learning* yang dirumuskan oleh Weissberg melalui *CASEL* memberikan landasan konseptual dan operasional untuk penguatan kompetensi sosial emosional, yang implementasinya diperkuat melalui *Whole School Approach* (WSA) sebagai strategi sistemis ditingkat sekolah. Perspektif ekologi perkembangan Bronfenbrenner menegaskan bahwa efektivitas pengembangan keterampilan sosial emosional sangat dipengaruhi oleh keterpaduan interaksi antar lingkungan pendidikan sehingga *SEL* perlu diintegrasikan secara konsisten dalam seluruh ekosistem sekolah. Dalam konteks pendidikan Indonesia, Asas Trikon berfungsi sebagai landasan filosofis untuk mengadaptasi kerangka *SEL* berbasis WSA agar selaras dengan nilai budaya, karakteristik peserta didik, dan tujuan pendidikan nasional. Dengan demikian, sintesis antara *SEL*, WSA, teori ekologi perkembangan, dan Asas Trikon menjadi dasar konseptual yang kuat bagi perumusan strategi pembelajaran yang kontekstual, berkelanjutan, dan relevan untuk mengatasi permasalahan keterampilan komunikasi siswa.

Berpijak pada landasan konseptual *Social Emotional Learning* berbasis *Whole School Approach* (WSA), pengembangan strategi pembelajaran yang berorientasi pada keterampilan komunikasi juga memerlukan dukungan perspektif teori belajar yang menjelaskan mekanisme terjadinya proses belajar pada peserta didik. Dalam konteks ini, teori belajar dimanfaatkan bukan sebagai bangunan teoretis yang berdiri sendiri, melainkan sebagai landasan pedagogis yang memberikan justifikasi terhadap pembentukan perilaku, interaksi sosial, konstruksi makna, dan perkembangan emosional siswa dalam proses pembelajaran (Ormrod, 2016).

Salah satu teori belajar yang relevan adalah behaviorisme, khususnya pandangan B. F. Skinner melalui konsep *operant conditioning*, yang menekankan bahwa perilaku belajar dapat dibentuk melalui penguatan (*reinforcement*) dan

pembiasaan yang konsisten (Skinner, 1953). Dalam pembelajaran, prinsip *behavioristik* berkontribusi pada pembentukan kebiasaan dasar perilaku komunikatif, seperti kepatuhan terhadap aturan diskusi, penggunaan bahasa yang sopan, serta keberanian menyampaikan pendapat dalam situasi belajar. Dalam strategi pembelajaran berbasis *SEL*, prinsip behaviorisme diposisikan secara terbatas sebagai pendukung pada tahap pembiasaan dan penguatan perilaku awal, terutama untuk menciptakan iklim kelas yang kondusif bagi interaksi sosial yang positif meskipun pendekatan ini memiliki keterbatasan dalam menjelaskan proses internal seperti kesadaran emosi dan refleksi diri (Slavin, 2018).

Keterbatasan pendekatan behavioristik tersebut dilengkapi oleh teori sosial kognitif yang dikemukakan oleh Albert Bandura, yang menekankan peran proses mental, observasi, dan interaksi sosial dalam pembelajaran (Bandura, 1994). Konsep *self-efficacy* dalam teori ini menjelaskan bagaimana keyakinan peserta didik terhadap kemampuannya memengaruhi keberanian berkomunikasi, partisipasi dalam diskusi, serta kemampuan mengelola emosi dalam situasi sosial (Bandura, 1997). Dalam konteks *SEL*, keterampilan komunikasi berkembang melalui proses *modeling*, umpan balik sosial, dan pengalaman interaksi yang bermakna dengan guru maupun teman sebaya. Oleh karena itu, teori sosial kognitif diposisikan sebagai landasan teoretis penting untuk menjelaskan mekanisme interaksi dan kepercayaan diri yang mendukung pengembangan keterampilan komunikasi siswa (Zimmerman, 2000).

Selanjutnya, perspektif konstruktivisme, khususnya konstruktivisme sosial yang dipengaruhi oleh gagasan Jean Piaget dan Lev Vygotsky, memandang belajar sebagai proses aktif peserta didik dalam membangun pengetahuan melalui pengalaman dan interaksi sosial (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978). Dalam pembelajaran yang berorientasi pada pengembangan keterampilan komunikasi, konstruktivisme menekankan pentingnya dialog, kolaborasi, dan refleksi sebagai sarana pembentukan makna. Strategi pembelajaran berbasis *SEL* memanfaatkan prinsip konstruktivisme ini untuk mendorong keterlibatan aktif siswa dalam diskusi, negosiasi makna, serta pemecahan masalah secara kolaboratif, sehingga keterampilan komunikasi berkembang secara autentik dan kontekstual (Fosnot,

2013). Pendekatan Humanistik yang dikembangkan oleh Carl Rogers dan Abraham Maslow melengkapi perspektif tersebut dengan menempatkan peserta didik sebagai individu utuh yang memiliki kebutuhan emosional, motivasi, dan potensi aktualisasi diri (Maslow, 1970; C. R. Rogers, 1969). Pendekatan ini menekankan pentingnya lingkungan belajar yang aman secara psikologis, empatik, dan menghargai keberagaman pengalaman peserta didik. Dalam konteks strategi pembelajaran berbasis *SEL*, pendekatan humanistik berfungsi sebagai landasan nilai untuk menciptakan iklim pembelajaran yang mendukung keterbukaan, kepercayaan, dan keberanian siswa dalam mengekspresikan gagasan serta perasaan, yang merupakan prasyarat penting bagi komunikasi yang efektif (Weissber, 2015).

Secara keseluruhan, teori behaviorisme, sosial kognitif, konstruktivisme, dan humanistik tidak diposisikan secara terpisah atau saling bersaing, melainkan dikonstruksikan secara komplementer untuk mendukung perumusan strategi pembelajaran berbasis *SEL*. Behaviorisme berperan dalam pembiasaan perilaku komunikatif dasar, teori sosial kognitif menjelaskan mekanisme interaksi dan keyakinan diri, konstruktivisme memperkuat proses dialog dan kolaborasi dalam pembelajaran, sedangkan pendekatan humanistik menegaskan pentingnya dimensi emosional dan relasional. Sintesis perspektif teori belajar ini memperkuat landasan pedagogis bagi pengembangan strategi pembelajaran yang kontekstual, bermakna, dan relevan dalam meningkatkan keterampilan komunikasi siswa (Durlak et al, 2011; Weissberg et al., 2015). Untuk memperjelas posisi dan alur konseptual strategi pembelajaran yang dikembangkan dalam penelitian ini, disajikan kerangka konseptual strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning (SEL)*. Kerangka ini menunjukkan keterkaitan antara tantangan keterampilan komunikasi abad ke-21, landasan konseptual *SEL*, pendekatan implementasi melalui *Whole School Approach*, landasan teoretis pembelajaran, serta prinsip kontekstualisasi Asas Trikon sebagai dasar perumusan strategi pembelajaran.



Gambar 1 Kerangka Konseptual Strategi Pembelajaran Berbasis *Social Emotional Learning*

Gambar 1 menunjukkan bahwa strategi pembelajaran yang dikembangkan tidak berdiri pada satu pendekatan tunggal, melainkan merupakan hasil sintesis antara kerangka *Social Emotional Learning (CASEL)*, pendekatan implementasi *Whole School Approach*, teori-teori belajar yang relevan, serta nilai-nilai pendidikan Indonesia melalui Asas Trikon. Kerangka ini menegaskan bahwa pengembangan keterampilan komunikasi siswa dipahami sebagai proses yang bersifat sistemis, kontekstual, dan berkelanjutan. Kerangka konseptual strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* sebagaimana divisualisasikan sebelumnya menegaskan bahwa pengembangan keterampilan komunikasi siswa dipahami sebagai proses yang bersifat sistemis, kontekstual, dan berkelanjutan.

Dalam penelitian ini, keterampilan komunikasi tidak dimaknai secara sempit sebagai kemampuan berbicara atau berinteraksi lisan semata, melainkan sebagai kompetensi komunikasi akademik dan literasi fungsional yang mencakup kemampuan memahami informasi, mengolah dan merefleksikan makna, mengekspresikan gagasan secara lisan maupun tertulis, serta berpartisipasi dalam interaksi sosial yang bermakna dalam konteks pembelajaran. Kompetensi komunikasi tersebut sangat dipengaruhi oleh dimensi sosial dan emosional peserta

didik, seperti regulasi diri, kesadaran sosial, kepercayaan diri, serta kemampuan mengelola emosi dalam situasi belajar.

Oleh karena itu, ketika pembelajaran belum secara sistematis mengintegrasikan pengembangan sosial dan emosional siswa, kelemahan dalam keterampilan komunikasi tidak hanya tampak pada kualitas interaksi dan partisipasi siswa di kelas, tetapi juga tercermin dalam capaian pembelajaran pada level yang lebih luas. Dalam kerangka ini, hasil Ujian Nasional (UN) pada periode pelaksanaan terakhir sebelum kebijakan asesmen nasional, capaian *Programme for International Student Assessment (PISA)* Indonesia pada siklus tahun 2018 dan 2022, serta hasil Tes Kompetensi Akademik (TKA) tahun 2025 tidak diposisikan sebagai ukuran langsung keterampilan komunikasi sosial, melainkan sebagai indikator makro yang merefleksikan kualitas komunikasi akademik dan literasi siswa sebagai dampak dari proses pembelajaran yang berlangsung. Dengan demikian, paparan data UN, PISA dan TKA selanjutnya digunakan untuk memperkuat urgensi pengembangan strategi pembelajaran berbasis *SEL* yang terintegrasi secara sistemis dalam lingkungan sekolah. Meskipun keterampilan komunikasi merupakan kompetensi kunci dalam pembelajaran abad ke-21, praktik pendidikan di sekolah masih menghadapi berbagai hambatan yang menyebabkan kemampuan komunikasi siswa belum berkembang secara optimal. Hambatan tersebut tidak semata-mata berkaitan dengan penguasaan bahasa atau kemampuan akademik, tetapi juga berakar pada faktor sosial dan emosional yang memengaruhi cara siswa berinteraksi, mengekspresikan gagasan, serta memaknai proses pembelajaran.

Dalam konteks pembelajaran di kelas, hambatan komunikasi tampak pada rendahnya partisipasi siswa dalam diskusi, kesulitan menyampaikan pendapat secara terstruktur, keterbatasan dalam menanggapi gagasan orang lain, serta kecenderungan bersikap pasif atau enggan berkomunikasi secara terbuka. Kondisi ini menunjukkan bahwa komunikasi belum berkembang sebagai proses dialogis yang melibatkan interaksi aktif dan reflektif. Hambatan tersebut berkaitan erat dengan aspek sosial emosional siswa, seperti rendahnya kepercayaan diri, kecemasan dalam berkomunikasi, ketakutan melakukan kesalahan, serta

keterbatasan dalam mengelola emosi dalam situasi akademik. Faktor-faktor ini memengaruhi kualitas interaksi siswa dalam pembelajaran, sehingga komunikasi tidak berkembang secara optimal sebagai bagian dari proses belajar.

Di sisi lain, praktik pembelajaran yang masih berorientasi pada penyampaian materi secara satu arah turut membatasi ruang dialog dan kolaborasi. Akibatnya, siswa tidak memperoleh pengalaman komunikasi yang bermakna, reflektif, dan kontekstual dalam interaksi pembelajaran. Kondisi ini menunjukkan bahwa persoalan komunikasi siswa bukan sekadar persoalan teknis kebahasaan, melainkan berkaitan dengan belum terintegrasinya dimensi sosial emosional dalam proses pembelajaran. Oleh karena itu, diperlukan pendekatan pembelajaran yang mampu mengintegrasikan pengembangan komunikasi dengan kompetensi sosial emosional secara sistemis sebagai bagian dari upaya peningkatan kualitas interaksi dan pembelajaran siswa.

Dalam perspektif yang lebih luas, hambatan komunikasi juga berkaitan dengan lemahnya pembiasaan interaksi sosial yang konstruktif di lingkungan sekolah. Ketika pembelajaran belum secara sistematis menumbuhkan empati, kesadaran sosial, dan keterampilan membangun relasi positif, siswa cenderung mengalami kesulitan dalam memahami perspektif orang lain dan merespons perbedaan secara sehat. Akibatnya, komunikasi yang terjadi di kelas sering bersifat mekanis dan berorientasi pada jawaban benar atau salah, bukan pada proses dialog, negosiasi makna, dan pembentukan pemahaman bersama. Hal ini memperkuat pandangan bahwa hambatan komunikasi siswa bersifat struktural dan sistemis, bukan persoalan individual semata. Dengan demikian, hambatan komunikasi siswa perlu diposisikan sebagai sentralitas masalah dalam penelitian ini, karena komunikasi merupakan medium utama terjadinya proses belajar, interaksi sosial, dan konstruksi pengetahuan. Tanpa kemampuan komunikasi yang efektif, siswa akan mengalami kesulitan dalam memahami materi pembelajaran, mengemukakan pemikiran, serta berpartisipasi secara aktif dalam aktivitas akademik dan sosial. Oleh karena itu, upaya pengembangan keterampilan komunikasi siswa tidak dapat dilepaskan dari kebutuhan akan pendekatan pembelajaran yang secara sadar dan terencana mengintegrasikan pengembangan sosial dan emosional sebagai fondasi

utama interaksi pembelajaran. Pada titik inilah, *Social Emotional Learning (SEL)* dipandang relevan sebagai kerangka konseptual yang mampu menjawab permasalahan komunikasi siswa secara lebih komprehensif dan berkelanjutan. Dalam penelitian ini, *SEL* diposisikan sebagai strategi pembelajaran yang berfungsi mengintegrasikan dimensi sosial dan emosional dalam proses pembelajaran untuk mengembangkan keterampilan komunikasi siswa secara sistematis, sehingga mendukung pengembangan keterampilan komunikasi siswa secara lebih komprehensif. Dalam konteks pendidikan formal, pembelajaran Bahasa Indonesia memiliki posisi strategis dalam pengembangan keterampilan komunikasi siswa. Bahasa Indonesia tidak hanya diposisikan sebagai mata pelajaran, tetapi juga sebagai wahana utama komunikasi akademik yang digunakan dalam hampir seluruh aktivitas pembelajaran di sekolah.

Keunikan pembelajaran Bahasa Indonesia terletak pada karakteristiknya yang secara sistematis mengintegrasikan empat keterampilan berbahasa, yaitu menyimak, berbicara, membaca, dan menulis, yang saling berkaitan dan berkembang secara terpadu (Brown & Lee, 2007; Tarigan, 2008). Keempat keterampilan tersebut mencakup dimensi komunikasi reseptif dan produktif, sehingga menuntut keterlibatan kognitif, interaksi sosial, serta pengelolaan emosi siswa dalam proses belajar. Melalui pembelajaran Bahasa Indonesia, siswa tidak hanya diarahkan untuk memahami teks secara literal, tetapi juga dilatih untuk mengekspresikan gagasan, merespons pandangan orang lain, berpartisipasi dalam diskusi, serta membangun argumentasi secara reflektif dan logis. Proses ini menempatkan komunikasi sebagai inti pembelajaran sekaligus menjadikan aspek sosial dan emosional sebagai prasyarat keberhasilan belajar (Halliday, 1994; Richards, 2006).

Berbeda dengan mata pelajaran lain yang lebih berorientasi pada penguasaan konsep atau prosedur tertentu, pembelajaran Bahasa Indonesia secara eksplisit menjadikan kemampuan berkomunikasi sebagai tujuan pembelajaran itu sendiri. Oleh karena itu, hambatan komunikasi siswa akan lebih nyata, teridentifikasi, dan relevan untuk dikaji dalam pembelajaran Bahasa Indonesia. Atas dasar tersebut, penelitian ini memfokuskan pengembangan strategi pembelajaran berbasis *Social*

Emotional Learning (SEL) pada pembelajaran Bahasa Indonesia sebagai konteks pedagogis utama, karena mata pelajaran ini menyediakan ruang yang paling autentik dan komprehensif untuk mengintegrasikan pengembangan keterampilan komunikasi dengan dimensi sosial dan emosional siswa.

Kondisi hambatan komunikasi tersebut juga diperkuat oleh indikasi empirik yang diperoleh melalui observasi dan wawancara awal dengan guru-guru Bahasa Indonesia di tiga kabupaten dan satu kota di Provinsi Lampung. Wilayah penelitian dipilih secara purposif untuk merepresentasikan karakteristik konteks pendidikan yang beragam, yaitu Kota Bandar Lampung sebagai wilayah perkotaan, Kabupaten Pringsewu dan Kabupaten Pesawaran sebagai wilayah luar kota atau semi-perkotaan, serta wilayah Kelumbayan di Kabupaten Tanggamus sebagai representasi daerah terdepan, terluar, dan tertinggal (3T). Dalam forum Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP), terungkap bahwa proses pembelajaran Bahasa Indonesia di kelas masih didominasi oleh pola komunikasi satu arah, dengan guru berperan sebagai pusat informasi sementara siswa cenderung bersikap pasif. Sekitar 85% guru menyampaikan bahwa siswa mengalami kesulitan untuk berkomunikasi secara aktif, baik dalam menyampaikan pendapat, terlibat dalam diskusi konstruktif, maupun menulis secara reflektif, meskipun berbagai media dan metode pembelajaran telah diterapkan. Temuan awal ini menunjukkan bahwa rendahnya keterampilan komunikasi siswa tidak semata-mata disebabkan oleh keterbatasan variasi pembelajaran, tetapi juga berkaitan dengan belum terintegrasinya pendekatan yang secara sistematis mendukung pengembangan sosial dan emosional dalam proses belajar-mengajar. Kondisi tersebut semakin menegaskan perlunya strategi pembelajaran Bahasa Indonesia yang secara eksplisit diarahkan pada penguatan kompetensi komunikasi siswa.

Temuan empirik tersebut menunjukkan bahwa hambatan komunikasi siswa dalam pembelajaran Bahasa Indonesia tidak hanya bersifat kontekstual di tingkat kelas, tetapi juga berpotensi berdampak pada capaian literasi dan komunikasi akademik yang lebih luas. Keempat keterampilan berbahasa menyimak, berbicara, membaca, dan menulis merupakan fondasi utama komunikasi akademik yang

dikembangkan secara sistematis dalam pembelajaran Bahasa Indonesia. Keterampilan menyimak dan membaca berperan sebagai kemampuan reseptif untuk memahami informasi dan membangun makna, sedangkan keterampilan berbicara dan menulis berfungsi sebagai kemampuan produktif untuk mengekspresikan gagasan secara lisan dan tertulis. Dalam konteks asesmen pendidikan, capaian Ujian Nasional (UN) Bahasa Indonesia, khususnya pada aspek pemahaman bacaan, secara langsung merefleksikan kemampuan membaca dan menulis siswa sebagai representasi komunikasi akademik tertulis. Demikian pula, *Programme for International Student Assessment (PISA)* pada domain literasi membaca menuntut kemampuan siswa untuk memahami, menafsirkan, dan merefleksikan teks dalam berbagai konteks, yang sangat bergantung pada keterampilan membaca tingkat tinggi dan regulasi kognitif serta emosional.

Pada level nasional terkini, Tes Kompetensi Akademik (TKA) tahun 2025 juga mengukur kemampuan bernalar berbasis stimulus teks dan konteks, yang mengharuskan siswa untuk mengintegrasikan keterampilan membaca dan menulis dalam menyusun respons yang logis dan sistematis. Meskipun asesmen-asesmen tersebut tidak secara langsung mengukur keterampilan berbicara dan menyimak, kelemahan pada kemampuan membaca dan menulis umumnya berkorelasi dengan rendahnya kemampuan siswa dalam mengekspresikan gagasan secara lisan dan berpartisipasi dalam diskusi akademik. Dengan demikian, capaian UN, *PISA*, dan TKA dapat dipahami sebagai indikator makro yang merefleksikan kualitas keterampilan berbahasa siswa secara tidak langsung. Kondisi ini semakin menegaskan bahwa penguatan keempat keterampilan berbahasa melalui pembelajaran Bahasa Indonesia yang terintegrasi dengan pendekatan *Social Emotional Learning (SEL)* menjadi strategi yang relevan untuk meningkatkan kualitas komunikasi akademik siswa secara komprehensif.

Dalam kajian komunikasi dan bahasa, komunikasi tidak dipahami semata-mata sebagai proses penyampaian informasi, melainkan sebagai tindakan sosial yang sarat makna dan konteks. Perspektif ini sejalan dengan pandangan Austin (1962) yang menegaskan bahwa penggunaan bahasa merupakan bentuk tindakan (*speech acts*) yang tidak hanya menyampaikan pesan, tetapi juga merepresentasikan sikap,

maksud, dan relasi sosial penuturnya. Dalam konteks pembelajaran, kemampuan berkomunikasi siswa dipengaruhi tidak hanya oleh penguasaan struktur bahasa, tetapi juga oleh proses sosial dan emosional yang terlibat dalam interaksi dengan sesama. Sebagaimana dijelaskan dalam kajian sociolinguistik oleh Gee (2014) komunikasi adalah produk dari interaksi sosial dan relasi yang terjalin dalam masyarakat. Dalam hal ini, keterampilan komunikasi siswa dalam pembelajaran Bahasa Indonesia sangat bergantung pada kemampuan mereka untuk mengenali dan mengelola emosi, serta untuk berinteraksi secara efektif dengan orang lain dalam konteks sosial yang mereka hadapi.

Selain itu, *Social Emotional Learning (SEL)* menekankan pentingnya mengembangkan kesadaran diri, pengelolaan emosi, dan keterampilan hubungan interpersonal sebagai dasar untuk komunikasi yang efektif dan konstruktif. Sejalan dengan prinsip ini, pembelajaran Bahasa Indonesia yang mengintegrasikan *SEL* akan lebih menekankan pada kemampuan siswa untuk berkomunikasi secara empatik, reflektif, dan kolaboratif, yang penting dalam menghadapi tantangan sosial abad ke-21. Dengan demikian, keterampilan komunikasi siswa dalam pembelajaran Bahasa Indonesia merupakan hasil dari interaksi kompleks antara aspek kognitif, sosial, dan emosional yang saling terkait.

Pemahaman teoretis tersebut memberikan landasan untuk menafsirkan temuan-temuan empirik dalam penelitian ini, yang menunjukkan bahwa hambatan komunikasi siswa tidak hanya berkaitan dengan keterbatasan kemampuan kebahasaan, tetapi juga dipengaruhi oleh faktor-faktor psikologis dan sosial, seperti rendahnya kepercayaan diri, kecemasan berkomunikasi, serta minimnya ruang interaksi dialogis dalam pembelajaran. Temuan ini menegaskan bahwa permasalahan komunikasi siswa dalam pembelajaran Bahasa Indonesia bersifat multidimensional dan tidak dapat diatasi hanya melalui pendekatan linguistik atau kognitif semata. Oleh karena itu, diperlukan pendekatan pembelajaran yang mampu mengintegrasikan pengembangan keterampilan komunikasi dengan penguatan dimensi sosial dan emosional peserta didik secara sistematis, sehingga proses belajar tidak hanya berorientasi pada penguasaan bahasa, tetapi juga pada

pembentukan kemampuan berinteraksi, berefleksi, dan mengekspresikan gagasan secara bermakna. Kerangka *Social Emotional Learning (SEL)* dengan demikian dipandang relevan sebagai landasan konseptual untuk menjawab kompleksitas permasalahan komunikasi siswa dalam pembelajaran Bahasa Indonesia.

Namun demikian, sebagai kerangka konseptual, *SEL* memerlukan pendekatan implementasi yang mampu menerjemahkan prinsip-prinsip sosial dan emosional tersebut ke dalam praktik pembelajaran dan kehidupan sekolah secara konsisten dan berkelanjutan. Atas dasar inilah, integrasi pembelajaran dalam kerangka *Whole School Approach* menegaskan bahwa *Social Emotional Learning (SEL)* tidak diposisikan sebagai mata pelajaran terpisah, melainkan sebagai prinsip pedagogis yang terinternalisasi dalam proses pembelajaran dan kehidupan sekolah secara keseluruhan. Dalam konteks ini, setiap mata pelajaran memiliki potensi untuk berkontribusi terhadap pengembangan kompetensi sosial dan emosional siswa. Terkhusus, pembelajaran Bahasa Indonesia memiliki posisi yang secara epistemologis dan pedagogis lebih strategis, karena secara inheren menjadikan komunikasi baik lisan maupun tulis sebagai inti aktivitas pembelajaran. Melalui kegiatan membaca, menulis, berdiskusi, dan merefleksi teks, siswa tidak hanya mengembangkan keterampilan akademik, tetapi juga dilatih untuk memahami perspektif orang lain, mengelola emosi, serta mengekspresikan gagasan secara bertanggung jawab.

Pada level sekolah, integrasi *SEL* diperkuat melalui program sekolah yang dirancang secara sistemis, mencakup pengembangan kapasitas guru, pembiasaan nilai dalam rutinitas sekolah, serta keterlibatan orang tua dan komunitas. Pendekatan ini sejalan dengan kerangka yang dikembangkan oleh Weissberg (2015) yang menegaskan bahwa efektivitas *SEL* bergantung pada keterpaduan antara pembelajaran di kelas dan kebijakan serta budaya sekolah secara menyeluruh. Oleh karena itu, *Whole School Approach* dalam penelitian ini tidak dipahami sekadar sebagai kerangka implementatif, melainkan sebagai landasan strategis untuk mengintegrasikan pengembangan keterampilan komunikasi siswa dengan dimensi sosial dan emosional secara berkelanjutan. Penekanan ini menjadi penting dalam konteks pendidikan Indonesia, karena memungkinkan adaptasi *SEL*

yang tidak bersifat adopsi langsung, tetapi dikonstruksi sesuai dengan kebutuhan komunikasi akademik dan karakteristik peserta didik.

Sejumlah studi menunjukkan bahwa rendahnya kepercayaan diri dan kecemasan dalam berkomunikasi, khususnya dalam konteks presentasi dan diskusi, masih menjadi hambatan utama dalam pengembangan keterampilan komunikasi siswa (Chairunnisa, 2024; McCroskey, 1984; Raziana, E., & Sukmawati, 2023). Hasil wawancara bersama siswa di berbagai sekolah menengah di Lampung menunjukkan bahwa lebih dari 85% siswa merasa malu menyampaikan gagasan, takut disalahkan, tidak percaya diri, dan khawatir diejek oleh teman sebaya. Hambatan psikologis ini tidak hanya berdampak pada partisipasi komunikasi, tetapi juga menghambat perkembangan berpikir kritis, karena kemampuan berpikir tidak dapat berkembang optimal tanpa keberanian mengartikulasikan ide, mendengarkan secara aktif, dan membangun dialog reflektif. Temuan (Hariri, 2023) semakin menguatkan kondisi tersebut, di mana perilaku komunikasi menjadi aspek kepemimpinan pembelajaran yang paling jarang dilakukan meskipun persepsi terhadap kepemimpinan tergolong tinggi. Hal ini menunjukkan bahwa persoalan komunikasi bukan sekadar isu individual siswa, tetapi mencerminkan lemahnya budaya komunikasi dialogis di lingkungan sekolah.

Kondisi tersebut sejalan dengan Laporan TIMSS (2015) yang menunjukkan bahwa siswa Indonesia masih lemah dalam aspek penalaran tingkat tinggi. Lemahnya penalaran ini tidak dapat dilepaskan dari keterbatasan komunikasi reflektif dalam proses pembelajaran, karena komunikasi merupakan medium utama untuk menguji, menyusun, dan mengevaluasi gagasan secara logis. Dalam konteks abad ke-21, komunikasi bahkan diposisikan sebagai salah satu pilar utama dalam kerangka *4C* (*Critical Thinking, Creativity, Communication, Collaboration*) (Trilling & Fadel, 2009) yang menempatkan komunikasi sebagai fondasi bagi pengembangan kemampuan berpikir kritis dan kolaboratif.

Secara teoretis, komunikasi dalam pembelajaran tidak hanya dipahami sebagai penyampaian informasi, melainkan sebagai tindakan sosial yang membentuk relasi dan memengaruhi respons emosional serta kognitif peserta didik. Perspektif

ini sejalan dengan pemikiran Austin dalam *How to Do Things with Words*, yang menegaskan bahwa ujaran merupakan tindakan (*speech act*) yang memiliki implikasi sosial dan psikologis dalam interaksi bermakna. Oleh karena itu, penguatan keterampilan komunikasi siswa memerlukan pendekatan pembelajaran yang tidak hanya berfokus pada aspek kebahasaan, tetapi juga secara sadar mengintegrasikan dimensi sosial dan emosional melalui kerangka *Social Emotional Learning (SEL)*. Dalam konteks tersebut, pembelajaran Bahasa Indonesia memiliki posisi strategis sebagai wahana utama untuk menumbuhkan komunikasi reflektif, empatik, dan argumentatif yang menjadi prasyarat bagi berkembangnya kemampuan berpikir kritis dan sosial emosional siswa.

Meta analisis mutakhir menunjukkan bahwa program *Social Emotional Learning* berbasis sekolah secara konsisten memberikan dampak positif terhadap perkembangan keterampilan sosial, perilaku prososial, kesehatan mental, serta capaian akademik siswa (Durlak et al, 2011; Weissberg et al., 2015). Efektivitas tersebut semakin optimal ketika *SEL* diimplementasikan melalui pendekatan *Whole School Approach (WSA)* yang mengintegrasikan kebijakan sekolah, praktik pembelajaran, serta keterlibatan keluarga dan komunitas secara sistemis (Chu & Dearmond, 2021). Temuan ini menegaskan bahwa keberhasilan *SEL* tidak hanya bergantung pada intervensi kelas, tetapi pada desain sistem pembelajaran yang terstruktur dan berkelanjutan.

Meskipun berbagai negara telah mengadopsi pendekatan *Whole School Approach (WSA)* berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* sebagai bagian dari kebijakan pendidikan nasional, implementasi serupa di Indonesia belum sepenuhnya terintegrasi dalam sistem pendidikan secara menyeluruh. Sistem pendidikan nasional masih cenderung berorientasi pada aspek kognitif dan akademik, sementara pengembangan keterampilan sosial emosional belum menjadi komponen utama dalam desain pembelajaran. Bukti empiris global tersebut membuka pertanyaan kritis mengenai sejauh mana kerangka *SEL* berbasis *WSA* dapat diterapkan secara kontekstual dalam sistem pendidikan Indonesia yang memiliki struktur kebijakan dan basis nilai yang berbeda.

Di sisi lain, delapan dimensi profil lulusan yang ditetapkan Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah dalam kerangka Standar Kompetensi Lulusan yang mencakup keimanan dan ketakwaan kepada Tuhan Yang Maha Esa, kewargaan, penalaran kritis, kreativitas, kolaborasi, kemandirian, kesehatan, dan komunikasi memiliki irisan konseptual yang kuat dengan kompetensi inti dalam kerangka *Social Emotional Learning (SEL)* (Permendikdasmen No. 10 Tahun 2025). Kebijakan ini merupakan pengembangan dari konsep Profil Pelajar Pancasila yang sebelumnya dirumuskan dalam Rencana Strategis Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan 2020/2024 (Peraturan Menteri Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia, 2020) yang menekankan pembentukan karakter, kemandirian, gotong royong, bernalar kritis, dan kreativitas sebagai fondasi pendidikan nasional. Secara konseptual, dimensi komunikasi, nalar kritis, kolaborasi (gotong royong), dan kemandirian memiliki keterkaitan langsung dengan kompetensi kesadaran sosial, keterampilan hubungan, pengelolaan diri, serta pengambilan keputusan bertanggung jawab dalam kerangka *SEL*. Namun demikian, keterhubungan tersebut belum dirumuskan secara eksplisit dalam strategi implementasi yang terstruktur dan sistemis pada tingkat satuan pendidikan, sehingga potensi integrasi antara kebijakan nasional dan kerangka *SEL* belum sepenuhnya teraktualisasi dalam praktik pembelajaran. Dengan demikian, tantangan utama bukan sekadar adopsi kerangka *SEL*, melainkan bagaimana merancang strategi yang mampu mengintegrasikan prinsip-prinsip *SEL* secara sistemis sekaligus selaras dengan konteks budaya dan filosofi pendidikan nasional.

Meskipun *Whole School Approach (WSA)* telah diadopsi di berbagai negara sebagai pendekatan sistemik dalam pembelajaran, implementasinya dalam konteks pendidikan Indonesia masih belum optimal, khususnya dalam pengembangan komunikasi sosial emosional siswa. berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* sebagai bagian dari kebijakan pendidikan nasional, implementasinya di Indonesia masih terbatas, terutama dalam hal integrasi kompetensi sosial emosional dalam desain dan implementasi pembelajaran secara sistemik yang sistemis. Perbedaan antara pendekatan *SEL* di luar negeri dan Indonesia tidak hanya bersifat filosofis, tetapi juga aplikatif, terutama dalam

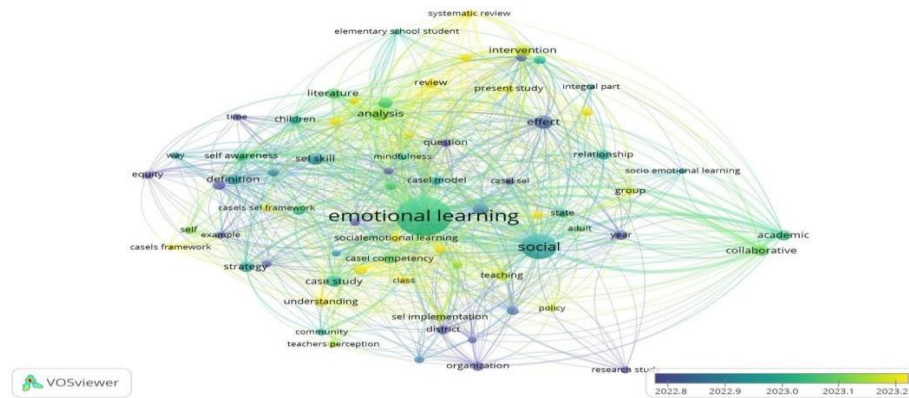
mengukur keberhasilan siswa. Di Indonesia, keberhasilan *SEL* lebih berfokus pada keterampilan sosial dan kontribusi terhadap komunitas, sementara di negara lain lebih pada pencapaian individual dan personal.

Prinsip Trikon dari Ki Hadjar Dewantara, yang menekankan kontinuitas nilai budaya, konvergensi antara elemen global dan lokal, serta konsentrisitas yang berfokus pada peserta didik, memberikan dasar filosofis yang kuat untuk mendesain *SEL* yang tidak hanya adaptif secara metodologis, tetapi juga berakar pada nilai budaya Indonesia.

Temuan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi (2022) menunjukkan bahwa pembelajaran Bahasa Indonesia di banyak sekolah masih belum optimal dalam membentuk keterampilan menyimak, berbicara, membaca, dan menulis secara terintegrasi, terutama dalam konteks dimensi sosial dan emosional yang krusial bagi pengembangan keterampilan komunikasi siswa. Keterbatasan ini berhubungan erat dengan kesenjangan antara kebijakan nasional yang menekankan pentingnya komunikasi efektif dalam profil lulusan dan penerapan *SEL* yang masih terbatas pada aspek kognitif dan akademik.

Untuk memperkuat urgensi penelitian secara ilmiah, dilakukan analisis bibliometrik menggunakan perangkat lunak *VOSviewer* terhadap publikasi internasional terkait *Social Emotional Learning (SEL)*. Hasil visualisasi menunjukkan bahwa meskipun konsep-konsep seperti *emotional learning*, *intervention*, *teachers' perception*, dan *policy* telah banyak dikaji, keterkaitan antara implementasi *SEL* dengan pendekatan pedagogis dan konteks budaya lokal masih relatif terbatas dan baru berkembang dalam beberapa tahun terakhir. Temuan ini mengindikasikan bahwa kajian *SEL*, khususnya dalam konteks implementasi sistemis pada pendidikan menengah dan integrasinya dengan nilai budaya nasional, masih memerlukan eksplorasi yang lebih mendalam. Gambar berikut menunjukkan hasil analisis bibliometrik dengan *VOSviewer*, yang memperlihatkan visualisasi keterkaitan antar konsep dalam literatur *SEL*. Dominasi warna kuning pada visualisasi ini menunjukkan bahwa literatur tentang *SEL* masih dalam tahap pertumbuhan dan berkembang, terutama dalam hal implementasi praktis *SEL* di konteks pendidikan menengah. Koneksi antarkonsep

seperti *behaviorism pedagogy* dan *SEL implementation* masih terbatas, memperlihatkan bahwa kajian terhadap pendekatan dan praktik *SEL* belum cukup eksploratif dan mendalam, khususnya dalam konteks pendidikan menengah di Indonesia.



Gambar 2 Visualisasi Voseviewer

Berdasarkan hasil visualisasi *VOSviewer* yang ditampilkan dalam gambar 2, terlihat bahwa meskipun konsep-konsep utama seperti *emotional learning*, *intervention*, *teachers' perception*, dan *policy* banyak dibahas dalam literatur internasional, keterkaitan antara implementasi *SEL* dan pendekatan pedagogis serta konteks budaya lokal masih terbatas. Dominasi warna kuning pada visualisasi ini menunjukkan bahwa literatur terkait *SEL* masih berkembang dalam beberapa tahun terakhir, terutama dalam aspek implementasi praktis, yang masih dalam tahap eksplorasi. Hasil ini menegaskan bahwa meskipun konsep-konsep dasar dalam *SEL* banyak dikaji, implementasi praktis *SEL* dalam konteks pendidikan menengah dan integrasinya dengan nilai budaya nasional di Indonesia masih membutuhkan perhatian lebih. Koneksi yang masih terbatas antara konsep-konsep seperti pedagogi berbasis perilaku dan implementasi *SEL* mengindikasikan bahwa banyak kajian belum mengeksplorasi secara mendalam bagaimana *SEL* bisa diintegrasikan dengan pendekatan pedagogis di berbagai negara, khususnya di Indonesia.

Temuan tersebut mempertegas urgensi pengembangan strategi pembelajaran yang mampu mengintegrasikan komunikasi sosial emosional secara sistemik, yang bertujuan untuk mengembangkan strategi pembelajaran *SEL* berbasis *Whole*

School Approach (WSA) yang lebih terintegrasi secara sistemis dan kontekstual, serta selaras dengan nilai budaya pendidikan Indonesia. Penelitian ini tidak hanya akan memperkuat keterampilan social emosional siswa, tetapi juga memberikan kontribusi terhadap pengembangan strategi implementasi *SEL* yang lebih efektif di tingkat pendidikan menengah di Indonesia, yang belum banyak dijelajahi dalam literatur.

Berbagai pendekatan pembelajaran telah dikembangkan untuk mendukung keterampilan sosial emosional siswa, namun hingga saat ini, belum ada strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* yang secara khusus dirancang untuk mata pelajaran Bahasa Indonesia di jenjang SMA. Selain itu, meskipun banyak intervensi *SEL* yang diterapkan dalam bentuk program di luar kelas, belum ada pendekatan yang secara sistemis mengintegrasikan *SEL* dalam seluruh ekosistem pendidikan, seperti yang dikembangkan melalui *Whole School Approach*. Penelitian ini bertujuan untuk mengisi kekosongan tersebut, dengan mengembangkan strategi *SEL* yang terstruktur dan kontekstual yang diuji dalam konteks pembelajaran Bahasa Indonesia.

Berdasarkan analisis kebutuhan empiris dan celah literatur yang teridentifikasi, tampak bahwa hingga saat ini belum tersedia strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* yang secara sistemis mengintegrasikan kerangka *Whole School Approach (WSA)* dengan prinsip filosofis pendidikan Indonesia, khususnya Asas Trikon, serta diuji dalam konteks pendidikan menengah. Penelitian-penelitian sebelumnya cenderung memosisikan *SEL* sebagai intervensi kelas atau program parsial, tanpa membangun sintesis konseptual yang menghubungkan dimensi pedagogis, ekologi perkembangan peserta didik, dan nilai budaya lokal secara terpadu.

Penelitian ini menawarkan kebaruan (*novelty*) melalui pengembangan strategi pembelajaran berbasis komunikasi sosial emosional yang mengintegrasikan *Social Emotional Learning (SEL)*, kerangka *Whole School Approach (WSA)*, serta prinsip Trikon Ki Hadjar Dewantara dalam konteks pendidikan Indonesia. Kebaruan utama penelitian ini terletak pada sintesis sistemis antara kerangka

global dan nilai lokal yang menghasilkan strategi pembelajaran yang kontekstual, operasional, dan berkelanjutan dalam mengembangkan keterampilan komunikasi siswa. Selain itu, penelitian ini juga menghadirkan kebaruan pada level pedagogis melalui integrasi komplementer berbagai teori belajar, yaitu behaviorisme, konstruktivisme, humanisme, dan teori sosial kognitif, yang diposisikan secara fungsional dalam mendukung pengembangan komunikasi sosial emosional siswa. Sintesis ini memungkinkan strategi yang dikembangkan tidak hanya beroperasi pada aktivitas pembelajaran di kelas, tetapi juga terintegrasi dalam budaya sekolah dan interaksi sosial siswa melalui penguatan rutinitas dan pembiasaan harian yang mendukung perkembangan sosial emosional.

Lebih lanjut, implementasi strategi ini diperluas melalui program-program sekolah, termasuk kegiatan ekstrakurikuler seperti Karya Ilmiah Remaja (KIR), yang menjadi wahana autentik bagi siswa untuk mengembangkan kemampuan komunikasi secara kolaboratif, reflektif, dan kontekstual dalam berbagai situasi pembelajaran. Kebaruan tersebut diwujudkan dalam bentuk strategi pembelajaran yang dikembangkan dalam penelitian ini, yaitu SELASTRI berbasis sintak SADAR, yang dirancang untuk mengintegrasikan dimensi kognitif, sosial, dan emosional secara sistematis dalam pembelajaran. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya menawarkan penguatan konseptual terhadap pembelajaran berbasis *SEL*, tetapi juga menyediakan strategi implementatif yang dapat diterapkan secara luas dalam ekosistem sekolah dengan memanfaatkan pendekatan *Whole School Approach* sebagai kerangka implementasinya.

Dengan demikian, kontribusi penelitian ini bersifat konseptual sekaligus praktis, yaitu menghadirkan strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning* yang kontekstual, sistemis, dan berakar pada filosofi pendidikan nasional. Secara praktis, kontribusi tersebut diwujudkan dalam pengembangan strategi SELASTRI berbasis sintak SADAR yang diimplementasikan dalam kerangka *Whole School Approach*. Berdasarkan urgensi dan kesenjangan penelitian tersebut, penelitian ini diarahkan untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan utama yang berkaitan dengan desain, kevalidan, kepraktisan, dan keefektifan strategi pembelajaran yang dikembangkan dalam konteks pendidikan menengah.

1.2 Rumusan Masalah

Strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* yang mengintegrasikan kerangka *Whole School Approach (WSA)* dan nilai-nilai Trikon dalam filsafat Ki Hadjar Dewantara dipandang memiliki potensi untuk menumbuhkan keterampilan komunikasi siswa secara lebih bermakna dan kontekstual. Strategi ini tidak hanya bertumpu pada aktivitas pembelajaran di kelas, tetapi juga dirancang untuk terintegrasi dalam rutinitas dan program sekolah secara sistemis. Pengembangannya didasarkan pada sintesis teori behaviorisme, konstruktivisme, humanisme, dan sosial kognitif sebagai landasan pedagogis dalam membentuk kompetensi komunikasi sosial emosional siswa abad ke-21. Berdasarkan latar belakang tersebut, rumusan masalah makro dalam penelitian ini adalah: Bagaimana konstruksi, implementasi, dan efektivitas strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning* yang dikembangkan dengan mengintegrasikan kerangka *Whole School Approach* dan Asas Trikon dalam filsafat Ki Hadjar Dewantara dalam mengembangkan keterampilan komunikasi sosial emosional siswa abad ke-21 pada konteks pendidikan menengah? Untuk menjawab rumusan makro tersebut, dirumuskan pertanyaan penelitian yang lebih rinci sebagai berikut.

1. Bagaimana konstruksi konseptual dan desain strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning* yang disusun berdasarkan sintesis teori behaviorisme, konstruktivisme, humanisme, dan sosial kognitif, serta diintegrasikan dengan kerangka *Whole School Approach* dan perspektif ekologi perkembangan dalam konteks pendidikan menengah?
2. Bagaimana implementasi strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning* dalam lingkungan sekolah, baik pada aktivitas pembelajaran di kelas maupun melalui penguatan rutinitas dan program sekolah yang terintegrasi dalam kerangka *Whole School Approach*?
3. Bagaimana efektivitas strategi pembelajaran berbasis komunikasi sosial emosional dalam meningkatkan keterampilan komunikasi sosial emosional siswa sebagai bagian dari kompetensi abad ke-21?

1.3 Tujuan Penelitian

Untuk menjawab rumusan masalah makro dan mikro yang telah dirumuskan, maka penelitian ini bertujuan untuk mencapai hal-hal berikut:.

1. Mengkonstruksi landasan konseptual dan desain strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning* yang diintegrasikan dengan kerangka *Whole School Approach* dan Asas Trikon dalam filsafat Ki Hadjar Dewantara, berdasarkan sintesis teori behaviorisme, konstruktivisme, humanisme, sosial kognitif, serta perspektif ekologi perkembangan Tujuan ini menegaskan kontribusi penelitian terhadap pengembangan teori pembelajaran yang adaptif dan kontekstual dalam pendidikan menengah.
2. Menganalisis tingkat kepraktisan implementasi strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning* dalam lingkungan sekolah, baik pada aktivitas pembelajaran di kelas maupun melalui penguatan rutinitas dan program sekolah yang terintegrasi. Analisis ini bertujuan untuk menilai keterlaksanaan strategi secara sistematis dan keberterimaan oleh guru serta siswa.
3. Menguji tingkat keefektifan implementasi strategi pembelajaran berbasis komunikasi sosial emosional dalam meningkatkan keterampilan komunikasi sosial emosional siswa sebagai bagian dari kompetensi abad ke-21. Tujuan ini menekankan kontribusi praktis penelitian terhadap pengembangan keterampilan komunikasi siswa yang multidimensional dan relevan dengan kebutuhan pendidikan global.

1.4 Manfaat Penelitian

Secara umum, penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi terhadap pengembangan strategi pembelajaran berbasis keterampilan komunikasi sosial-emosional (*SEL*) yang relevan dengan kebutuhan pendidikan abad ke-21 dan nilai-nilai pendidikan nasional. Penelitian ini tidak hanya menambahkan pengetahuan teoretis dalam bidang pendidikan, tetapi juga menghasilkan produk strategis yang dapat digunakan secara langsung oleh guru, sekolah, dan pemangku kebijakan. Secara khusus, manfaat penelitian ini dijabarkan sebagai berikut:

1. Bagi Peneliti

- a. Memberikan kontribusi teoretis dalam pengembangan strategi pembelajaran berbasis *SEL* melalui sintesis teori behaviorisme,

konstruktivisme, humanisme, dan sosial kognitif.

- b. Menambah wawasan dan pengalaman peneliti dalam merancang, mengembangkan, serta menguji kepraktisan dan keefektifan strategi pembelajaran sosial emosional yang kontekstual di pembelajaran Bahasa Indonesia.
- c. Menjadi pijakan untuk penelitian lanjutan dalam pengembangan strategi atau model pembelajaran yang mendukung keterampilan komunikasi dan penguatan karakter.

2. Pendidik Bahasa Indonesia

- a. Menyediakan panduan strategi pembelajaran yang mudah diterapkan dan disesuaikan dengan konteks kelas untuk menumbuhkan keterampilan komunikasi siswa.
- b. Membantu guru memahami dan menerapkan pendekatan *SEL* dalam proses belajar mengajar secara terintegrasi.
- c. Mendukung pengembangan pembelajaran yang relevan dengan kehidupan siswa serta sejalan dengan nilai-nilai budaya lokal dan filosofi KHD (Trikon).

3. Satuan Pendidikan (Lembaga Sekolah)

- a. Mendukung penguatan budaya positif di sekolah melalui rutinitas dan program berbasis *SEL* yang terstruktur dan berkelanjutan.
- b. Memberikan strategi pembelajaran yang adaptif dan kontekstual tanpa harus mengubah kurikulum, namun tetap memperkuat proses belajar yang holistik.
- c. Menjadi rujukan bagi sekolah dalam menyusun kegiatan pembelajaran dan program pengembangan karakter berbasis *Whole School Approach*.

4. Pengambil Kebijakan

- a. Menyediakan dasar konseptual dan data empiris yang dapat digunakan dalam perumusan kebijakan pendidikan karakter berbasis *SEL* di tingkat SMA.
- b. Menjadi contoh strategi pembelajaran yang dapat diadaptasi dalam

pengembangan kurikulum yang memasukkan keterampilan sosial emosional secara eksplisit.

- c. Mendukung arah kebijakan pendidikan nasional yang mengedepankan kesejahteraan psikologis (*well-being*), kemandirian belajar, dan kompetensi abad ke-21 yang berakar pada nilai-nilai lokal.

1.5 Asumsi dan Keterbatasan Pengembangan

Penelitian ini didasarkan pada sejumlah asumsi sebagai landasan dalam pengembangan strategi pembelajaran berbasis komunikasi sosial emosional. Pertama, keterampilan komunikasi sosial emosional siswa dapat dikembangkan secara optimal melalui pembelajaran yang mengintegrasikan dimensi kognitif, sosial, dan emosional secara simultan dalam proses belajar. Kedua, guru memiliki kesiapan dan kemauan untuk mengimplementasikan strategi pembelajaran yang komunikatif, kolaboratif, dan responsif terhadap kebutuhan sosial dan emosional siswa. Ketiga, siswa memiliki potensi untuk mengembangkan keterampilan komunikasi sosial emosional apabila berada dalam lingkungan belajar yang aman, terbuka, dan mendukung. Keempat, sekolah sebagai lingkungan belajar memiliki peran strategis dalam mendukung implementasi strategi melalui penguatan aktivitas pembelajaran di kelas, rutinitas dan pembiasaan harian, serta program-program sekolah yang terintegrasi dalam kerangka *Whole School Approach*.

Meskipun demikian, penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu diperhatikan dalam menginterpretasikan hasil penelitian. Implementasi strategi pembelajaran dilakukan secara terbatas pada mata pelajaran Bahasa Indonesia di jenjang SMA dengan lokasi penelitian tertentu, sehingga generalisasi temuan perlu dilakukan secara hati-hati. Selain itu, waktu penelitian yang relatif singkat membatasi implementasi strategi pada tahap awal, sehingga belum sepenuhnya dapat menggambarkan dampak jangka panjang secara komprehensif. Keterbatasan lainnya terletak pada konteks sosial dan budaya penelitian yang spesifik, sehingga penerapan strategi pada lingkungan dengan karakteristik yang berbeda, seperti sekolah dengan latar budaya khusus atau internasional, memerlukan penyesuaian lebih lanjut. Di samping itu, proses diseminasi strategi masih terbatas pada lingkungan sekolah tempat penelitian, sehingga belum mencerminkan implementasi dalam skala yang lebih luas.

Walaupun terdapat keterbatasan tersebut, strategi yang dikembangkan tetap memiliki potensi untuk diadaptasi dan dikembangkan lebih lanjut sesuai dengan kebutuhan dan karakteristik sekolah lain. Fleksibilitas ini memberikan peluang bagi penerapan yang lebih luas, baik pada mata pelajaran lain maupun pada jenjang pendidikan yang berbeda. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya menghasilkan strategi pembelajaran yang kontekstual dan aplikatif, tetapi juga memberikan kontribusi bagi pengembangan praktik pendidikan yang lebih integratif, humanis, dan relevan dengan tuntutan pembelajaran abad ke-21.

BAB II

TINJAUAN PUSTAKA

2.1 Landasan Filosofis Nilai Filsafat KHD dan Asas Trikon

2.1.1 Konsep Pendidikan Humanistik Ki Hadjar Dewantara

Konsep pendidikan yang dirumuskan oleh Ki Hadjar Dewantara (KHD) menempatkan pendidikan sebagai proses memanusiakan manusia. Pendidikan bukan sekadar transmisi pengetahuan, melainkan proses pembudayaan yang mengembangkan cipta, rasa, dan karsa secara utuh. Dalam pandangan KHD, manusia harus dibimbing agar berkembang sesuai kodrat alam dan kodrat zamannya (Dewantara, 1967). Pendidikan dengan demikian bertujuan membentuk pribadi merdeka yang bermartabat dan mampu berkontribusi dalam kehidupan sosial dan kebudayaan bangsa.

Relasi guru dan murid dalam perspektif KHD bersifat humanistik dan dialogis. Guru berperan sebagai penuntun, bukan penguasa, sebagaimana tercermin dalam semboyan *Ing Ngarsa Sung Tuladha, Ing Madya Mangun Karsa, Tut Wuri Handayani* (Dewantara, 1967). Prinsip ini menegaskan bahwa pendidikan berlangsung melalui keteladanan moral, pendampingan, dan pemberdayaan. Relasi demikian memperlihatkan penghormatan terhadap martabat peserta didik sebagai subjek pendidikan.

Konsep ini selaras dengan pendekatan *Social Emotional Learning (SEL)* yang menekankan pengembangan kesadaran diri, pengelolaan emosi, empati, keterampilan relasional, dan tanggung jawab dalam pengambilan keputusan *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)* (CASEL, 2020; Durlak et al, 2011). Penelitian meta analisis menunjukkan bahwa implementasi SEL secara sistematis berkontribusi signifikan terhadap perkembangan karakter dan peningkatan hasil akademik peserta didik (Durlak et al, 2011).

Dalam konteks pembentukan karakter dan peradaban, pemikiran KHD juga sejalan dengan teori pendidikan karakter yang menempatkan sekolah sebagai

ruang pembudayaan nilai moral dan kebajikan (Berkowitz & Bier, 2007; Lickona, 1991) Pendidikan bukan hanya membentuk individu cerdas, tetapi membangun masyarakat yang beradab melalui internalisasi nilai-nilai moral, tanggung jawab, dan kebajikan publik.

Dengan demikian, filsafat pendidikan Ki Hadjar Dewantara dapat diposisikan sebagai landasan humanistik bagi integrasi pendidikan karakter dan *Social Emotional Learning (SEL)* dalam konteks pendidikan Indonesia, karena sama-sama menekankan pendidikan sebagai proses pembentukan manusia seutuhnya dan pembangunan peradaban.

2.1.2 Prinsip Trikon (Kontinuitas, Konvergensi, Konsentris)

Asas Trikon kontinuitas, konvergensi, dan konsentrisitas tidak dapat dilepaskan dari konteks historis lahirnya dalam situasi kolonialisme di Hindia Belanda. Sistem pendidikan kolonial bersifat dualistik dan diskriminatif, membedakan akses pendidikan berdasarkan ras dan status sosial, serta berorientasi pada kepentingan administratif kolonial (Nasution, 1983; Suryadi, 2007). Pendidikan tidak diarahkan untuk membangun kesadaran kebangsaan, melainkan untuk mempertahankan struktur kekuasaan kolonial. Dalam konteks inilah Ki Hadjar Dewantara mendirikan Perguruan Taman Siswa pada tahun 1922 sebagai gerakan kultural dan pedagogis untuk membangun pendidikan nasional yang berakar pada kebudayaan bangsa (Dewantara, 1967). Sebagai respons terhadap dominasi budaya kolonial dan arus modernisasi global, Ki Hadjar Dewantara merumuskan Asas Trikon kontinuitas, konvergensi, dan konsentrisitas sebagai prinsip pengembangan kebudayaan dan pendidikan nasional (Dewantara, 1967). Asas ini bukan sekadar pedoman pedagogis, melainkan kerangka filosofis untuk menjaga keseimbangan antara identitas nasional dan dinamika global.

A. Kontinuitas (Pendidikan sebagai Proses Kebudayaan yang Berkelanjutan)

Prinsip kontinuitas menegaskan bahwa perkembangan pendidikan harus berlangsung secara berkesinambungan dan evolutif. Modernisasi tidak boleh memutus akar sejarah dan tradisi bangsa. Pendidikan dipahami sebagai proses transmisi sekaligus transformasi kebudayaan (Tilaar, 1999). Dalam kerangka ini, nilai-nilai luhur masa lalu tidak dihapus, tetapi direinterpretasi sesuai kebutuhan

zaman. Relevansi kontinuitas dalam pendidikan abad ke-21 dapat dikaitkan dengan konsep *lifelong learning*, yang menempatkan pendidikan sebagai proses sepanjang hayat (UNESCO, 2015). Selain itu, pengembangan kompetensi sosial dan emosional terbukti efektif ketika dilakukan secara sistematis dan berkelanjutan dalam lingkungan sekolah (Durlak et al, 2011). Meta analisis terhadap 213 program berbasis sekolah menunjukkan bahwa integrasi pembelajaran sosial emosional secara konsisten meningkatkan kompetensi sosial, sikap positif terhadap sekolah, serta prestasi akademik siswa (Durlak et al, 2011). Dengan demikian, prinsip kontinuitas dalam Trikon memiliki koherensi epistemologis dengan pendekatan pendidikan modern yang menekankan perkembangan holistik dan berkelanjutan.

B. Konvergensi (Dialektika Lokal dan Global)

Prinsip konvergensi menunjukkan keterbukaan terhadap pengaruh luar melalui proses seleksi kritis. Ki Hadjar Dewantara menegaskan bahwa kebudayaan nasional harus berkembang dengan menerima unsur-unsur dari luar yang sesuai dan memperkaya kepribadian bangsa (Dewantara, 1967). Konvergensi bukanlah imitasi, melainkan sintesis kreatif antara nilai lokal dan kontribusi global.

Dalam konteks globalisasi pendidikan, berbagai kerangka kompetensi global telah diperkenalkan, seperti *OECD Learning Framework 2030* (OECD, 2018) dan model kompetensi sosial emosional dari *CASEL* (CASEL, 2020b). Kerangka *CASEL* mengidentifikasi lima kompetensi inti: kesadaran diri, pengelolaan diri, kesadaran sosial, keterampilan relasional, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab (CASEL, 2020b). Secara empiris, efektivitas pendekatan ini telah didukung oleh bukti penelitian lintas konteks (Durlak et al, 2011).

Namun, sesuai prinsip konvergensi, integrasi teori global seperti *SEL* ke dalam sistem pendidikan Indonesia harus melalui adaptasi berbasis nilai budaya nasional. Tanpa proses konvergensi yang kritis, adopsi model global berpotensi menghasilkan dislokasi kultural dan kehilangan orientasi identitas pendidikan nasional.

C. Konsentrisitas (Sentralitas Identitas Nasional)

Prinsip konsentrisitas menegaskan bahwa perkembangan kebudayaan dan pendidikan harus tetap berpusat pada identitas nasional. Dalam analogi lingkaran konsentris, kebudayaan bangsa berada di pusat orientasi, sementara unsur luar diterima secara selektif dan proporsional (Dewantara, 1967). Pendidikan harus relevan dengan konteks sosial dan budaya masyarakat tempat peserta didik hidup. Dalam era globalisasi dan transformasi digital, tekanan homogenisasi standar pendidikan semakin kuat (OECD, 2018b; World Economic Forum, 2016). Oleh karena itu, konsentrisitas menjadi prinsip penyeimbang agar pendidikan tidak tercerabut dari nilai lokal. Implementasi pendidikan karakter dan pengembangan sosial emosional perlu dikontekstualisasikan melalui praktik budaya seperti musyawarah dan gotong royong, sejalan dengan pendekatan pendidikan karakter berbasis kebajikan (Berkowitz & Bier, 2007; Lickona, 1991). Dengan demikian, konsentrisitas berfungsi sebagai mekanisme normatif yang menjaga sentralitas identitas kebangsaan dalam arus globalisasi pendidikan.

D. Sintesis dan Relevansi Strategis

Secara konseptual, Asas Trikon dapat diposisikan bukan sekadar sebagai prinsip pedagogis, melainkan sebagai kerangka epistemologis dan normatif yang mengatur dialektika antara tradisi dan modernitas dalam pendidikan nasional. Kontinuitas berfungsi menjaga kesinambungan historis dan transmisi nilai sebagai basis identitas kolektif; konvergensi mengoperasikan mekanisme seleksi dan sintesis terhadap arus pengetahuan global; sedangkan konsentrisitas menetapkan batas normatif agar proses adopsi tersebut tetap berpusat pada kepribadian bangsa. Dalam relasi triadik ini, Trikon bekerja sebagai sistem keseimbangan dinamis bukan kompromi statis antara pelestarian budaya dan inovasi pendidikan.

Dalam konteks abad ke-21 yang ditandai globalisasi, transformasi digital, dan tuntutan kompetensi multidimensional, kerangka ini memperoleh relevansi strategis. Pendidikan tidak lagi cukup berorientasi pada penguasaan kognitif, tetapi dituntut mengintegrasikan kompetensi sosial dan emosional secara sistemis (OECD, 2018b; UNESCO, 2015). Asas Trikon menyediakan landasan filosofis untuk memastikan bahwa integrasi kompetensi global tersebut tidak menghasilkan

homogenisasi budaya, melainkan transformasi yang berakar pada nilai nasional. Dengan demikian, Asas Trikon tidak hanya merepresentasikan warisan intelektual era kebangkitan nasional, tetapi dapat dibaca ulang sebagai paradigma normatif yang memungkinkan pendidikan Indonesia mengelola ketegangan antara globalisasi dan identitas kebangsaan. Relevansi strategisnya terletak pada kemampuannya membingkai modernisasi pendidikan sebagai proses yang adaptif, selektif, dan berpusat pada kebudayaan, sehingga pendidikan Indonesia dapat bergerak maju tanpa kehilangan orientasi historis dan kulturalnya.

E. Posisi Strategi Pembelajaran Berbasis SEL dalam Hierarki Pembelajaran

Dalam konteks teori pembelajaran, strategi pembelajaran menempati posisi sebagai jembatan antara pendekatan dan implementasi operasional dalam proses pembelajaran. Pendekatan pembelajaran merepresentasikan landasan filosofis dan paradigma umum yang mendasari proses belajar, sedangkan model pembelajaran memberikan kerangka sistematis mengenai alur dan struktur kegiatan pembelajaran. Strategi pembelajaran, dalam hal ini, berfungsi sebagai rancangan tindakan yang lebih operasional yang mengarahkan bagaimana pendekatan dan model tersebut diwujudkan dalam praktik pembelajaran melalui pemilihan metode, teknik, dan aktivitas belajar.

Dalam penelitian ini, *Social Emotional Learning (SEL)* tidak diposisikan sebagai pendekatan semata, melainkan direkonstruksi menjadi strategi pembelajaran yang operasional melalui integrasi berbagai komponen pembelajaran. Strategi tersebut menghubungkan landasan konseptual *SEL* dengan implementasi nyata di kelas dan lingkungan sekolah melalui sintak yang sistematis. Strategi pembelajaran berbasis SEL dalam penelitian ini diimplementasikan melalui sintak SADAR yang mengarahkan proses pembelajaran secara bertahap, mulai dari pengembangan kesadaran diri, dialog dan relasi, hingga akuntabilitas dan refleksi. Implementasi strategi ini tidak hanya terjadi dalam pembelajaran di kelas, tetapi juga diperluas melalui kerangka *Whole School Approach*, sehingga strategi berfungsi sebagai penghubung antara pendekatan *SEL* dan praktik pembelajaran yang kontekstual dan sistemis.

2.1.3 Strategi Adaptasi SEL dan Whole School Approach Berbasis Asas Trikon

Dalam mengintegrasikan teori global ke dalam pendidikan Indonesia, yang menjadi persoalan utama bukan pada relevansi substansi teori tersebut, melainkan pada bagaimana proses adaptasinya dikelola secara kontekstual. Dalam penelitian ini, Asas Trikon diposisikan secara tegas sebagai strategi normatif kultural yang mengarahkan proses adaptasi tersebut, bukan sebagai model pendidikan baru. Selanjutnya, strategi *Social Emotional Learning (SEL)* diadaptasi dan diselaraskan dengan Trikon, sehingga membentuk kerangka yang terpadu dalam pengembangan keterampilan komunikasi sosial emosional siswa. Integrasi ini memastikan bahwa setiap komponen kesadaran diri, pengelolaan emosi, kesadaran sosial, keterampilan berelasi, dan pengambilan keputusan bertanggung jawab bekerja secara koheren dan sistematis, mendukung tercapainya kompetensi komunikasi abad ke-21.

Sebagai strategi, Trikon bekerja melalui tiga prinsip utama. Pertama, konvergensi menekankan keterbukaan terhadap teori global seperti *Social Emotional Learning (SEL)*, namun melalui proses seleksi dan penyesuaian. Kerangka *SEL* dari (CASEL, 2020b) serta temuan empiris tentang efektivitasnya Durlak (2011) menunjukkan urgensi pengembangan kompetensi sosial emosional dalam pendidikan modern. Akan tetapi, sesuai prinsip konvergensi, integrasi tersebut tidak dilakukan secara langsung, melainkan diselaraskan dengan nilai dan tujuan pendidikan nasional.

Kedua, konsentrisitas memastikan bahwa adaptasi teori global tetap berpusat pada identitas budaya Indonesia. Kompetensi sosial emosional tidak dipahami sebagai keterampilan yang netral budaya, tetapi dikembangkan melalui nilai dan praktik sosial yang hidup dalam masyarakat, seperti musyawarah, gotong royong, dan tenggang rasa. Dengan demikian, penerapan *SEL* memperoleh legitimasi kultural dan relevansi sosial dalam konteks peserta didik.

Ketiga, kontinuitas menegaskan bahwa integrasi *SEL* dan *Whole School Approach (WSA)* harus berlangsung secara berkelanjutan. Pengembangan sosial emosional

tidak diperlakukan sebagai program tambahan yang bersifat temporer, melainkan sebagai bagian integral dari budaya sekolah dan proses pendidikan jangka panjang (UNESCO, 2015).

Nilai-nilai pendidikan Ki Hadjar Dewantara memperkuat strategi ini. *Ing Ngarsa Sung Tuladha* menegaskan pentingnya keteladanan guru, sejalan dengan peran *modeling* dalam teori pembelajaran sosial (Bandura, 1986)(Bandura, 1986)(Bandura, 1986)(Bandura, 1986)(Bandura, 1986)(Bandura, 1986). *Ing Madya Mangun Karsa* menempatkan guru sebagai fasilitator partisipatif, selaras dengan pendekatan implementasi *SEL* yang berbasis refleksi dan kolaborasi (Weissberg et al., 2015). Sementara itu, *Tut Wuri Handayani* mencerminkan dukungan sistemis yang sejalan dengan pendekatan *Whole School Approach*.

Secara sintesis, dapat ditegaskan bahwa Trikon dalam penelitian ini berfungsi sebagai strategi konseptual yang menjembatani teori global dan konteks nasional melalui tiga mekanisme: seleksi kritis (konvergensi), kontekstualisasi kultural (konsentrisitas), dan keberlanjutan sistemis (kontinuitas). Melalui mekanisme ini, integrasi *SEL* dan *WSA* tidak menghasilkan penyeragaman global, melainkan rekonstruksi pedagogis yang berakar pada kebudayaan Indonesia.

Dalam menghadapi tuntutan pendidikan abad ke-21 yang menekankan integrasi kompetensi kognitif, sosial, dan emosional (OECD, 2018b; UNESCO, 2015) strategi berbasis Trikon memberikan arah normatif agar modernisasi pendidikan tetap menjaga identitas kebangsaan sekaligus responsif terhadap dinamika global. Dengan demikian, kontribusi konseptual penelitian ini terletak pada perumusan Trikon sebagai strategi adaptasi teori global yang selektif, kontekstual, dan berkelanjutan dalam sistem pendidikan Indonesia. Dalam kerangka tersebut, prinsip *Tut Wuri Handayani* dari Ki Hadjar Dewantara memperkuat dimensi pedagogis dari strategi yang dikembangkan, khususnya dalam menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif yang berkembang melalui pengalaman belajar yang reflektif dan bermakna. Prinsip ini sejalan dengan pendekatan *Social Emotional Learning (SEL)* yang menekankan pengembangan kesadaran diri,

pengelolaan emosi, serta keterampilan berelasi dalam konteks interaksi sosial. Dengan demikian, integrasi Trikon sebagai kerangka adaptif dan Tut Wuri Handayani sebagai landasan pedagogis membentuk basis konseptual yang utuh dalam mendukung pengembangan keterampilan komunikasi reflektif, empatik, kolaboratif, dan bertanggung jawab sebagai kompetensi abad ke-21.

2.2 Landasan Psikopedagogis dan Psikososial

2.2.1 Teori Belajar Sebagai Dasar Pengembangan Strategi

Pemilihan dan pengembangan strategi pembelajaran dalam konteks pendidikan berbasis *SEL* dan *WSA* tidak dapat dilepaskan dari fondasi teori belajar yang kokoh. Empat aliran utama teori belajar berikut memberikan dasar filosofis dan aplikatif dalam merancang proses belajar yang menyeluruh, terutama dalam membentuk dimensi kognitif, afektif, dan sosial peserta didik.

Pertama, Teori Behaviorisme yang dipelopori oleh Skinner menekankan pentingnya stimulus-respons serta penguatan (*reinforcement*) dalam pembelajaran. Dalam kerangka pembelajaran Bahasa Indonesia berbasis *SEL*, pendekatan behavioristik dapat digunakan dalam tahap awal untuk membentuk perilaku sosial emosional melalui pembiasaan dan penguatan positif (Skinner, 1953). Meskipun behaviorisme dianggap terbatas dalam aspek afektif, ia masih relevan dalam penguatan kompetensi dasar komunikasi yang bersifat terstruktur.

Kedua, Teori Konstruktivisme, yang berkembang dari Piaget dan Vygotsky, menekankan bahwa pengetahuan dibangun melalui pengalaman aktif individu dalam konteks sosial. Piaget memfokuskan pada perkembangan kognitif internal, sementara Vygotsky menekankan pentingnya interaksi sosial dan *Zona Perkembangan Proksimal (ZPD)*. Dalam konteks *SEL*, konstruktivisme memperkuat ide bahwa siswa perlu terlibat aktif dalam situasi nyata, kolaboratif, dan reflektif untuk mengembangkan keterampilan sosial emosional (Schunk, 2020).

Ketiga, Teori Humanisme, seperti dikemukakan oleh Rogers dan Maslow, meletakkan peserta didik sebagai subjek utama pembelajaran yang memiliki potensi untuk tumbuh secara utuh. Rogers menekankan pembelajaran yang

bersifat personal dan bermakna (*student centered learning*), sedangkan Maslow menyusun hierarki kebutuhan manusia yang menunjukkan bahwa kebutuhan dasar (keamanan, penerimaan sosial) harus terpenuhi sebelum belajar yang optimal dapat terjadi. Implikasi praktis dari teori ini sangat kuat dalam pengembangan iklim pembelajaran yang suportif, empatik, dan demokratis.

Keempat, Teori Sosial Kognitif dari Bandura memadukan aspek kognitif dan sosial dalam proses belajar, terutama melalui mekanisme observasi, *modeling*, dan *self-efficacy*. Dalam pendidikan berbasis *SEL* dan *WSA*, teori ini mendukung pentingnya figur teladan dalam lingkungan sekolah (guru dan teman sebaya), serta penguatan kepercayaan diri siswa dalam berekspresi dan berinteraksi sosial (Bandura, 2001).

Integrasi keempat teori ini menjadi landasan ilmiah dalam merancang strategi pembelajaran yang tidak hanya menargetkan capaian akademik, tetapi juga perkembangan karakter dan kompetensi sosial emosional peserta didik. Dalam konteks Indonesia, teori-teori ini perlu disesuaikan secara kultural dan kontekstual sesuai dengan prinsip Trikon dan nilai-nilai Pancasila agar implementasinya tidak sekadar adopsi, melainkan adaptasi yang bermakna. Secara epistemologis, pendekatan behaviorisme dan konstruktivisme sering dikontraskan karena menempatkan peran peserta didik secara berbeda, pasif versus aktif. Namun, dalam desain strategi pembelajaran holistik, keduanya dapat disintesiskan: behaviorisme untuk pembentukan kebiasaan dasar, konstruktivisme untuk pengembangan pemahaman reflektif, dan sosial kognitif untuk penguatan motivasi dan model perilaku. Bahkan humanisme menjadi jembatan nilai yang menekankan kebermaknaan personal dan hubungan empatik, Selaras dengan filosofi *SEL*. Dalam rancangan strategi unsur seperti “*self awareness*”, “apresiasi relasi”, dan “timbang integritas” mencerminkan aktualisasi berbagai teori ini secara simultan dan kontekstual, sehingga mampu membentuk model pembelajaran yang utuh dan kontributif terhadap ekosistem sekolah yang transformatif.

2.2.2 Teori Ekologi Bronfenbrenner dalam Kerangka Strategi *SEL* dan *Whole School Approach*

Teori perkembangan ekologi yang dikembangkan oleh Bronfenbrenner (1979) dan disempurnakan dalam model bioekologis Bronfenbrenner & Morris (2007) menegaskan bahwa perkembangan anak dibentuk oleh interaksi dinamis antara individu dan lingkungan yang tersusun dalam sistem berlapis. Dalam konteks pendidikan, pendekatan ini menunjukkan bahwa perkembangan sosial emosional tidak dapat dipahami hanya melalui interaksi di kelas, tetapi harus dilihat sebagai hasil keterhubungan antara berbagai sistem lingkungan (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2007)

Bronfenbrenner membagi lingkungan perkembangan menjadi lima sistem: mikrosistem, mesosistem, eksosistem, makrosistem, dan kronosistem (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosistem mencakup lingkungan terdekat seperti keluarga, sekolah, dan teman sebaya. Interaksi langsung dalam sistem ini memiliki pengaruh paling kuat terhadap perkembangan sosial dan emosional anak (Bronfenbrenner, 1979). Dalam konteks pendidikan, peran guru sebagai model perilaku sosial dan emosional sejalan dengan teori pembelajaran sosial Bandura (1986), yang menekankan pentingnya *modeling* dalam pembentukan regulasi diri dan empati. Implementasi *Social Emotional Learning (SEL)* di kelas melalui pembelajaran reflektif dan kolaboratif terbukti meningkatkan kompetensi sosial emosional siswa (Durlak et al, 2011).

Mesosistem merujuk pada hubungan antar mikrosistem, khususnya interaksi antara keluarga dan sekolah (Bronfenbrenner, 1979). Kolaborasi antara guru dan orang tua memperkuat konsistensi nilai dan dukungan terhadap perkembangan anak. Pendekatan *Whole School Approach (WSA)* menekankan pentingnya keterlibatan keluarga dan komunitas sebagai bagian dari sistem pendukung sosial emosional (Weissberg et al., 2015).

Eksosistem mencakup struktur sosial yang tidak secara langsung melibatkan anak tetapi memengaruhi pengalaman belajarnya, seperti kebijakan sekolah dan kepemimpinan institusi (Bronfenbrenner, 1979). Penelitian menunjukkan bahwa

dukungan kebijakan dan kepemimpinan sekolah berperan penting dalam keberhasilan implementasi *SEL* secara sistemis (Weissberg et al., 2015).

Makrosistem mencerminkan nilai budaya, norma sosial, dan sistem kepercayaan yang lebih luas (Bronfenbrenner, 1979). Dalam perspektif pendidikan karakter, nilai budaya menjadi faktor penting dalam internalisasi kompetensi sosial emosional (Lickona, 1991). OECD (2018) juga menegaskan bahwa pengembangan kompetensi sosial emosional harus mempertimbangkan konteks budaya nasional agar relevan dan berkelanjutan.

Kronosistem menambahkan dimensi waktu, termasuk perubahan sosial dan peristiwa historis yang memengaruhi perkembangan anak (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Transformasi sosial dan perubahan global, termasuk disrupsi teknologi dan krisis global, menuntut pendekatan pendidikan yang adaptif dan berorientasi pada ketahanan sosial emosional (OECD, 2018b).

Dalam kerangka ini, sekolah memiliki posisi strategis sebagai institusi yang menghubungkan berbagai sistem tersebut. Sekolah tidak hanya mengelola proses pembelajaran, tetapi juga menjadi pusat koordinasi interaksi antara keluarga, kebijakan, dan nilai budaya (Bronfenbrenner, 1979). Pendekatan *Whole School Approach* merefleksikan prinsip ekologi ini dengan menempatkan pengembangan sosial emosional sebagai tanggung jawab seluruh komunitas sekolah, bukan hanya guru kelas (Weissberg et al., 2015).

Secara konseptual, integrasi teori ekologi dengan strategi *SEL* dan *WSA* menunjukkan bahwa keberhasilan pengembangan sosial emosional bergantung pada keselarasan antar sistem, bukan hanya efektivitas metode pembelajaran individual (Durlak et al, 2011; Weissberg, et al., 2015). Pendekatan yang hanya berfokus pada mikrosistem cenderung menghasilkan dampak terbatas, sedangkan pendekatan sistemis yang melibatkan seluruh ekosistem sekolah lebih berkelanjutan dan konsisten dengan paradigma pendidikan abad ke-21 (OECD, 2018).

2.2.3 Perkembangan Identitas, Relasi Sosial, dan Urgensi Penguatan Komunikasi pada Siswa SMA

Teori perkembangan psikososial Erikson (1968) menempatkan masa remaja sebagai *fase Identity vs. role confusion*, yaitu tahap ketika individu membangun identitas diri yang relatif stabil. Rentang usia siswa Sekolah Menengah Atas (SMA), sekitar 15–18 tahun, berada pada periode krusial ini. Pada tahap tersebut, remaja mulai mengintegrasikan nilai pribadi, orientasi akademik, aspirasi karier, serta posisi sosialnya ke dalam suatu pemahaman diri yang koheren. Keberhasilan proses ini menghasilkan identitas yang mantap dan rasa arah hidup, sedangkan kegagalan dapat menimbulkan kebingungan peran dan ketidakpastian diri (Erikson, 1968).

Dalam konteks kekinian, proses pembentukan identitas berlangsung dalam lingkungan sosial yang semakin kompleks. Paparan media sosial, tekanan performativitas akademik, serta perbandingan sosial berbasis digital memengaruhi cara remaja memahami dan menampilkan dirinya (Kroger, 2020; Schwartz, 2021). Identitas tidak lagi dibentuk semata melalui interaksi tatap muka, tetapi juga melalui ruang virtual yang memperluas sekaligus memfragmentasi pengalaman sosial. Kondisi ini meningkatkan kebutuhan akan lingkungan sekolah yang mampu menyediakan ruang refleksi diri dan dukungan emosional yang konsisten.

A. Relasi Sosial sebagai Konteks Perkembangan di SMA

Pada jenjang SMA, relasi sebaya memiliki peran sentral dalam pembentukan harga diri dan stabilitas identitas. Penerimaan sosial dan pengakuan kelompok memperkuat rasa kompeten dan percaya diri, sementara pengalaman penolakan atau eksklusi dapat meningkatkan risiko kecemasan dan keterasingan (Erikson, 1968). Oleh karena itu, kualitas interaksi sosial di sekolah menjadi faktor penting dalam mendukung perkembangan psikososial remaja.

Pendekatan *Social Emotional Learning (SEL)* memberikan kerangka sistematis untuk memperkuat kualitas relasi tersebut melalui pengembangan kesadaran diri, empati, keterampilan berelasi, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab (CASEL, 2020b). Metaanalisis terhadap program berbasis sekolah

menunjukkan bahwa implementasi *SEL* berkontribusi signifikan terhadap peningkatan kompetensi sosial dan penurunan perilaku bermasalah (Durlak et al, 2011). Selain itu, hasil *Survey on Social and Emotional Skills* menunjukkan bahwa keterampilan sosial emosional pada remaja berkorelasi positif dengan kesejahteraan psikologis dan capaian akademik (OECD, 2021b). Dengan demikian, penguatan relasi sosial di SMA bukan sekadar aspek interpersonal, melainkan bagian integral dari konsolidasi identitas remaja.

B. Urgensi Penguatan Komunikasi pada Remaja SMA

Kemampuan komunikasi merupakan indikator penting kematangan sosial emosional pada masa remaja. Siswa SMA dituntut untuk mampu mengartikulasikan gagasan, mengelola perbedaan, mengekspresikan emosi secara konstruktif, dan membangun dialog yang reflektif. Dalam perspektif teori sosial-kognitif, kompetensi tersebut berkembang melalui interaksi dan *modeling* dalam lingkungan sosial (Bandura, 1986).

Dalam konteks digital, urgensi penguatan komunikasi semakin meningkat karena interaksi daring sering kali memunculkan miskomunikasi, tekanan sosial, dan konflik identitas (Schwartz, et al., 2021). Remaja yang memiliki keterampilan komunikasi sosial emosional yang baik cenderung lebih resilien dan mampu membangun relasi yang sehat (Kroger, 2020). Oleh karena itu, sekolah memiliki peran strategis dalam menyediakan ruang dialog, diskusi argumentatif, dan praktik kolaboratif yang mendukung ekspresi diri secara sehat.

Kerangka *SEL* mendukung penguatan komunikasi melalui pengembangan *relationship skills* dan *self management* (CASEL, 2020b). Dalam konteks Kurikulum Merdeka yang menekankan karakter dan kemandirian, penguatan komunikasi menjadi sarana penting untuk membantu siswa membangun integritas diri dan orientasi masa depan.

C. Sintesis Konseptual

Secara konseptual, masa SMA merupakan periode konsolidasi identitas yang sangat dipengaruhi oleh kualitas relasi sosial dan kompetensi komunikasi. Tantangan sosial dan digital yang semakin kompleks menuntut intervensi

pendidikan yang tidak hanya berfokus pada aspek kognitif, tetapi juga mendukung perkembangan sosial emosional secara sistematis. Integrasi pendekatan *SEL* pada jenjang SMA menjadi strategis karena menyediakan kerangka terarah untuk membantu remaja membangun identitas yang kohesif, relasi sosial yang sehat, serta kemampuan komunikasi yang reflektif dan bertanggung jawab.

2.3 Landasan Teori Pembelajaran *Social Emotional Learning (SEL)*

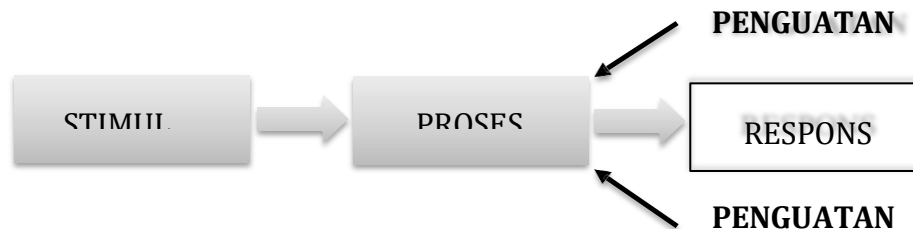
2.3.1 Pendekatan Behaviorisme dalam *Social Emotional Learning* (dengan Thorndike sebagai Dasar)

Behaviorisme menekankan bahwa pembelajaran terjadi melalui pengondisian stimulus respons yang dapat diamati. Edward Thorndike, sebagai salah satu pelopor behaviorisme, memperkenalkan *Law of Effect*, yang menyatakan bahwa respons yang diikuti oleh hasil yang menyenangkan cenderung diulang, sedangkan respons dengan hasil yang tidak menyenangkan cenderung dihindari. Dalam konteks *SEL*, prinsip ini relevan untuk membentuk perilaku sosial emosional siswa, seperti regulasi emosi, kerja sama, atau pengambilan keputusan yang positif. Sebagai contoh, siswa SMA yang menyelesaikan konflik secara damai dapat diberikan penghargaan berupa pengakuan verbal di kelas, yang memperkuat perilaku tersebut sebagai kebiasaan (E. L. Thorndike, 1913).

Thorndike juga memperkenalkan konsep transfer pembelajaran, yaitu kemampuan siswa untuk menerapkan keterampilan yang dipelajari di satu situasi ke situasi lainnya. Dalam pembelajaran *SEL*, transfer ini terjadi ketika siswa mempraktikkan keterampilan seperti empati atau pengelolaan konflik di luar kelas, misalnya dalam organisasi sekolah atau interaksi sosial sehari-hari. Konsep ini menjadi penting bagi siswa SMA, yang mulai dihadapkan pada situasi sosial yang lebih kompleks dan membutuhkan keterampilan adaptif.

Menurut Thorndike, belajar adalah proses interaksi antara stimulus dan respon. Stimulus yaitu apa saja yang dapat merangsang terjadinya kegiatan belajar seperti pikiran, perasaan, atau hal-hal lain yang dapat ditangkap melalui alat indera. Sedangkan respon yaitu reaksi yang dimunculkan siswa ketika belajar, yang juga

dapat berupa pikiran, perasaan, atau gerakan/tindakan. Dari definisi belajar tersebut, maka menurut Thorndike perubahan tingkah laku akibat dari kegiatan belajar itu dapat berwujud konkret yaitu yang dapat diamati, atau tidak konkret yaitu yang tidak dapat diamati (Schunk, 2020).

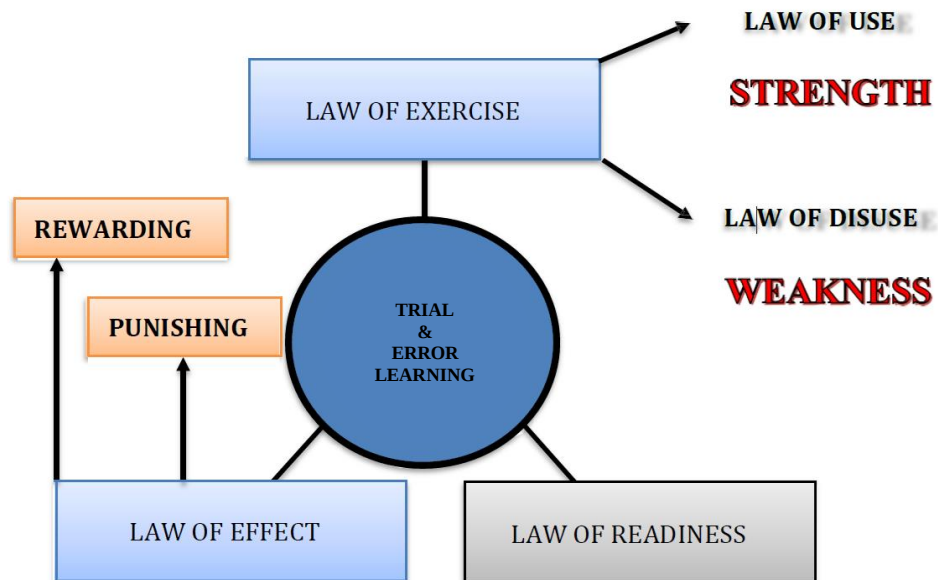


Gambar 3 Hubungan Stimulus dan Respon (SR) Diperkuat Oleh Penguatan (Reinforcement)

Menurut Thorndike, belajar adalah proses pembentukan koneksi antara stimulus (S) dan respon (R) melalui usaha atau percobaan (*trials*) serta kegagalan (*error*) (Schunk, 2020). Dalam eksperimennya menggunakan kucing dalam sangkar (*puzzle box*), Thorndike menunjukkan bahwa perubahan tingkah laku akibat belajar dapat berupa yang konkret (dapat diamati) maupun tidak konkret (tidak dapat diamati). Teori ini dikenal sebagai teori "*Connectionism*" karena menekankan hubungan antara stimulus dan respon, serta sering disebut teori "*Trial and Error*" karena proses belajarnya melibatkan percobaan berulang hingga menemukan respons yang tepat. Thorndike menemukan 3 hukum pokok, yaitu (Schunk, 2020):

1. Hukum Latihan (*The law of exercise*) Hukum ini menghasilkan sebuah teori bahwa hubungan antara stimulus dan respon akan menjadi kuat apabila sering digunakan (*law of use*), dan sebaliknya akan menjadi lemah jika tidak digunakan (*law of disuse*). Dari hukum tersebut dapat disimpulkan bahwa dalam proses pembelajaran dibutuhkan adanya latihan untuk memperkuat hubungan antara stimulus dan respon, oleh karena itu pemberian ulangan/tes yang diberikan oleh guru merupakan implementasi dari hukum tersebut.
2. Hukum Akibat (*The law of effect*) Hukum ini menghasilkan sebuah teori bahwa satu tindakan atau perbuatan yang menghasilkan rasa puas (menyenangkan) akan cenderung diulang, sebaliknya tindakan atau perbuatan menghasilkan rasa tidak puas (tidak menyenangkan) akan cenderung tidak diulang. Dari hukum tersebut dapat disimpulkan bahwa pemberian hadiah

adalah tindakan yang menyenangkan siswa, sehingga siswa cenderung mau melakukan lagi perbuatan yang menyebabkan dia mendapatkan hadiah tersebut. Sebaliknya pemberian hukuman adalah tindakan yang tidak menyenangkan siswa, sehingga siswa cenderung tidak mengulang atau menghentikan perbuatan yang menyebabkan dia mendapatkan hukuman.



Gambar 4 Teori Trial and Error

3. Hukum Kesiapan (*The law of readiness*) Thorndike juga mengemukakan Hukum Kesiapan (*Law of Readiness*), yang menyatakan bahwa pembelajaran akan berlangsung secara optimal ketika individu berada dalam kondisi siap untuk bertindak (E. L. Thorndike, 1913). Kesiapan ini mencakup aspek kematangan kognitif, kondisi emosional, serta motivasi internal. Dalam konteks pendidikan, prinsip ini menunjukkan bahwa proses belajar akan lebih efektif apabila siswa memiliki kesiapan psikologis dan dukungan motivasional yang memadai (Schunk, 2020). Oleh karena itu, strategi pembelajaran yang memperhatikan kesiapan belajar siswa, baik melalui penciptaan iklim kelas yang suportif maupun penguatan motivasi intrinsik, menjadi prasyarat penting dalam pengembangan kompetensi sosial emosional.

4. Teori Thorndike juga relevan dalam menganalisis bagaimana lingkungan sekolah, termasuk kurikulum tersembunyi (hidden curriculum), membentuk karakter siswa. Lingkungan belajar yang secara konsisten mempromosikan nilai rasa hormat, tanggung jawab, dan kolaborasi memperkuat koneksi antara perilaku dan konsekuensi sosialnya, sehingga membentuk kebiasaan karakter tertentu. Perspektif ini sejalan dengan kajian pendidikan karakter yang menekankan pentingnya konteks institusional dalam pembentukan nilai (Berkowitz & Bier, 2007; Lickona, 1991).
5. Lebih lanjut, kontribusi Thorndike terhadap psikologi pendidikan memperkuat pentingnya pendekatan ilmiah dalam memahami proses belajar. Penekanannya pada pengukuran dan evaluasi membuka jalan bagi pendekatan berbasis bukti (evidence-based education) dalam pengembangan karakter dan kompetensi sosial emosional (Schunk, 2020; Slavin, 2018). Dengan mendasarkan praktik pendidikan pada temuan empiris, strategi pembelajaran dapat dirancang secara lebih sistematis dan adaptif terhadap kebutuhan peserta didik.
6. Pengaruh Thorndike tidak hanya bersifat teoretis, tetapi juga berdampak pada praktik pendidikan modern, khususnya dalam pengembangan sistem asesmen dan intervensi perilaku. Penekanan pada penguatan, evaluasi, dan konsistensi lingkungan memperlihatkan bahwa pembentukan karakter dan kompetensi sosial emosional memerlukan desain pembelajaran yang terstruktur serta dukungan sistemis yang berkelanjutan. Dalam konteks ini, teori behaviorisme menjadi fondasi awal yang menjelaskan bagaimana kebiasaan sosial emosional dapat dibentuk melalui praktik yang konsisten dan penguatan positif.

2.3.2 Teori Sosial Kognitif dan Sosiokultural dalam Pengembangan *Social Emotional Learning (SEL)*

Teori sosial kognitif dari Albert Bandura dan teori sosiokultural dari Lev Vygotsky saling melengkapi dalam pengembangan *Social Emotional Learning (SEL)* melalui empat keterampilan berbahasa, yaitu mendengarkan, berbicara, membaca, dan menulis. Keduanya menekankan pentingnya interaksi sosial sebagai inti dari proses pembelajaran. Namun, pendekatan yang ditawarkan memiliki

fokus yang berbeda tetapi saling mendukung, sehingga jika digabungkan dapat menciptakan pembelajaran *SEL* yang lebih holistik dan bermakna.

Menurut Bandura, pembelajaran terjadi dalam konteks sosial melalui interaksi antara faktor pribadi, perilaku, dan lingkungan. Salah satu konsep kunci dalam teori ini adalah *self-efficacy*, yaitu keyakinan individu terhadap kemampuan mereka untuk mencapai tujuan tertentu (Bandura, 1986). Dalam keterampilan berbahasa, *self-efficacy* membantu siswa percaya diri untuk berbicara di depan umum, menulis esai reflektif, atau berdiskusi di kelas. Selain itu, pembelajaran melalui *modeling* memungkinkan siswa mengamati perilaku guru atau teman sebaya sebagai model, seperti cara menyampaikan pendapat dengan sopan atau berkomunikasi secara empatik. Misalnya, siswa dapat belajar cara menangani konflik secara konstruktif dengan mengamati guru yang mencontohkan cara menyelesaikan konflik melalui dialog terbuka.

Sementara itu, teori sosiokultural Vygotsky memberikan perspektif tambahan dengan menekankan pentingnya interaksi sosial dan budaya dalam pembelajaran. Vygotsky memperkenalkan konsep Zona Perkembangan Proksimal (ZPD), yang merujuk pada jarak antara kemampuan siswa untuk menyelesaikan tugas secara mandiri dan kemampuan yang dapat dicapai dengan bimbingan dari guru atau teman sebaya (Vygotsky, 1978). Dalam keterampilan berbahasa, ZPD relevan karena siswa sering kali membutuhkan *scaffolding*, yaitu dukungan sementara yang diberikan oleh guru untuk membantu mereka mengembangkan keterampilan yang lebih kompleks. Sebagai contoh, guru dapat memberikan bantuan berupa daftar frasa atau panduan dialog untuk membantu siswa berbicara dalam diskusi kelompok. Ketika siswa mulai mahir, dukungan ini dapat dikurangi secara bertahap sehingga mereka menjadi lebih mandiri.

Kolaborasi antara teori Bandura dan Vygotsky terlihat jelas dalam implementasinya pada keempat keterampilan berbahasa. Dalam keterampilan mendengarkan, Bandura menekankan pembelajaran melalui observasi, di mana siswa belajar mendengarkan aktif dengan mengamati model, seperti guru yang menunjukkan empati dalam diskusi. Pendekatan ini diperkaya oleh Vygotsky

melalui dialog kolaboratif, di mana siswa berpartisipasi dalam diskusi kelompok untuk memahami sudut pandang yang berbeda. Dalam keterampilan berbicara, Bandura membantu membangun kepercayaan diri siswa melalui *self-efficacy*, sementara Vygotsky menekankan pentingnya bimbingan guru dalam menyusun argumen yang logis melalui diskusi kelompok.

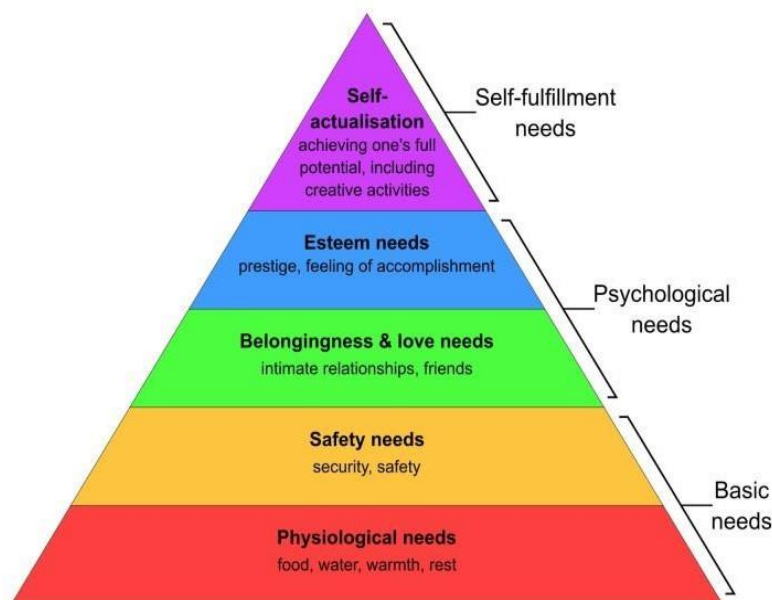
Selanjutnya, dalam keterampilan membaca, Bandura berfokus pada penggunaan teks sebagai model perilaku sosial emosional, di mana siswa dapat belajar nilai-nilai empati atau kerja sama dari cerita yang mereka baca. Hal ini dilengkapi oleh Vygotsky yang menekankan pentingnya diskusi bersama untuk menganalisis emosi dan tindakan tokoh dalam cerita, sehingga pemahaman siswa menjadi lebih mendalam. Pada keterampilan menulis, Bandura menggarisbawahi pentingnya refleksi individu untuk meningkatkan kesadaran diri, sedangkan Vygotsky menambahkan dimensi kolaborasi, di mana siswa berbagi tulisan mereka untuk mendapatkan masukan dari teman sebaya dan guru.

Dengan mengintegrasikan kedua teori ini, pengembangan *SEL* melalui keterampilan berbahasa dapat dilakukan secara komprehensif. Bandura menyediakan landasan untuk membangun kepercayaan diri melalui *modeling* dan penguatan positif, sedangkan Vygotsky menambahkan elemen kolaborasi, *scaffolding*, dan relevansi budaya. Pendekatan ini tidak hanya membantu siswa menguasai keterampilan berbahasa, tetapi juga mengembangkan kemampuan sosial emosional mereka secara menyeluruh. Oleh karena itu, kombinasi teori sosial kognitif dan sosiokultural sangat penting untuk menciptakan pembelajaran yang holistik, relevan, dan bermakna.

2.3.3 Humanisme dalam *Social Emotional Learning (SEL)*

Pendekatan humanisme dalam pembelajaran, sebagaimana dirumuskan oleh Abraham Maslow dan Carl Rogers, menekankan bahwa pembelajaran yang bermakna hanya dapat terjadi jika kebutuhan dasar siswa terpenuhi. Dalam konteks pembelajaran *Social Emotional Learning (SEL)*, pendekatan ini sangat relevan karena membantu siswa merasa aman secara emosional, diterima, dan dihargai sebelum mereka dapat mengembangkan keterampilan sosial emosional yang lebih

kompleks. Maslow melalui hierarki kebutuhan menunjukkan bahwa kebutuhan akan rasa dihargai dan hubungan positif dengan orang lain harus dipenuhi sebelum siswa dapat mencapai aktualisasi diri, yaitu potensi tertinggi mereka, baik secara akademik maupun sosial (Maslow, 1943).



Gambar 5 Hierarki Kebutuhan Maslow 1943

Dalam keterampilan berbahasa, pendekatan humanistik memberikan perhatian khusus pada penciptaan lingkungan belajar yang suportif dan aman secara psikologis. Rogers (1969) menekankan pentingnya hubungan guru dan siswa yang didasarkan pada empati, kehangatan, dan *unconditional positive regard* sebagai prasyarat bagi berkembangnya pembelajaran yang bermakna. Lingkungan yang demikian memungkinkan siswa mengekspresikan pikiran dan perasaan tanpa rasa takut dihakimi, sehingga mendukung berkembangnya keterampilan berbicara dan menulis reflektif secara autentik.

Pandangan ini selaras dengan hierarki kebutuhan Maslow (1970) yang menyatakan bahwa kebutuhan akan rasa aman, penerimaan sosial, dan penghargaan harus terpenuhi sebelum individu dapat mencapai aktualisasi diri. Dalam konteks *SEL*, pemenuhan kebutuhan psikologis tersebut menjadi fondasi bagi berkembangnya kesadaran diri (*self-awareness*) dan pengelolaan diri (*self-management*). Dengan demikian, pendekatan humanistik tidak hanya memperkuat

aspek afektif pembelajaran, tetapi juga menyediakan landasan emosional bagi penguatan komunikasi yang reflektif dan bertanggung jawab.

2.3.4 Teori Konstruktivisme dalam Pengembangan *Social Emotional Learning (SEL)*

Teori konstruktivisme berpijak pada asumsi bahwa pengetahuan dikonstruksi secara aktif melalui interaksi individu dengan lingkungan sosial dan pengalaman konkret (Nade & Rantung, 2020). Piaget (1952) menegaskan bahwa perkembangan kognitif berlangsung melalui proses asimilasi dan akomodasi yang memungkinkan individu mereorganisasi struktur berpikirnya. Dalam konteks *SEL*, perkembangan kemampuan memahami perspektif orang lain dan membuat keputusan moral merupakan bagian dari perkembangan kognitif sosial yang bertahap. Kompetensi seperti *social awareness* dan *responsible decision-making* dalam kerangka *CASEL* memiliki koherensi dengan teori perkembangan moral dan sosial Piaget.

Bruner (1966) memperluas pendekatan konstruktivis melalui konsep *scaffolding* dan *spiral curriculum*. *Scaffolding* merujuk pada dukungan sementara yang diberikan guru untuk membantu siswa mencapai tingkat pemahaman yang lebih tinggi, sementara *spiral curriculum* menekankan pengulangan konsep secara bertahap dari sederhana ke kompleks. Dalam implementasi *SEL*, pendekatan ini memungkinkan siswa mempraktikkan keterampilan sosial emosional secara berjenjang dan kontekstual.

Pendekatan konstruktivisme mendorong aktivitas seperti diskusi kelompok, *role-play*, studi kasus, proyek kolaboratif, dan refleksi jurnal sebagai sarana konkret internalisasi nilai sosial emosional. Dalam kerangka ini, guru berperan sebagai fasilitator yang menciptakan ruang dialogis dan demokratis, sehingga kelas bertransformasi menjadi komunitas belajar sosial emosional yang partisipatif (Elias & Zins, 2006).

Lebih lanjut, konstruktivisme memiliki koherensi epistemologis dengan prinsip Trikon Ki Hadjar Dewantara. Kontinuitas sejalan dengan pembelajaran spiral dan perkembangan bertahap; konvergensi tercermin dalam integrasi nilai sosial,

emosional, dan akademik; sedangkan konsentrisitas menempatkan nilai budaya lokal sebagai pusat orientasi pembelajaran. Dengan demikian, konstruktivisme menyediakan fondasi pedagogis yang kompatibel dengan filosofi pendidikan nasional sekaligus mendukung implementasi *SEL* secara kontekstual.

Selanjutnya, pendekatan konstruktivisme juga sangat mendukung prinsip *Whole School Approach* (WSA) karena menempatkan Seluruh ekosistem sekolah guru, siswa, kepala sekolah, orang tua, dan komunitas dalam proses pembelajaran sosial emosional yang terintegrasi. Setiap elemen sekolah memiliki kontribusi penting dalam menciptakan suasana belajar yang kolaboratif dan reflektif.

Asas Trikon yang diperkenalkan oleh Ki Hadjar Dewantara kontinu, konvergen, dan konsentris Selaras dengan konsep *spiral curriculum* dari Bruner dan perkembangan bertahap menurut Piaget. Kontinuitas memastikan keberlanjutan pembelajaran, konvergensi menggarisbawahi keterpaduan antara nilai-nilai sosial, emosional, dan akademik, sementara konsentris mengarahkan pembelajaran pada nilai-nilai kearifan lokal dan nasional.

Nilai-nilai Filsafat Pendidikan Ki Hadjar Dewantara, seperti pendidikan sebagai proses menuntun dan menumbuhkan potensi kodrati anak, menemukan relevansinya dalam konstruktivisme. Dalam konteks *SEL*, proses menuntun berarti membimbing siswa dalam mengenali dan mengelola dirinya, sedangkan menumbuhkan mengarah pada penciptaan lingkungan belajar yang memungkinkan keterampilan sosial dan komunikasi berkembang secara alami dan kontekstual serta terbukti efektif dalam menumbuhkan keterampilan komunikasi siswa. Melalui kegiatan seperti diskusi terbuka, kerja tim, dan refleksi kolektif, siswa dibiasakan menyampaikan gagasan dengan jelas, mendengarkan secara aktif, serta membangun relasi interpersonal yang sehat. Kemampuan ini menjadi fondasi penting bagi kesiapan siswa menghadapi tantangan abad ke-21. Dengan demikian, teori konstruktivisme menjadi fondasi penting dalam implementasi *SEL* yang efektif dan berkelanjutan. Melalui pembelajaran yang berbasis pengalaman, interaksi sosial, dan refleksi mendalam, siswa dapat mengembangkan kapasitas sosial dan emosional yang dibutuhkan untuk berhasil dalam kehidupan akademik dan sosial.

2.3.5 Sintesis Integratif Teori Belajar, *Engagement*, dan Pengembangan *SEL* dalam Penguatan Komunikasi Siswa SMA

Pengembangan *SEL* dalam penelitian ini tidak bertumpu pada satu paradigma tunggal, melainkan disintesiskan melalui integrasi lintas teori belajar. Sintesis ini diperlukan karena penguatan komunikasi siswa SMA mencakup dimensi perilaku, kognitif, emosional, dan sosial yang saling berkelindan. Behaviorisme (Skinner, 1953; E. L. Thorndike, 1913; Watson, 1913) menjelaskan pembentukan kebiasaan komunikasi melalui penguatan dan konsekuensi. Pada level ini, *behavioral engagement* tercermin dalam partisipasi aktif dan keterlibatan nyata dalam interaksi pembelajaran (Fredricks, 2004). Kognitivisme (Bruner, 1966; Piaget, 1952) menekankan keterlibatan mental dalam proses refleksi dan argumentasi, membentuk *cognitive engagement* yang mendukung komunikasi argumentatif dan pengambilan keputusan.

Meskipun teori behaviorisme, kognitivisme, humanisme, dan sosial kognitif memiliki perbedaan asumsi epistemologis, penelitian ini mengadopsi pendekatan integratif-eklektik dengan menempatkan setiap teori pada domain yang saling melengkapi. Behaviorisme berkontribusi pada pembentukan perilaku, kognitivisme pada proses berpikir, humanisme pada dimensi afektif, serta teori sosial kognitif dan sosiokultural pada interaksi sosial. Dengan demikian, integrasi ini tidak bersifat kontradiktif, melainkan komplementer dalam menjelaskan kompleksitas pengembangan komunikasi sosial emosional siswa SMA.

Humanisme (Maslow, 1970; Rogers, 1969) menyediakan landasan bagi *emotional engagement*, yakni keterikatan afektif terhadap lingkungan belajar yang aman dan suportif. Teori sosial kognitif (Bandura, 1986) menambahkan mekanisme *modeling* dan *self-efficacy*, yang berperan dalam membangun keberanian siswa untuk berkomunikasi secara terbuka. Bukti empiris menunjukkan bahwa *self-efficacy* berkorelasi positif dengan partisipasi sosial dan kesejahteraan remaja (OECD, 2021b).

Sementara itu, perspektif sosiokultural Vygotsky (1978) menegaskan pentingnya dialog kolaboratif dalam Zona Perkembangan Proksimal (ZPD), memperkuat *relational engagement* melalui interaksi sosial bermakna. Keseluruhan kontribusi

teoretis tersebut terintegrasi dalam kerangka *CASEL* (CASEL, 2020; Weissberg, et al, 2015) yang memformulasikan lima kompetensi inti *SEL*. Dalam konteks ini, *engagement* dipahami sebagai kondisi dinamis yang memungkinkan aktualisasi kompetensi sosial emosional melalui interaksi pembelajaran yang reflektif dan kolaboratif (Fredricks, et al, 2004; Reschly & Christenson, 2012). Dengan demikian, strategi penguatan komunikasi siswa SMA dalam penelitian ini berlandaskan sintesis teoretis yang komprehensif dan sistemis, selaras dengan kompleksitas perkembangan remaja dan konteks sosial pendidikan Indonesia.

Teori sosial kognitif Bandura (1986) menambahkan dimensi *modeling* dan *self-efficacy* sebagai mekanisme utama pembelajaran sosial. Interaksi guru siswa dan siswa-siswa menjadi ruang pembentukan keyakinan diri dalam berkomunikasi. Penelitian mutakhir menunjukkan bahwa *self-efficacy* berkorelasi kuat dengan kualitas partisipasi sosial dan ketahanan emosional remaja (OECD, 2021b).

Sementara itu, perspektif sosiokultural Vygotsky (1978) menekankan bahwa perkembangan fungsi psikologis tingkat tinggi terjadi melalui interaksi sosial dalam *Zona Perkembangan Proksimal (ZPD)*. *Engagement* dalam kerangka ini bersifat dialogis, yaitu keterlibatan dalam kolaborasi dan diskusi yang memungkinkan internalisasi nilai dan kompetensi sosial emosional. Seluruh kontribusi teoretis tersebut dipadukan secara sistemis dalam kerangka *CASEL* (CASEL, 2020; Weissberg, et al, 2015) yang merumuskan lima kompetensi inti *SEL*: *self awareness, self management, social awareness, relationship skills, dan responsible decision making*. Dalam konteks ini, *engagement* tidak diposisikan sebagai variabel terpisah, melainkan sebagai kondisi dinamis yang memungkinkan kompetensi tersebut teraktualisasi dalam praktik pembelajaran.

Secara konseptual, *engagement* dalam penelitian ini dipahami sebagai keterlibatan relasional yang mencakup dimensi perilaku, kognitif, dan emosional dalam interaksi guru-siswa maupun komunikasi antarsiswa (Fredricks, et al, 2004; Reschly & Christenson, 2012). Keterlibatan ini menjadi mekanisme penghubung antara sintesis teori belajar dan implementasi *SEL* dalam penguatan keterampilan komunikasi siswa SMA. Dengan demikian, integrasi lintas teori ini memastikan

bahwa strategi pengembangan *SEL* tidak bersifat parsial, melainkan berbasis fondasi teoretis yang komprehensif, sistemis, dan responsif terhadap kompleksitas perkembangan remaja dan konteks sosial sekolah Indonesia. Sintesis teoretis ini selanjutnya menjadi dasar dalam pengembangan konseptual yang dioperasionalkan melalui strategi yang dalam penelitian ini dikembangkan menjadi strategi pembelajaran, selanjutnya dioperasionalkan dalam bentuk SELASTRI berbasis sintak SADAR, sebagai bentuk konkret implementasi integrasi teori dalam konteks pembelajaran di SMA. Dengan demikian, sintesis yang dikembangkan tidak sekadar mengintegrasikan berbagai teori belajar, tetapi merekonstruksi hubungan antara pembelajaran, *engagement*, dan pengembangan sosial emosional sebagai satu sistem pedagogis yang utuh dalam penguatan komunikasi siswa SMA. Untuk memperjelas keterkaitan kontribusi masing-masing teori serta posisi *engagement* sebagai mekanisme penghubung dalam pengembangan komunikasi siswa SMA, sintesis konseptual tersebut disajikan secara komparatif dalam bentuk tabel. Tabel ini bertujuan menampilkan secara ringkas hubungan antara landasan epistemologis, kontribusi terhadap kerangka *SEL*, bentuk *engagement* yang dihasilkan, serta implikasinya terhadap implementasi komunikasi dan kompetensi abad ke-21.

Tabel 1 Sintesis Integratif Teori Belajar, *Engagement*, dan Implementasi Komunikasi SMA Berbasis *SEL*

Teori	Tokoh	Konsep Inti	Kontribusi terhadap <i>SEL</i>	Bentuk <i>Engagement</i>	Implementasi Komunikasi & Kompetensi Abad ke-21 di SMA
Behaviorisme	Watson, (1913); Thorndike, (1911); Skinner (1953)	Stimulus–Response; <i>Law of Effect</i> ; Reinforcement	Membentuk kebiasaan prososial melalui penguatan perilaku adaptif	Behavioral <i>engagement</i> (partisipasi aktif dan konsisten)	Penguatan positif mendorong keberanian berbicara, partisipasi diskusi, dan disiplin interaksi; mendukung kolaborasi dan konsistensi komunikasi
Kognitivisme	Piaget (1952); Bruner (1966)	Proses berpikir, refleksi, konstruksi makna	Mendukung regulasi diri dan pengambilan keputusan bertanggung jawab	<i>Cognitive engagement</i> (keterlibatan mental mendalam)	Mengembangkan komunikasi argumentatif, berpikir kritis, dan kemampuan merespons perspektif berbeda

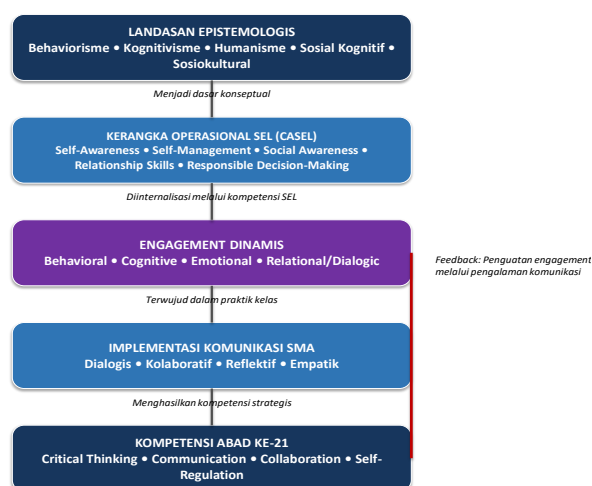
Teori	Tokoh	Konsep Inti	Kontribusi terhadap SEL	Bentuk Engagement	Implementasi Komunikasi & Kompetensi Abad ke-21 di SMA
Humanisme	Maslow (1943); Rogers (1969)	Aktualisasi diri; empati; kebutuhan akan penerimaan	Memperkuat kesadaran diri dan empati	<i>Emotional engagement</i> (keterikatan afektif dan rasa aman)	Mendorong ekspresi diri yang autentik, komunikasi empatik, dan hubungan interpersonal yang suportif
Sosial Kognitif	Bandura (1986)	<i>Modeling; self-efficacy</i>	Memperkuat keyakinan diri dalam interaksi sosial	<i>Relational engagement</i> melalui <i>modeling</i>	Siswa meniru pola komunikasi guru/teman; meningkatkan kepercayaan diri berbicara dan kolaborasi
Sosiokultural	Vygotsky, (1978)	Interaksi sosial; <i>ZPD; scaffolding</i>	Internalisasi kompetensi melalui kolaborasi	<i>Dialogic engagement</i> (interaksi kolaboratif)	Diskusi kelompok dan kerja tim membangun negosiasi makna, empati, dan keterampilan kolaboratif

Sumber: Diadaptasi dari Skinner (1953), Piaget (1952), Bruner (1966), Fredricks et al. (2004)

Tabel tersebut menunjukkan bahwa *engagement* dalam penelitian ini dipahami sebagai hasil integratif dari berbagai teori belajar yang diorganisasikan dalam kerangka *SEL* secara sistemis. Dengan demikian, *engagement* tidak berdiri sebagai konstruk terpisah, melainkan sebagai mekanisme dinamis yang menjembatani landasan epistemologis pembelajaran dengan praktik pedagogis di kelas. Implementasi komunikasi di SMA, dalam kerangka ini, tidak hanya berorientasi pada keterampilan berbicara, tetapi pada pengembangan komunikasi dialogis, kolaboratif, reflektif, serta berlandaskan regulasi diri yang selaras dengan tuntutan kompetensi abad ke-21(OECD, 2018b, 2021b).

Meskipun tabel telah memperlihatkan kontribusi masing-masing teori secara komparatif, relasi antarunsur dalam penelitian ini pada dasarnya bersifat interdependen dan timbal balik. Teori belajar memberi dasar bagi kerangka *SEL*; kerangka *SEL* menginternalisasi prinsip-prinsip tersebut dalam kompetensi social emosional; *engagement* mengaktifkan kompetensi tersebut dalam praktik komunikasi; dan pengalaman komunikasi yang terbentuk kembali memperkuat *engagement* secara berkelanjutan. Oleh karena itu, untuk menangkap dinamika

integratif tersebut secara lebih utuh, diperlukan visualisasi sistemis dalam bentuk flowchart yang menggambarkan alur konseptual sekaligus relasi timbal balik antara teori belajar, kerangka *SEL*, *engagement*, implementasi komunikasi siswa SMA, dan capaian kompetensi abad ke-21. Visualisasi ini bukan sekadar pelengkap grafis, melainkan representasi struktural dari kerangka konseptual penelitian yang menunjukkan bagaimana setiap komponen bekerja secara terpadu dalam membentuk strategi pengembangan komunikasi sosial emosional pada jenjang SMA. Dengan demikian, visualisasi tersebut menegaskan hasil sintesis teoretis yang menjadi dasar konseptual dalam perumusan strategi pembelajaran berbasis *SEL* yang dikembangkan dalam penelitian ini.



Gambar 6 Kerangka Konseptual Integratif Pengembangan *SEL*, *Engagement*, dan Komunikasi Siswa SMA

2.4 Penelitian Terdahulu dan Kesenjangan Penelitian

2.4.1 Penelitian *Social Emotional Learning* di Luar Negeri

Penelitian *SEL* di luar negeri telah berkembang secara luas dan didukung oleh bukti empiris yang kuat. Meta-analisis Durlak, et al., (2011) menunjukkan bahwa program *SEL* di sekolah meningkatkan keterampilan sosial emosional, perilaku prososial, dan prestasi akademik siswa. Temuan ini diperkuat oleh Taylor (2017) yang menunjukkan dampak jangka panjang *SEL* hingga masa dewasa.

Perkembangan terbaru menunjukkan pergeseran dari pendekatan berbasis program kelas menuju pendekatan sistemis. CASEL (2023) dan Mahoney (2020)

menekankan pentingnya *systemic SEL* dan *Whole School Approach*, yaitu penerapan *SEL* secara menyeluruh melalui budaya sekolah, kebijakan, kepemimpinan, serta keterlibatan keluarga.

Selain itu, muncul konsep *Transformative SEL* Jagers (2019) dan *Culturally Responsive SEL* (2023–2024) yang menekankan pentingnya konteks budaya dalam implementasi *SEL*. Namun demikian, meskipun literatur internasional telah berkembang menuju pendekatan sistemis dan responsif budaya, integrasi lintas teori belajar sebagai fondasi pengembangan *SEL* belum dirumuskan secara eksplisit. Selain itu, adaptasi berbasis filosofi pendidikan Indonesia sebagai strategi normatif-kultural belum ditemukan dalam literatur tersebut. Penelitian yang secara khusus memfokuskan pada komunikasi dialogis siswa SMA juga masih terbatas.

Tabel 2 Literature Review Social Emotional Learning

No	Penulis	Tahun	Jurnal / Sumber	Fokus Penelitian	Temuan Utama	GAP Mutakhir & Relevansi terhadap Studi Ini
1	Durlak et al.	2011	<i>Child Development (Q1)</i>	Meta-analisis 213 program <i>SEL</i>	<i>SEL</i> meningkatkan kompetensi sosial emosional & akademik	Tidak membahas mekanisme mediasi <i>engagement</i> dan adaptasi budaya
2	Taylor et al.	2017	<i>Child Development (Q1)</i>	Dampak jangka panjang <i>SEL</i>	Efek bertahan hingga 18 tahun	Tidak fokus pada komunikasi dialogis remaja SMA
3	Jagers, Rivas-Drake & Williams	2019	<i>Educational Psychologist (Q1)</i>	<i>Transformative SEL & equity</i>	Integrasi identitas budaya & keadilan sosial dalam <i>SEL</i>	Konteks berbasis isu rasial AS; belum adaptasi budaya Asia
4	Mahoney et al.	2020	<i>Educational Psychologist (Q1)</i>	<i>Systemic SEL & Whole School Approach</i>	Implementasi sistemis lebih efektif	Tidak mengintegrasikan teori belajar klasik sebagai fondasi epistemologis
5	Weissberg	2019	<i>Perspectives on Psychological Science (Q1)</i>	Perkembangan gerakan <i>SEL</i> global	Perlunya pendekatan komprehensif	Minim eksplorasi konteks kolektivisme
6	Durlak, Mahoney & Boyle	2022	<i>Psychological Bulletin (Q1)</i>	Review 12 meta-analisis <i>SEL</i>	Bukti konsisten efektivitas <i>SEL</i>	Mekanisme perubahan & moderator budaya masih terbatas
7	Cipriano et al.	2023	<i>Yale/CASEL Meta Report</i>	Implementasi sistemis K–12	<i>Systemic SEL</i> lebih efektif	Belum spesifik pada SMA dan komunikasi sebagai <i>outcome</i>

No	Penulis	Tahun	Jurnal / Sumber	Fokus Penelitian	Temuan Utama	GAP Mutakhir & Relevansi terhadap Studi Ini
8	CASEL	2023	<i>Designing Systemic SEL</i>	Framework systemic SEL	Whole School Approach penting	Tidak mengembangkan strategi berbasis filosofi pendidikan lokal
9	Culturally Responsive SEL (Springer)	2023	<i>Early Childhood Education Journal (Q1/Q2)</i>	SEL responsif budaya	Implementasi SEL perlu berbasis budaya siswa	Fokus usia dini; belum jenjang SMA
10	Integrative Model for Culturally Sustaining SEL	2024	<i>Social Sciences & Humanities Open</i>	Model SEL berkelanjutan budaya	Integrasi pedagogi culturally sustaining	Tidak mengaitkan dengan teori belajar klasik dan <i>engagement</i> sistemis
11	Näykki et al.	2014	<i>Learning and Instruction (Q1)</i>	Konflik sosio-emosional dalam kolaborasi	Regulasi emosi memengaruhi kualitas interaksi	Tidak berbasis kerangka SEL sistemis
12	Jones, Greenberg & Crowley	2015	<i>American Journal of Public Health (Q1)</i>	Dampak kompetensi sosial jangka panjang	Kompetensi sosial memprediksi <i>outcome</i> dewasa	Fokus usia dini; bukan remaja SMA
13	Heckman et al.	2006	<i>NBER Working Paper</i>	Noncognitive skills & life outcomes	<i>Noncognitive</i> skills penting dalam kesuksesan	Tidak berbasis desain pembelajaran sekolah
14	AJEL (Indonesia)	2022	Jurnal SINTA 2	Integrasi SEL dalam pembelajaran bahasa	Meningkatkan partisipasi siswa	Belum sistemis dan belum berbasis strategi Trikon

Berdasarkan tabel tersebut, dapat disimpulkan bahwa penelitian *SEL* di luar negeri telah kuat secara empiris dan berkembang menuju pendekatan sistemis serta responsif budaya. Namun, integrasi teori belajar secara eksplisit dan adaptasi berbasis filosofi pendidikan Indonesia belum ditemukan.

2.4.2 Penelitian *Social Emotional Learning* di Indonesia

Penelitian *SEL* di Indonesia masih berkembang dan sering dikaitkan dengan pendidikan karakter. Pendidikan karakter berfokus pada penanaman nilai moral seperti tanggung jawab, disiplin, dan empati. Sementara itu, *SEL* berfokus pada pengembangan keterampilan sosial emosional seperti pengelolaan emosi, kemampuan berelasi, dan komunikasi empatik.

Beberapa penelitian menunjukkan bahwa integrasi *SEL* dalam pembelajaran dapat meningkatkan partisipasi dan empati siswa. Namun, implementasinya umumnya masih berada pada level kelas atau mata pelajaran tertentu. Pendekatan *Whole School Approach* belum banyak dikembangkan secara sistemis dan terstruktur sebagaimana dikembangkan dalam literatur internasional.

Selain itu, belum ditemukan penelitian di Indonesia yang mengembangkan strategi *SEL* berbasis filosofi pendidikan nasional seperti Asas Trikon dalam bentuk desain operasional yang tervalidasi. Penelitian yang secara khusus memfokuskan pada penguatan komunikasi dialogis siswa SMA melalui pendekatan *SEL* juga masih terbatas.

Tabel 3 *Social Emotional Learning* di Indonesia

No	Penulis & Tahun	Fokus Penelitian	Level Implementasi	Pendekatan Sistemis (WSA)	Catatan Kritis
1	AJEL (2022)	Integrasi <i>SEL</i> dalam pembelajaran bahasa	Kelas	Parsial	Meningkatkan partisipasi, belum sistemis
2	Studi Pendidikan Karakter (2023)	<i>SEL</i> & Profil Pelajar Pancasila	Kurikulum/Kelas	Parsial	Fokus nilai, belum berbasis <i>systemic SEL</i>
3	Studi Regulasi Emosi (2021–2023)	Penguatan empati & emosi	Kelas	Parsial	Intervensi terbatas pada pembelajaran
4	Kajian Literatur <i>SEL</i> Nasional (2023)	Konseptualisasi <i>SEL</i>	Konseptual	Parsial	Belum ada desain operasional

Berdasarkan tabel tersebut, dapat disimpulkan bahwa implementasi *SEL* di Indonesia umumnya masih berada pada level kelas atau kurikulum dan belum dikembangkan dalam kerangka *Whole School Approach* secara sistemis dan terstruktur. Pendekatan yang ada lebih menekankan integrasi nilai atau aktivitas pembelajaran tertentu, belum pada desain strategis yang melibatkan seluruh ekosistem sekolah.

2.4.3 Kesenjangan Penelitian

Dalam penelitian ini, komunikasi abad ke-21 dipahami sebagai kemampuan membangun dan menyampaikan makna secara kritis, reflektif, kolaboratif, dan bertanggung jawab dalam interaksi sosial yang kompleks. Komunikasi tidak

hanya dimaknai sebagai keterampilan berbicara, tetapi sebagai proses dialog yang melibatkan kemampuan mendengarkan secara aktif, merespons secara empatik, menyusun argumen secara logis dan etis, serta mengelola emosi dan perbedaan perspektif dalam interaksi.

Secara operasional, kompetensi komunikasi abad ke-21 tersebut diwujudkan dalam bentuk komunikasi dialogis di kelas. Komunikasi dialogis menekankan interaksi dua arah antara guru dan siswa maupun antarsiswa, yang memungkinkan terjadinya pertukaran gagasan secara terbuka, reflektif, dan konstruktif. Dalam konteks SMA, komunikasi dialogis menjadi ruang penting bagi siswa untuk mengembangkan kemampuan berpikir kritis, membangun identitas diri, serta melatih tanggung jawab sosial dalam diskusi. Dengan demikian, komunikasi dialogis dalam penelitian ini tidak diposisikan sebagai konsep yang terpisah dari komunikasi abad ke-21, melainkan sebagai bentuk konkret dan kontekstual dari kompetensi komunikasi tersebut dalam praktik pembelajaran. Pendekatan ini sejalan dengan tuntutan kompetensi abad ke-21 yang menekankan kolaborasi, pemecahan masalah, dan kemampuan berinteraksi secara efektif dalam lingkungan sosial yang beragam.

Namun demikian, berbagai kajian menunjukkan bahwa praktik pembelajaran di sekolah masih cenderung menempatkan komunikasi sebagai keterampilan kognitif yang terpisah dari dimensi sosial emosional siswa. Penguatan komunikasi lebih banyak berfokus pada aspek linguistik dan akademik, sementara kemampuan seperti empati, regulasi diri, kesadaran sosial, dan pengambilan keputusan belum terintegrasi secara sistemis dalam proses pembelajaran.

Selain itu, implementasi *Social Emotional Learning* di sekolah umumnya masih bersifat parsial dan terbatas pada aktivitas tertentu di kelas, serta belum dikembangkan sebagai bagian dari budaya sekolah dan program pendidikan secara menyeluruh. Di sisi lain, adopsi kerangka *SEL* global juga cenderung dilakukan secara normatif tanpa rekonstruksi yang memadai sesuai dengan konteks pendidikan Indonesia, termasuk integrasi nilai-nilai lokal seperti prinsip Trikon dalam pemikiran Ki Hadjar Dewantara.

Kondisi tersebut menunjukkan adanya kesenjangan antara tuntutan pengembangan komunikasi abad ke-21 yang bersifat holistik dan terintegrasi dengan kompetensi sosial emosional, dengan praktik pembelajaran di sekolah yang masih terfragmentasi, berorientasi kognitif, dan belum dikembangkan dalam kerangka ekosistem sekolah secara sistemis. Kesenjangan ini mengindikasikan perlunya pengembangan strategi pembelajaran yang tidak hanya mengintegrasikan komunikasi dan kompetensi sosial emosional, tetapi juga dirancang secara kontekstual melalui keterpaduan pembelajaran di kelas, budaya sekolah, dan program pendidikan secara menyeluruh.

2.4.4 Perbedaan Implementasi SEL Luar Negeri dan Indonesia

Implementasi *Social Emotional Learning (SEL)* di berbagai negara dipengaruhi oleh nilai-nilai budaya yang mendasari sistem pendidikan masing-masing. Di negara-negara Barat seperti Amerika Serikat, Kanada, dan Australia, *SEL* dikembangkan dalam kerangka budaya individualistik, yang menekankan ekspresi diri, kemandirian, hak individu, dan kebebasan emosional. Di negara-negara ini, pendekatan *SEL* lebih berfokus pada pengembangan identitas pribadi, keberanian mengungkapkan perasaan, serta pencapaian potensi diri secara otonom Hofstede (2010). Hal ini sejalan dengan nilai individualisme yang dominan di budaya Barat.

Sebaliknya, di Indonesia, yang mengusung budaya kolektivisme, penerapan *SEL* menghadapi tantangan kultural yang signifikan. Budaya Indonesia lebih menekankan harmoni sosial, penghormatan terhadap otoritas, dan kepentingan kelompok di atas kebutuhan individu. Hofstede (2010) mengidentifikasi Indonesia memiliki skor tinggi dalam *power distance* dan *kolektivisme*, yang berpengaruh pada cara siswa mengekspresikan emosi dan berinteraksi dalam konteks sosial di sekolah. Di banyak sekolah Indonesia, interaksi antara guru dan siswa cenderung paternalistik dan *top-down*, yang membatasi kebebasan ekspresi diri dan pengungkapan perasaan.

Di sisi lain, ekspresi emosi terbuka dan eksplorasi diri yang menjadi ciri khas pendekatan *SEL* di Barat mungkin mengalami resistensi budaya di Indonesia,

terutama dalam lingkungan sekolah yang sangat normatif dan hierarkis. Misalnya, siswa di Indonesia sering kali merasa enggan atau terhambat untuk mengungkapkan perasaan atau pendapat mereka secara terbuka karena norma sosial yang menekankan kesopanan, kerendahan hati, dan penghormatan terhadap guru.

Tantangan lain dalam mengadopsi *SEL* secara penuh di Indonesia adalah aspek struktural dan sistemis. Meskipun ada beberapa sekolah yang telah mencoba menerapkan *SEL*, pelatihan guru yang tidak memadai dan kurangnya kebijakan nasional yang mengintegrasikan *SEL* ke dalam kurikulum secara eksplisit menjadi kendala utama. Banyak sekolah yang belum memiliki modul ajar yang memadai, sistem asesmen non-kognitif, atau pendampingan psikososial yang berkelanjutan, yang menjadikan implementasi *SEL* di Indonesia sporadis dan bergantung pada inisiatif lokal atau bantuan lembaga donor. Selain itu, masih ada kekurangan dalam pendanaan dan infrastruktur pendidikan untuk mendukung pengembangan *SEL* secara menyeluruh di seluruh sekolah.

Untuk mengatasi tantangan ini, pendekatan yang berbasis pada nilai-nilai budaya lokal menjadi sangat penting. Di sini, prinsip Trikon yang dirumuskan oleh Ki Hadjar Dewantara menawarkan kerangka adaptasi budaya yang konstruktif. Prinsip kontinuitas menegaskan pentingnya mempertahankan nilai-nilai luhur Indonesia dalam pendidikan, sedangkan prinsip konvergensi membuka ruang untuk dialog antara nilai global dan lokal dalam penerapan *SEL*. Prinsip konsentrisitas memastikan bahwa transformasi pendidikan tetap berakar pada kebudayaan Indonesia, memungkinkan *SEL* diterima dengan cara yang lebih relevan dan kontekstual.

Dengan mengadopsi prinsip Trikon, pendekatan *SEL* dapat dimodifikasi secara kultural dan diintegrasikan dalam strategi pembelajaran yang kontekstual di Indonesia. Dengan demikian, *SEL* tidak hanya menjadi alat untuk pendidikan karakter, tetapi juga sebagai kerangka ekosistem pendidikan yang membentuk siswa menjadi individu yang berakar pada budaya mereka, empatik dalam hubungan sosial, dan tangguh menghadapi tantangan global.

Tabel 4 Perbandingan Implementasi SEL di Negara Barat dan Indonesia

Aspek	SEL di Negara Barat (Amerika Serikat, Kanada, Australia)	SEL di Indonesia (Kontekstual)
Budaya	Individualistik: Kebebasan pribadi, ekspresi diri, hak individu	Kolektivisme: Harmoni sosial, penghormatan terhadap otoritas
Fokus SEL	Ekspresi diri, pengembangan identitas pribadi, kebebasan emosional	Ekspresi terbuka terbatas, lebih fokus pada harmoni sosial dan keharmonisan kelompok
Pendekatan Implementasi	Berbasis pada pengakuan identitas personal, otonomi, dan kebebasan emosional	Lebih hierarkis dan normatif, dengan fokus pada pengendalian diri dan hubungan yang sopan
Tantangan Utama	Kurangnya perhatian terhadap keanekaragaman budaya dalam penerapan SEL	Resistensi budaya terhadap ekspresi emosi terbuka dan pengaruh hierarki sosial di sekolah
Solusi Adaptasi	Penggunaan program berbasis inklusivitas dan keberagaman budaya	Mengintegrasikan prinsip Trikon untuk menjembatani antara nilai-nilai lokal dan global dalam SEL

Berdasarkan tabel komparatif tersebut, terlihat bahwa perbedaan implementasi SEL antara negara Barat dan Indonesia tidak hanya bersifat teknis, tetapi bersifat paradigmatik dan kultural. Pendekatan yang berakar pada budaya individualistik menempatkan ekspresi diri sebagai pusat pembelajaran sosial emosional, sedangkan dalam konteks Indonesia yang kolektivisme, harmoni sosial dan hierarki relasional memiliki peran dominan. Perbedaan ini menunjukkan bahwa transfer model SEL secara langsung tanpa adaptasi kultural berpotensi menghasilkan ketidaksesuaian praktik di lapangan.

Lebih jauh, perbedaan struktural dalam dukungan kebijakan dan kesiapan sistem sekolah memperkuat kesenjangan tersebut. Di banyak negara Barat, SEL telah terintegrasi dalam kebijakan pendidikan dan pelatihan guru secara sistemis CASEL (2023) sementara di Indonesia implementasinya masih parsial dan belum terinstitusionalisasi secara nasional. Kondisi ini mengindikasikan perlunya rekonstruksi konseptual yang tidak sekadar mengadopsi kerangka global, tetapi mengadaptasinya melalui prinsip budaya lokal.

Dalam konteks inilah prinsip Trikon menjadi relevan sebagai strategi normatif-kultural untuk menyaring, menyesuaikan, dan mengontekstualisasikan kerangka SEL agar selaras dengan karakter pendidikan Indonesia. Dengan demikian, analisis komparatif ini menegaskan urgensi penelitian yang tidak hanya mengimplementasikan SEL, tetapi merekonstruksinya secara sistemis dan kontekstual.

2.5 Teori dan Konsep *Social Emotional Learning (SEL)*

2.5.1 Sejarah *Social Emotional Learning (SEL)*

Social Emotional Learning (SEL) berkembang dari kontribusi beberapa tokoh utama yang memberikan landasan teoretis dan praktis dalam implementasinya di pendidikan. Daniel Goleman, melalui bukunya *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* (1995), memperkenalkan konsep kecerdasan emosional yang menekankan pentingnya kesadaran diri, pengelolaan emosi, empati, dan keterampilan sosial. Goleman mengemukakan bahwa kemampuan mengelola emosi tidak hanya memperbaiki hubungan interpersonal, tetapi juga berkontribusi langsung pada prestasi akademik siswa.

Seiring dengan itu, Bandura (1977) melalui teori *Social Cognitive* menambahkan dimensi penting dalam pembelajaran sosial dengan konsep *modeling* dan *self-efficacy*. Bandura menjelaskan bahwa siswa tidak hanya belajar melalui pengalaman langsung, tetapi juga melalui observasi perilaku dari orang lain, seperti guru, teman sebaya, dan orang tua. Konsep efikasi diri, yang menunjukkan keyakinan siswa terhadap kemampuan mereka untuk menghadapi tantangan, sangat penting dalam konteks pendidikan karena memotivasi mereka untuk berpartisipasi aktif dalam pembelajaran.

Selain itu, kontribusi Roger Weissberg melalui kerja tim CASEL memberikan panduan sistemis dalam implementasi *SEL* melalui kerangka kerja yang mengintegrasikan lima kompetensi inti: *self-awareness*, *self-management*, *social awareness*, *relationship skills*, dan *responsible decision-making*. Weissberg menekankan bahwa *SEL* harus diterapkan secara sistemis, yang melibatkan tidak hanya pengajaran di kelas, tetapi juga kebijakan sekolah dan budaya pembelajaran yang mendukung pengembangan sosial dan emosional siswa secara menyeluruh.

Sementara itu, pendekatan teoretis *SEL* juga diperkaya oleh gagasan konstruktivistik dari Lev Vygotsky, yang memperkenalkan konsep *zone of proximal development* dan *scaffolding*. Vygotsky menekankan bahwa perkembangan kognitif dan sosial siswa terjadi melalui interaksi sosial yang didukung oleh lingkungan belajar. Dalam konteks *SEL*, hal ini berarti siswa dapat

mengembangkan keterampilan sosial dan emosional melalui dukungan dari guru dan teman sebaya. Selaras dengan itu, Carl Rogers dengan pendekatan humanistiknya menekankan pentingnya relasi empatik, penerimaan tanpa syarat, dan pembelajaran yang bermakna secara personal, yang juga menjadi nilai inti dalam *SEL*.

Melalui kontribusi-kontribusi tersebut, *SEL* tidak hanya dipandang sebagai serangkaian keterampilan yang harus diajarkan di sekolah, tetapi juga sebagai pendekatan holistik yang mencakup seluruh aspek perkembangan siswa, baik secara emosional, sosial, maupun kognitif. Konsep-konsep ini membentuk dasar yang kuat bagi penerapan *SEL* di berbagai level pendidikan, termasuk di Indonesia, yang perlu mengadaptasi prinsip-prinsip tersebut dengan konteks budaya lokal seperti yang diajarkan oleh Ki Hadjar Dewantara melalui Asas Trikon.

2.5.2 Definisi *Social Emotional Learning (SEL)*

Social Emotional Learning (SEL) adalah proses pembelajaran yang bertujuan untuk membantu individu mengembangkan keterampilan dalam memahami dan mengelola emosi, membangun hubungan yang sehat, menunjukkan empati, membuat keputusan yang bertanggung jawab, dan mencapai tujuan hidup dengan efektif. Roger Weissberg, sebagai tokoh utama di balik pengembangan kerangka *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*, mendefinisikan *SEL* sebagai pendekatan sistematis yang dapat diintegrasikan ke dalam lingkungan sekolah, keluarga, dan komunitas untuk menciptakan ekosistem pembelajaran yang mendukung perkembangan sosial, emosional, dan akademik siswa (Weissberg, et al., 2015).

Kerangka *CASEL* yang dirancang oleh Weissberg mencakup lima kompetensi inti *SEL* yang saling berhubungan:

1. Kesadaran diri (Kesadaran diri)

Kemampuan memahami perasaan, intuisi, dan hukum alam yang mempengaruhi perilaku manusia dalam berbagai situasi.

2. Manajemen diri (Manajemen diri)

Kapasitas untuk menyesuaikan emosi, persepsi, dan perilaku secara efektif dalam berbagai situasi.

3. Pengambilan keputusan yang bertanggung jawab (Pengambilan keputusan yang bertanggung jawab)

Pengambilan keputusan yang bertanggung jawab adalah merumuskan keputusan yang tepat dan konstruktif dalam situasi saat ini

4. Kesadaran social (kesadaran sosial) Kapasitas memahami perspektif yang berbeda mencakup empati terhadap situasi unik setiap orang dengan batasan luar yang berbeda.
5. Keterampilan hubungan (keterampilan sosial) Kapasitas untuk membangun dan memelihara hubungan/hubungan yang sehat dan efektif dengan individu dari latar belakang yang berbeda.

Hubungan kelima dimensi tersebut dengan lingkungan sekolah dan masyarakat dapat dilihat pada Gambar berikut:



Gambar 7 Kerangka Pembelajaran Sosial emosional dari CASEL

Pendidikan sosial dan emosional diajarkan di komunitas sekolah secara kolaboratif. Dimungkinkan untuk mengajarkan pembelajaran sosial dan emosional:

1. Biasanya situasi atau kondisi ditentukan terlebih dahulu. Umumnya hal ini dilakukan di luar jam pelajaran.
2. Integrasi dalam lingkungan belajar saat ini: Pendidikan sosial dan emosional juga dapat diintegrasikan ke dalam lingkungan belajar saat ini. Siswa mungkin mendiskusikan kasus terkini, kerja kelompok, permainan peran, atau kegiatan lainnya.
3. Budaya: berfungsi sebagai budaya yang ada di lingkungan sekolah, misalnya membantu menyelesaikan konflik dengan orang lain, menghargai pendapat orang lain, dan hal-hal terkait lainnya.

Tabel 5 Penerapan Ruang Lingkup Pembelajaran Sosial dan Emosional Rutin

Cakupan	Kompetensi Pembelajaran Sosial emosional	Teknik Pembelajaran KSE (Sesuai Jenjang Pendidikan Murid)
Terintegrasi dalam mata pelajaran	Kesadaran, pengenalan diri terhadap emosi	Teknik: Penjelasan tentang apa yang dilakukan guru, penjelasan tentang apa yang dikatakan kepada siswa dan penjelasan tujuan:
	Manajemen diri - mengelola emosi dan fokus	Teknik: Penjelasan tentang apa yang dilakukan guru, penjelasan tentang apa yang dikatakan kepada siswa dan penjelasan tujuan:
	Kesadaran sosial - keterampilan empati	Teknik : Penjelasan tentang apa yang dilakukan guru, penjelasan tentang apa yang dikatakan kepada siswa dan penjelasan tentang tujuan
	Keterampilan hubungan sosial - ketahanan (resilience)	Teknik : Penjelasan tentang apa yang dilakukan guru, penjelasan tentang apa yang dikatakan kepada siswa dan penjelasan tentang tujuan
	Pengambilan Keputusan yang Bertanggung Jawab	Teknik : Penjelasan tentang apa yang dilakukan guru, penjelasan tentang apa yang dikatakan kepada siswa dan penjelasan tentang tujuan siklus:

Goleman (1995) menyoroti bahwa *SEL* adalah inti dari kecerdasan emosional, yang mencakup kemampuan memahami emosi diri dan orang lain, yang penting untuk membangun hubungan interpersonal yang sehat. Sementara itu, Bandura (1986) menggarisbawahi bahwa pembelajaran sosial emosional terjadi melalui observasi, *modeling*, dan penguatan, di mana individu belajar keterampilan sosial dan emosional dengan meniru perilaku model yang relevan.

Dalam penelitian ini, peneliti menggunakan pandangan Weissberg sebagai fondasi utama karena kerangka sistemisnya yang holistik dan terintegrasi. Sementara itu, teori Goleman dan Bandura digunakan sebagai pendukung atau pelengkap untuk memperkuat analisis, mengingat fokus mereka pada kecerdasan emosional dan pembelajaran melalui interaksi sosial. Dengan mengkolaborasikan ketiga perspektif ini, analisis menjadi lebih komprehensif, mencakup elemen individual, sosial, dan sistemis dalam pembelajaran sosial emosional.

2.5.3 Lima Kompetensi utama dalam *SEL*

Social Emotional Learning (SEL) adalah proses pembelajaran yang mengembangkan kompetensi sosial emosional siswa melalui lima dimensi utama:

self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, dan responsible decision-making (CASEL, 2023). Kelima kompetensi ini saling terkait dan memberikan dasar keterampilan hidup yang krusial untuk keberhasilan akademik, sosial, dan emosional. Kompetensi ini juga menjadi landasan dalam pengembangan siswa yang utuh, yang mampu berinteraksi dengan lingkungan sosial secara empatik dan konstruktif.

1. Self Awareness (Kesadaran Diri)

Self awareness adalah kemampuan untuk mengenali, memahami, dan mengevaluasi emosi serta nilai-nilai pribadi yang memengaruhi perilaku. Kompetensi ini mencakup pengenalan terhadap kekuatan dan kelemahan diri, serta pengembangan rasa percaya diri yang realistis. *Self awareness* memungkinkan siswa untuk melakukan refleksi diri, yang penting dalam pengambilan keputusan yang baik. Misalnya, siswa yang sadar akan kecemasan yang mereka rasakan sebelum ujian dapat mengungkapkan perasaan tersebut dan mencari strategi untuk mengatasinya.

Fungsi utama dari kompetensi ini adalah meningkatkan kesadaran reflektif, yang pada gilirannya memperkuat pengambilan keputusan yang lebih bertanggung jawab dan tepat. Untuk pengembangan kompetensi ini, strategi yang efektif termasuk pembuatan jurnal emosi, refleksi harian, dan kegiatan renungan pagi yang memungkinkan siswa untuk mengeksplorasi perasaan mereka secara mendalam (Elias, 1997; Goleman, 1995).

2. Self Management (Pengelolaan Diri)

Self management adalah kemampuan untuk mengendalikan emosi, pikiran, dan perilaku dalam berbagai situasi, terutama dalam menghadapi stres dan konflik. Kompetensi ini berfokus pada regulasi diri, yaitu kemampuan untuk mengatasi dorongan emosi dan bertindak sesuai dengan tujuan jangka panjang. Sebagai contoh, siswa yang bisa meredakan emosinya setelah berdebat dengan teman dan tetap fokus pada tugas sekolah menunjukkan pengelolaan diri yang baik.

Fungsi dari *self management* adalah membangun tanggung jawab diri dan

ketekunan dalam menghadapi tantangan. Untuk mengembangkan kompetensi ini, strategi pengajaran yang efektif dapat mencakup latihan pernapasan, mindfulness, serta penetapan tujuan pribadi yang membantu siswa mengelola impuls dan fokus pada pencapaian jangka panjang (Duckworth, 2007).

3. *Social Awareness* (Kesadaran Sosial)

Social awareness adalah kemampuan untuk memahami perspektif orang lain, menunjukkan empati, dan menghargai keberagaman dalam konteks sosial. Kompetensi ini berfungsi untuk menumbuhkan rasa hormat, toleransi, dan kepedulian terhadap orang lain, baik dalam interaksi antar teman sebaya maupun dalam masyarakat yang lebih luas. Misalnya, siswa yang menyadari kesulitan temannya dalam pelajaran dan menawarkan bantuan menunjukkan tingkat empati yang tinggi.

Strategi untuk mengembangkan kompetensi ini meliputi simulasi empati, diskusi lintas budaya, dan kegiatan sosial yang mendukung siswa dalam memahami perspektif orang lain serta meningkatkan rasa peduli terhadap kelompok atau komunitas mereka. Di Indonesia, kompetensi ini juga terkait dengan nilai-nilai Pancasila seperti gotong royong dan keadilan sosial (Zins, 2004).

4. *Relationship Skills* (Keterampilan Relasi)

Relationship skills adalah kemampuan untuk membangun dan mempertahankan hubungan sosial yang sehat melalui komunikasi yang jelas, mendengarkan secara aktif, kerja sama tim, serta penyelesaian konflik secara konstruktif. Kompetensi ini sangat penting dalam menciptakan iklim sekolah yang aman dan mendukung kerjasama di antara siswa.

Contohnya adalah siswa yang mampu menyelesaikan konflik dalam kelompok dengan berbicara secara terbuka dan adil, mencari solusi bersama tanpa menyinggung perasaan teman. Komunikasi terbuka dan kerja sama tim menjadi inti dari *relationship skills*. Strategi pengajaran yang dapat digunakan termasuk diskusi kelompok, permainan peran, dan kegiatan organisasi siswa yang mendorong siswa untuk berkolaborasi (Weissberg, et al., 2015).

5. *Responsible Decision-Making* (Pengambilan Keputusan Bertanggung Jawab)

Responsible decision making adalah kemampuan untuk membuat keputusan yang etis dan konstruktif, dengan mempertimbangkan dampak tindakan terhadap diri sendiri dan orang lain. Kompetensi ini berfungsi untuk membangun sikap tanggung jawab moral dan sosial dalam situasi yang memerlukan pilihan sulit.

Misalnya, siswa yang memilih untuk tidak mencontek meskipun ada kesempatan, karena menghargai kejujuran dan integritas, menunjukkan kemampuan dalam pengambilan keputusan yang bertanggung jawab. Pengajaran kompetensi ini dapat dilakukan melalui studi kasus, debat etika, dan proyek pemecahan masalah yang mendorong siswa untuk berpikir kritis dan membuat keputusan yang baik dalam berbagai konteks (Elias, 1997).

2.5.4 Integrasi *Social Emotional Learning (SEL)* dalam Konteks Pendidikan Indonesia

Implementasi *Social Emotional Learning (SEL)* yang holistik dan sistemis dalam pendidikan Indonesia selaras dengan arah kebijakan terbaru sebagaimana tertuang dalam Permendikdasmen No. 10 Tahun 2025 tentang Standar Kompetensi Lulusan dan Konsep Pembelajaran Mendalam. Regulasi tersebut menetapkan 8 Dimensi Profil Lulusan, yaitu: keimanan-ketakwaan, kewargaan, penalaran kritis, kreativitas, kolaborasi, kemandirian, kesehatan, dan komunikasi (Kemendikdasmen, 2025). Delapan dimensi ini dirancang untuk membentuk generasi unggul yang berkarakter, sehat, adaptif, dan kompeten menghadapi tantangan global. Dalam kerangka tersebut, kompetensi inti *SEL* sebagaimana dirumuskan CASEL (2023) *self awareness*, *self management*, *social awareness*, *relationship skills*, dan *responsible decision-making* berfungsi sebagai fondasi psikopedagogis yang menopang pencapaian dimensi profil lulusan tersebut.

Pertama, *self awareness* dan *self management* secara langsung mendukung dimensi kemandirian dan kesehatan, karena kemampuan mengenali serta mengelola emosi berkontribusi terhadap regulasi diri, ketahanan mental, dan kesejahteraan psikologis siswa. Remaja yang mampu mengendalikan stres,

memahami kondisi emosionalnya, dan menetapkan tujuan belajar menunjukkan indikator kemandirian yang matang.

Kedua, *social awareness* dan *relationship skills* menopang dimensi kolaborasi, kewargaan, dan komunikasi. Kemampuan memahami perspektif orang lain, berempati, serta berinteraksi secara konstruktif merupakan prasyarat bagi kerja sama tim, partisipasi sosial, dan praktik komunikasi dialogis yang sehat. Dalam konteks sekolah, kompetensi ini memperkuat budaya musyawarah, gotong royong, dan interaksi inklusif.

Ketiga, *responsible decision making* memiliki keterkaitan erat dengan dimensi penalaran kritis, kewargaan, dan keimanan-ketakwaan, karena pengambilan keputusan yang bertanggung jawab mensyaratkan pertimbangan etis, refleksi moral, serta kemampuan mengevaluasi konsekuensi tindakan secara rasional. Kompetensi ini mengintegrasikan aspek kognitif dan moral dalam tindakan nyata. Sementara itu, dimensi kreativitas dan komunikasi memperoleh penguatan melalui praktik *SEL* yang mendorong ekspresi diri yang autentik, dialog reflektif, dan penyelesaian masalah secara kolaboratif. Dalam konteks penelitian ini, komunikasi diposisikan bukan hanya sebagai keterampilan linguistik, tetapi sebagai manifestasi kompetensi sosial emosional yang matang.

Melalui pendekatan *Whole School Approach*, penguatan *SEL* tidak berhenti pada aktivitas pembelajaran di kelas, melainkan diintegrasikan dalam budaya sekolah, interaksi sosial, sistem pengambilan keputusan, dan kebijakan kelembagaan. Dengan demikian, *SEL* berfungsi sebagai mekanisme operasional yang memungkinkan 8 Dimensi Profil Lulusan teraktualisasi secara konkret dan berkelanjutan dalam kehidupan sekolah. Secara konseptual, integrasi ini menunjukkan bahwa *SEL* bukan sekadar program tambahan, tetapi strategi pedagogis yang memperkuat pencapaian standar kompetensi lulusan sebagaimana ditetapkan dalam kebijakan nasional terbaru.

2.5.5 Perbedaan Filsafat dan Pendekatan antara *SEL*, Kecerdasan Emosional, dan Pendidikan Karakter

Secara konseptual, *Social Emotional Learning (SEL)*, Kecerdasan Emosional

(*Emotional Intelligence/EI*), dan Pendidikan Karakter memiliki titik temu dalam pengembangan pribadi dan sosial peserta didik, namun berbeda secara mendasar dalam fokus, pendekatan, dan tujuan. *EI* berakar pada psikologi dan menekankan kemampuan individu mengenali serta mengelola emosi diri dan orang lain (Goleman, 1995). Pendidikan Karakter berlandaskan etika normatif dan bertujuan membentuk nilai moral seperti tanggung jawab, kejujuran, dan rasa hormat (Lickona, 1991). Sementara itu, *SEL* merupakan kerangka pedagogis sistemis yang dirancang untuk mengembangkan kompetensi sosial emosional secara terstruktur dalam konteks pendidikan, mencakup kesadaran diri, pengelolaan diri, kesadaran sosial, keterampilan relasi, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab (CASEL, 2020b). Dengan demikian, *EI* bersifat psikologis-individual, Pendidikan Karakter bersifat normatif-moral, sedangkan *SEL* bersifat sistemis-pedagogis dan terintegrasi dalam pengalaman belajar sehari-hari.

Tabel 6 Perbandingan Dari Ketiga Pendekatan

Aspek	<i>SEL</i>	Kecerdasan Emosional (<i>EI</i>)	Pendidikan Karakter
Fokus	Pengembangan kompetensi sosial emosional di konteks pendidikan	Kemampuan individu untuk mengelola emosi dan memahami orang lain	Pembentukan nilai moral dan kebajikan untuk kehidupan sosial
Pendekatan	Sistemis, integratif dalam kurikulum dan budaya sekolah	Fokus pada refleksi diri dan pengelolaan emosi individu	Penanaman nilai melalui pembiasaan, keteladanan, dan hukuman-reward
Level Implementasi	Sekolah (seluruh ekosistem pendidikan: kelas, sekolah, keluarga)	Individu (psikologis, lebih pada pengelolaan diri)	Sekolah (berbasis kurikulum dan pembelajaran nilai moral)
Tujuan	Membangun keterampilan sosial emosional untuk hubungan sosial yang sehat	Meningkatkan kemampuan mengelola emosi untuk kesejahteraan pribadi	Membangun karakter moral yang kuat dan tanggung jawab sosial
contoh	Siswa belajar mengelola perasaan marah saat diskusi kelas, mengungkapkan pendapat dengan empati dan menghargai pendapat teman	Siswa menyadari kemarahan mereka dan memilih untuk menenangkan diri agar tidak bereaksi berlebihan	Siswa diajarkan untuk selalu berkata jujur dan bertanggung jawab atas tindakan mereka

2.6 Rekonstruksi *Social Emotional Learning* dalam Perspektif Pendidikan Indonesia

2.6.1 Dasar Pemikiran Rekonstruksi *SEL*

Dasar pemikiran rekonstruksi *Social Emotional Learning (SEL)* berfokus pada pentingnya penyesuaian pendekatan *SEL* dengan nilai-nilai dan norma-norma budaya Indonesia. Sebagaimana dijelaskan oleh Hofstede et al. (2010), Indonesia termasuk dalam kategori budaya kolektivisme, di mana harmoni sosial dan perhatian terhadap kelompok lebih penting daripada kebebasan individu. Oleh karena itu, dalam pendidikan di Indonesia, pengelolaan emosi dan komunikasi sosial harus dipahami dalam kerangka relasional dan komunitas (Gudykunst, 2004).

Rekonstruksi *SEL* berbasis Trikon menawarkan strategi yang lebih relevan dengan budaya Indonesia. Prinsip-prinsip Trikon, yaitu kontinuitas, konvergensi, dan konsentrisitas, memastikan bahwa kompetensi sosial dan emosional yang dibutuhkan untuk komunikasi abad ke-21 akan tetap berakar pada nilai-nilai budaya lokal, sekaligus menyelaraskan dengan kebutuhan global. Melalui rekonstruksi *SEL*, strategi ini tidak hanya mengadaptasi kompetensi *SEL* global, tetapi juga menyaringnya agar lebih selaras dengan karakter budaya Indonesia.

Prinsip kontinuitas mengharuskan bahwa pengembangan kompetensi social emosional tidak hanya terjadi dalam situasi pembelajaran formal, tetapi juga dalam kehidupan sehari-hari siswa, baik di rumah, di sekolah, dan dalam masyarakat. Konvergensi membuka ruang untuk mengintegrasikan nilai global *SEL*, seperti yang dikembangkan oleh CASEL (2020) dengan nilai lokal Indonesia, seperti gotong royong, kerjasama, dan tanggung jawab sosial. Konsentrisitas memastikan bahwa pembentukan kompetensi ini tetap berpusat pada identitas budaya Indonesia, menjaga agar nilai-nilai budaya Indonesia tidak hilang dalam proses globalisasi pendidikan.

Dalam rekonstruksi *SEL* berbasis Trikon, terdapat perubahan yang penting dari model *SEL* global yang terdiri dari lima kompetensi (*self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, dan responsible decision-making*). Pengurangan jumlah kompetensi menjadi empat dilakukan untuk lebih

menyesuaikan dengan budaya komunikasi Indonesia yang lebih berfokus pada interaksi sosial yang etis dan harmonis. Dengan mengintegrasikan *self management* ke dalam *self awareness* dan *relationship skills*, strategi ini lebih menekankan pada komunikasi yang empatik, pengelolaan emosi, dan tanggung jawab sosial dalam relasi sosial di dalam dan luar sekolah.

Kompetensi yang disederhanakan ini, meskipun terlihat lebih sedikit, justru lebih terfokus dan kontekstual dalam menumbuhkan komunikasi sosial emosional yang relevan dengan budaya Indonesia, yang mengedepankan harmoni sosial dan kerjasama kelompok, daripada sekadar keterampilan individual.

4 Kompetensi dalam Rekonstruksi *SEL* berbasis Trikon:

1. *Self awareness* (Kesadaran Diri): Meliputi kemampuan untuk mengenali dan mengelola emosi diri dalam konteks sosial.
2. *Social awareness* (Kesadaran Sosial): Mengembangkan empati, memahami perspektif orang lain, dan menghargai keragaman.
3. *Relationship skills* (Keterampilan Berelasi): Mencakup kemampuan untuk berkomunikasi secara efektif, bekerja sama, dan menyelesaikan konflik secara konstruktif.
4. *Responsible decision making* (Pengambilan Keputusan Bertanggung Jawab): Membuat keputusan yang etis dengan mempertimbangkan kesejahteraan orang lain.

Dengan mengurangi *self management* sebagai kompetensi terpisah dan mengintegrasikannya ke dalam *self awareness* dan *relationship skills*, rekonstruksi ini memastikan bahwa *SEL* berbasis Trikon lebih terfokus pada pengembangan komunikasi dalam konteks budaya kolektivisme Indonesia. Rekonstruksi ini menyederhanakan komponen-komponen *SEL* global untuk menyesuaikan dengan konteks sosial Indonesia yang menekankan kerjasama, penghargaan terhadap kelompok, dan harmoni sosial. Dengan pendekatan ini, kompetensi komunikasi sosial siswa dapat lebih terintegrasi dalam kehidupan sehari-hari mereka, baik di dalam kelas, rutinitas sekolah, dan dalam kegiatan ekstrakurikuler.

2.6.2 Integrasi Asas Trikon dalam Kompetensi *SEL*

Penerapan prinsip Trikon dalam kompetensi *SEL* bertujuan untuk menciptakan keseimbangan antara nilai-nilai global yang sudah diakui dan nilai-nilai lokal yang mendasari kehidupan sosial di Indonesia. Menggunakan prinsip kontinuitas, *SEL* harus diajarkan secara berkelanjutan dalam kehidupan siswa, baik di kelas maupun di luar kelas, melalui praktik sosial sehari-hari dan kegiatan ekstrakurikuler. Dengan prinsip konvergensi, *SEL* harus mengakomodasi pengaruh positif dari pendekatan global tanpa mengabaikan nilai lokal yang berakar dalam budaya Indonesia. Prinsip konsentrisitas menekankan bahwa kompetensi *SEL* harus berfokus pada membentuk karakter siswa yang berintegritas, empatik, dan tanggung jawab dalam konteks sosial Indonesia.

Implementasi prinsip Trikon dalam kompetensi *SEL* ini mengarah pada pengembangan keterampilan komunikasi sosial yang lebih adaptif terhadap keberagaman budaya Indonesia. Sebagai contoh, social awareness (kesadaran sosial) yang ada dalam kompetensi *SEL* global bisa diterjemahkan dalam konteks Indonesia menjadi kemampuan untuk berempati terhadap sesama dan menjaga harmoni sosial yang ada dalam kelompok atau masyarakat.

2.6.3 Hubungan *SEL* dengan Teori Ekologi dan Teori Belajar

Rekonstruksi *SEL* berbasis Trikon tidak hanya berpijak pada pertimbangan budaya, tetapi juga memiliki dasar psikologis dan pedagogis yang kuat. Penguatan komunikasi sosial emosional dalam penelitian ini ditopang oleh teori ekologi perkembangan, teori sosial kognitif, dan teori behaviorisme, khususnya *Law of Effect*.

Teori ekologi perkembangan Bronfenbrenner (1979) menunjukkan bahwa pengembangan kompetensi sosial emosional tidak hanya dipengaruhi oleh interaksi di kelas, tetapi juga oleh sistem lingkungan yang lebih luas, seperti keluarga, teman sebaya, dan masyarakat. Dalam konteks ini, komunikasi siswa tidak hanya terbentuk melalui interaksi di ruang kelas, tetapi oleh seluruh ekosistem pendidikan yang melibatkan keluarga, teman sebaya, dan komunitas. *Whole School Approach* menjadi relevan untuk memastikan bahwa *SEL* bukan hanya bagian dari kurikulum, tetapi juga diterapkan dalam kehidupan sehari-hari siswa, baik di sekolah maupun di rumah.

Teori sosial kognitif Bandura (1986) menekankan bahwa *modeling* dan *self efficacy* berperan besar dalam pembelajaran komunikasi sosial. Dalam konteks SEL berbasis Trikon, siswa belajar melalui observasi dan peniruan perilaku positif dari guru dan teman sebaya. Guru, sebagai figur otoritatif di sekolah, berperan sebagai model untuk komunikasi empatik dan pengelolaan emosi yang efektif dalam situasi sosial yang berbeda. *Self efficacy* atau keyakinan siswa pada kemampuan mereka untuk berhasil dalam situasi sosial akan membentuk kemampuan mereka untuk berkomunikasi secara lebih terbuka dan efektif.

Selain itu, teori behaviorisme memberikan landasan yang penting dalam penguatan perilaku komunikasi yang diinginkan dalam proses belajar. *Law of Effect* Thorndike (1911) menyatakan bahwa perilaku yang diikuti dengan konsekuensi positif akan lebih mungkin terulang. Dalam konteks komunikasi sosial emosional, penguatan positif terhadap partisipasi aktif, kemampuan mendengarkan, dan pengelolaan emosi akan membentuk kebiasaan siswa untuk berkomunikasi dengan cara yang lebih empatik dan efektif. Penguatan positif ini sangat penting dalam menciptakan lingkungan kelas yang mendukung komunikasi sosial yang baik, serta membangun hubungan yang sehat dan kolaboratif antar siswa. Sebagai contoh, dalam diskusi kelas, siswa yang berhasil berbicara dengan baik, mendengarkan teman dengan empati, dan menyelesaikan konflik dengan cara yang konstruktif, akan menerima penguatan positif seperti pujian atau pengakuan dari guru dan teman sebaya. Ini meningkatkan *self efficacy* siswa, memperkuat keterlibatan mereka dalam komunikasi, dan mendorong mereka untuk mengulang perilaku tersebut di masa depan.

Dengan mengintegrasikan *Law of Effect* dalam kerangka SEL berbasis Trikon, proses pembelajaran komunikasi sosial emosional menjadi lebih efektif, karena melibatkan penguatan perilaku yang berkelanjutan dan terukur. Hal ini selaras dengan prinsip kontinuitas dalam Trikon, yang menekankan bahwa pengembangan kompetensi sosial emosional tidak hanya dilakukan melalui pengajaran langsung, tetapi juga melalui penguatan positif yang konsisten dalam kehidupan sehari-hari siswa.

2.6.4 Strategi Konseptual SEL Berbasis Trikon untuk Menumbuhkan Komunikasi Abad ke-21

Rekonstruksi *Social Emotional Learning (SEL)* dalam konteks pendidikan Indonesia mengharuskan adanya adaptasi terhadap nilai-nilai budaya lokal dengan mempertimbangkan konteks sosial yang lebih luas. *SEL* tidak dapat diadopsi secara langsung dari kerangka global tanpa proses penyaringan kultural, karena karakter komunikasi sosial Indonesia berakar pada budaya kolektivisme yang menekankan harmoni, kerja sama, kesantunan, dan tanggung jawab sosial. Dalam kerangka ini, prinsip Trikon Ki Hadjar Dewantara kontinuitas, konvergensi, dan konsentrisitas digunakan sebagai landasan filosofis untuk merekonstruksi kompetensi *SEL* agar selaras dengan karakter komunikasi sosial di Indonesia.

Prinsip kontinuitas memastikan bahwa pengembangan kompetensi social emosional tidak berhenti pada aktivitas pembelajaran formal di kelas, tetapi berlangsung secara berkelanjutan melalui rutinitas sekolah, kegiatan ekstrakurikuler, dan interaksi sosial sehari-hari. Prinsip konvergensi membuka ruang integrasi antara kerangka global *SEL (CASEL)* dengan nilai lokal seperti gotong royong, musyawarah, dan tanggung jawab kolektif. Sementara itu, konsentrisitas menegaskan bahwa seluruh strategi pengembangan kompetensi harus tetap berakar pada identitas budaya Indonesia sehingga modernisasi pendidikan tidak menghilangkan karakter kebangsaan.

Berdasarkan landasan tersebut, dilakukan rekonstruksi kompetensi *SEL* dari lima menjadi empat kompetensi strategis yang lebih operasional untuk menumbuhkan komunikasi abad ke-21 dalam konteks Indonesia. Reduksi ini bukan eliminasi konseptual, melainkan reorganisasi fungsional. Kompetensi *self management* tidak dihapus, tetapi diintegrasikan ke dalam *self awareness* dan *relationship skills*, karena dalam praktik komunikasi sosial Indonesia, pengelolaan diri tidak berdiri sendiri, melainkan selalu terkait dengan relasi sosial dan norma kolektif.

Dengan demikian, strategi *SEL* berbasis Trikon dalam penelitian ini difokuskan pada empat kompetensi inti yang secara langsung menopang komunikasi sosial emosional siswa SMA, yaitu:

1. *Self awareness* terintegrasi regulasi diri,
2. *Social awareness*,
3. *Relationship skills*, dan
4. *Responsible decision making*.

Keempat kompetensi ini diturunkan secara operasional ke dalam strategi pembelajaran di kelas, rutinitas sekolah, dan program sekolah terintegrasi (*Whole School Approach*). Strategi ini tidak hanya mengembangkan kemampuan berbicara, tetapi membentuk komunikasi dialogis, empatik, kolaboratif, dan bertanggung jawab secara sosial. Sintesis transformasi konseptual tersebut dirumuskan secara sistematis pada tabel berikut.

Tabel 7 Sintesis Transformasi Konseptual

Kompetensi Strategis	Transformasi dari CASEL	Dasar Teoretik Dominan	Orientasi Budaya Indonesia	Implementasi dalam Strategi	Indikator Komunikasi Terukur
<i>Self Awareness</i> (terintegrasi regulasi diri)	Penggabungan <i>self-awareness</i> dan <i>self-management</i> CASEL Weissberg et al., 2015; 2020)	Bandura (1986); Goleman (1995)	Pengendalian diri dalam relasi sosial	Refleksi sebelum berbicara, pengelolaan emosi saat diskusi	Mengungkapkan pendapat secara sadar, tenang, dan terkontrol
<i>Social Awareness</i>	Tetap sebagai kompetensi empati dan perspektif sosial CASEL Weissberg et al., 2015; 2020)	Bronfenbrenner (1979); Zins et al. (2004)	Empati dan tenggang rasa	Mendengarkan aktif, menghargai perbedaan	Menunjukkan empati dan memahami perspektif teman
<i>Relationship Skills</i>	Diperkuat sebagai inti komunikasi dialogis CASEL Weissberg et al., 2015; 2020)	Vygotsky (1978); Bandura (1986)	Gotong royong dan musyawarah	Diskusi kolaboratif, penyelesaian konflik konstruktif	Berkomunikasi efektif dan bekerja sama dalam kelompok
<i>Responsible Decision-Making</i>	Tetap sebagai dimensi etis kom CASEL Weissberg et al., 2015; 2020)unikasi	Elias et al. (1997); CASEL (2020)	Tanggung jawab sosial dan moral	Pengambilan keputusan dalam diskusi berdasarkan nilai	Mengambil keputusan komunikasi yang adil dan etis

Tabel tersebut menunjukkan bahwa strategi *SEL* berbasis Trikon bukan sekadar adaptasi normatif terhadap kerangka CASEL, melainkan rekonstruksi kontekstual yang menurunkan kompetensi ke dalam indikator komunikasi yang operasional

dan terukur. Formulasi inilah yang menjadi dasar pengembangan instrumen komunikasi social emosional abad ke-21 serta implementasi strategi pada level kelas, rutinitas sekolah, dan program sekolah terintegrasi. Dengan demikian, rekonstruksi ini memperlihatkan bahwa ketika *SEL* dikontekstualisasikan dalam perspektif pendidikan Indonesia, fokus strategisnya bukan lagi pada lima kompetensi terpisah, melainkan pada empat kompetensi komunikasi yang saling terintegrasi dan berakar pada nilai budaya bangsa. Dalam kerangka tersebut, *Social Emotional Learning* diposisikan tidak hanya sebagai pendekatan konseptual, tetapi sebagai strategi pembelajaran yang menjembatani antara pendekatan dan model pembelajaran. Strategi ini berfungsi sebagai kerangka operasional yang mengarahkan bagaimana prinsip-prinsip *SEL* diterjemahkan ke dalam praktik pembelajaran yang sistematis dan kontekstual. Inilah yang menjadi fondasi konseptual pengembangan strategi dalam penelitian ini. Inilah yang menjadi fondasi konseptual pengembangan strategi dalam penelitian ini.

2.7 Komunikasi sebagai Kompetensi Sosial emosional

2.7.1 Teori Sociolinguistik dalam Pembelajaran

a. Komunikasi sebagai Praktik Sosial

Sociolinguistik memandang bahasa bukan sekadar sistem gramatikal, melainkan praktik sosial yang beroperasi dalam struktur norma, nilai, dan relasi kekuasaan (Holmes, 2013; Hymes, 1972a). Namun dalam konteks pendidikan kontemporer, bahasa tidak hanya mencerminkan struktur sosial, tetapi juga membentuk dinamika partisipasi, otoritas, dan identitas siswa di ruang kelas (Grice, 1975)

Konsep *communicative competence* yang diperkenalkan Hymes (1972) menegaskan bahwa kemampuan berbahasa yang efektif mencakup pemahaman konteks sosial: siapa berbicara, kepada siapa, dalam situasi apa, dan dengan tujuan apa. Perkembangan kajian komunikasi pendidikan mutakhir menunjukkan bahwa kompetensi komunikatif juga terkait dengan kemampuan regulasi diri, empati, dan pengambilan perspektif sosial (Mercer, & Howe, 2012; OECD, 2021).

Dalam konteks Indonesia yang bercorak kolektivisme dengan tingkat *power distance* relatif tinggi Hofstede (2010) komunikasi di ruang kelas cenderung

mempertimbangkan kesantunan, harmoni sosial, serta penghormatan terhadap otoritas. Pola ini memengaruhi keberanian siswa menyampaikan pendapat dan cara mereka merespons perbedaan. Penelitian komunikasi pendidikan di Asia menunjukkan bahwa partisipasi siswa sering kali dipengaruhi oleh norma sosial kolektif dan ekspektasi relasional, bukan sekadar kemampuan linguistic (Nguyen, 2020).

Oleh karena itu, strategi komunikasi berbasis *SEL* dalam konteks Indonesia tidak dapat hanya menekankan ekspresi diri individual sebagaimana berkembang dalam budaya Barat, tetapi harus memperhatikan keseimbangan antara keberanian berbicara dan tanggung jawab sosial. Komunikasi sebagai kompetensi sosial emosional bukan sekadar kelancaran verbal, melainkan kemampuan menyesuaikan ujaran dengan konteks sosial, menjaga relasi, serta mempertimbangkan dampak sosial dari setiap tuturan.

b. Prinsip Kerja Sama dalam Interaksi Pembelajaran

Dalam kajian pragmatik dan sosiolinguistik, keberhasilan komunikasi tidak hanya ditentukan oleh kemampuan linguistik penutur, tetapi juga oleh adanya asumsi kerja sama antara partisipan dalam percakapan. Konsep ini dirumuskan oleh Grice melalui Cooperative Principle, yang menyatakan bahwa setiap partisipan percakapan secara implisit diharapkan memberikan kontribusi komunikasi yang sesuai dengan tujuan dan arah percakapan yang sedang berlangsung (Grice, 1975)

Dalam perkembangan kajian pragmatik kontemporer, prinsip kerja sama tersebut tidak lagi dipahami semata-mata sebagai mekanisme kognitif, tetapi juga sebagai fenomena sosial dan normatif yang dipengaruhi oleh konteks interaksi serta latar budaya penutur (Hu, 2024). Selain itu, relevansi maksim Grice terus dikaji dalam berbagai konteks modern, termasuk komunikasi digital dan interaksi berbasis teknologi; hal ini menunjukkan bahwa prinsip tersebut tetap adaptif dalam dinamika komunikasi masa kini (Krause, 2024; Shalghom, 2023). Prinsip kerja sama tersebut menjadi dasar bagi terbentuknya komunikasi yang efektif karena memungkinkan para partisipan percakapan memahami makna yang disampaikan, baik secara eksplisit maupun implisit. Dengan adanya asumsi kerja sama ini,

penutur dan mitra tutur dapat menafsirkan maksud ujaran secara lebih tepat, termasuk makna tersirat (*implicature*) yang tidak diungkapkan secara langsung.

Dalam perkembangan kajian pragmatik, Levinson menegaskan bahwa prinsip kerja sama yang dikemukakan oleh Grice merupakan kerangka fundamental dalam memahami bagaimana makna percakapan diinterpretasikan. Melalui pendekatan pragmatik, makna tidak hanya dipahami secara literal, tetapi juga melalui konteks, pengetahuan bersama, serta proses inferensi antara penutur dan mitra tutur (Levinson, 1983). Dengan demikian, interpretasi makna percakapan sangat bergantung pada kemampuan partisipan dalam memanfaatkan konteks situasi dan asumsi bersama untuk menangkap makna yang tersirat. Melalui kerangka tersebut, percakapan dipahami sebagai proses inferensi pragmatik, yaitu proses penafsiran makna yang tidak hanya bergantung pada struktur linguistik, tetapi juga melibatkan konteks, pengetahuan bersama, serta asumsi rasional bahwa para partisipan komunikasi berupaya bekerja sama untuk mencapai tujuan komunikasi yang sama. Dengan demikian, makna yang dipahami dalam percakapan merupakan hasil dari proses penalaran yang dilakukan oleh mitra tutur terhadap ujaran yang disampaikan.

Begitupula perspektif sosiolinguistik pendidikan, komunikasi di kelas dipahami sebagai proses negosiasi makna antara guru dan siswa yang berlangsung dalam kerangka tujuan pedagogis tertentu (Mercer & Howe, 2012; Walsh, 2011). Oleh karena itu, keberhasilan interaksi pembelajaran tidak hanya bergantung pada penyampaian materi oleh guru, tetapi juga pada kualitas kerja sama komunikatif antara guru dan siswa dalam membangun pemahaman bersama.

Grice menjelaskan bahwa prinsip kerja sama diwujudkan melalui empat maksim percakapan, yaitu maksim kuantitas (*maxim of quantity*), maksim kualitas (*maxim of quality*), maksim relevansi (*maxim of relation*), dan maksim cara (*maxim of manner*). Keempat maksim tersebut berfungsi sebagai pedoman implisit yang mengarahkan partisipan percakapan untuk menyampaikan informasi secara cukup, benar, relevan, dan jelas (Cutting, 2020; Grice, 1975).

Maksim kuantitas (*maxim of quantity*) menuntut agar penutur memberikan informasi yang secukupnya sesuai dengan kebutuhan komunikasi. Dalam interaksi pembelajaran, prinsip ini tercermin dalam kemampuan guru menyampaikan materi secara proporsional dan sistematis sehingga dapat dipahami oleh siswa. Guru perlu memberikan informasi yang memadai untuk menjelaskan konsep, namun tetap menjaga fokus pada tujuan pembelajaran. Demikian pula, siswa diharapkan memberikan respons yang cukup informatif ketika menjawab pertanyaan atau menyampaikan pendapat dalam diskusi kelas. Penyampaian informasi yang terlalu sedikit dapat menimbulkan ambiguitas, sementara informasi yang berlebihan dapat mengaburkan inti pembahasan.

Maksim kualitas (*maxim of quality*) berkaitan dengan keharusan menyampaikan informasi yang benar dan dapat dipertanggungjawabkan. Dalam konteks pembelajaran, maksim ini menjadi dasar komunikasi akademik yang menekankan validitas informasi, kejelasan argumentasi, serta penggunaan sumber pengetahuan yang dapat dipercaya. Guru diharapkan menyampaikan materi berdasarkan landasan ilmiah yang akurat, sedangkan siswa didorong untuk mengemukakan pendapat yang didasarkan pada pemahaman yang rasional dan argumentatif. Praktik komunikasi yang mengikuti maksim kualitas mendukung terbentuknya budaya akademik yang kritis dan reflektif dalam pembelajaran.

Selanjutnya, maksim relevansi (*maxim of relation*) menekankan bahwa setiap kontribusi dalam percakapan harus berkaitan dengan topik yang sedang dibahas. Dalam diskusi kelas, relevansi menjadi faktor penting yang menjaga kelancaran interaksi pembelajaran. Respons siswa yang relevan terhadap pertanyaan guru menunjukkan adanya pemahaman terhadap materi sekaligus mempertahankan fokus diskusi pada tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan. Interaksi yang relevan memungkinkan proses elaborasi konsep berlangsung secara lebih terarah dan mendukung terbentuknya pemahaman yang lebih mendalam.

Adapun maksim cara (*maxim of manner*) berkaitan dengan cara penyampaian pesan yang jelas, teratur, dan tidak menimbulkan ambiguitas. Dalam praktik pembelajaran, maksim ini berhubungan erat dengan kejelasan komunikasi guru

dalam menjelaskan konsep, memberikan instruksi, serta memfasilitasi diskusi kelas. Penjelasan yang sistematis dan mudah dipahami memungkinkan siswa menangkap makna pesan secara lebih efektif dan meminimalkan kesalahpahaman dalam proses belajar.

Dalam kajian analisis wacana, prinsip kerja sama juga menjadi dasar dalam memahami munculnya makna implisit atau implikatur percakapan. Rusminto menjelaskan bahwa dalam wacana komunikasi, makna tidak selalu disampaikan secara eksplisit, melainkan sering kali dipahami melalui konteks situasi dan asumsi kerja sama antara penutur dan mitra tutur (Rusminto, 2020). Dalam interaksi kelas, implikatur sering muncul dalam bentuk petunjuk, klarifikasi, atau pertanyaan yang mengarahkan siswa untuk membangun pemahaman secara mandiri. Oleh karena itu, pemahaman terhadap prinsip kerja sama menjadi penting dalam menganalisis bagaimana guru dan siswa membangun makna secara kolaboratif dalam proses pembelajaran.

Dengan demikian, prinsip kerja sama memberikan kerangka konseptual untuk memahami dinamika komunikasi pedagogis di ruang kelas. Interaksi pembelajaran yang mengikuti maksim percakapan memungkinkan terciptanya komunikasi yang informatif, relevan, dan jelas, sehingga mendukung proses negosiasi makna antara guru dan siswa. Dalam penelitian ini, prinsip kerja sama digunakan sebagai landasan teoretis untuk menganalisis bagaimana kualitas interaksi linguistik dalam pembelajaran berkontribusi terhadap kejelasan komunikasi guru, relevansi respons siswa, serta efektivitas diskusi kelas dalam membangun pemahaman bersama.

c. Prinsip Kesantunan dalam Interaksi Pembelajaran

Dalam interaksi sosial, penggunaan bahasa tidak hanya bertujuan untuk menyampaikan informasi, tetapi juga untuk menjaga hubungan sosial antara penutur dan mitra tutur. Dalam kajian pragmatik, hal ini dijelaskan melalui konsep prinsip kesantunan (*politeness principle*) yang mengatur bagaimana seseorang menggunakan bahasa secara sopan dan mempertimbangkan perasaan serta posisi

sosial orang lain (Leech, 2014). Prinsip kesantunan menjadi penting dalam komunikasi karena bahasa tidak hanya berfungsi sebagai alat penyampaian pesan, tetapi juga sebagai sarana membangun dan mempertahankan hubungan sosial.

Leech menjelaskan bahwa kesantunan dalam berbahasa berkaitan dengan upaya penutur untuk meminimalkan potensi konflik dan menjaga keharmonisan dalam interaksi sosial. Oleh karena itu, dalam komunikasi yang santun, penutur berusaha menggunakan ungkapan yang tidak menyinggung, menghargai mitra tutur, serta mempertimbangkan norma sosial yang berlaku dalam masyarakat (Leech, 2014). Dalam konteks pembelajaran, prinsip kesantunan menjadi penting karena interaksi antara guru dan siswa berlangsung dalam struktur sosial yang melibatkan perbedaan peran dan otoritas.

Selain Leech, konsep kesantunan juga dijelaskan oleh Brown dan Levinson melalui teori politeness yang berkaitan dengan konsep *face* atau citra diri sosial seseorang. Brown dan Levinson menjelaskan bahwa setiap individu memiliki dua jenis kebutuhan muka sosial, yaitu *positive face* dan *negative face* (Brown & Levinson, 1987). *Positive face* berkaitan dengan kebutuhan seseorang untuk dihargai dan diterima oleh orang lain, sedangkan *negative face* berkaitan dengan kebutuhan seseorang untuk memiliki kebebasan bertindak tanpa tekanan dari pihak lain.

Dalam interaksi pembelajaran, kedua konsep tersebut sangat relevan. Guru perlu menjaga *positive face* siswa dengan memberikan penghargaan terhadap pendapat dan partisipasi mereka dalam diskusi kelas. Pada saat yang sama, guru juga perlu mempertimbangkan *negative face* siswa dengan tidak memberikan tekanan yang berlebihan ketika meminta siswa untuk menjawab pertanyaan atau menyampaikan pendapat. Pendekatan komunikasi yang mempertimbangkan kedua aspek tersebut dapat menciptakan suasana pembelajaran yang lebih nyaman dan mendukung partisipasi siswa.

Kesantunan berbahasa juga berkaitan dengan penggunaan strategi komunikasi yang menunjukkan penghormatan, empati, serta kepekaan terhadap situasi sosial. Dalam praktik pembelajaran, strategi kesantunan dapat terlihat dalam cara guru

memberikan instruksi, menanggapi jawaban siswa, atau mengoreksi kesalahan siswa. Misalnya, guru dapat menggunakan ungkapan yang lebih halus dan konstruktif ketika memberikan umpan balik agar siswa tetap merasa dihargai dan termotivasi untuk belajar.

Dalam perspektif sosiolinguistik pendidikan, penggunaan bahasa yang santun juga dipengaruhi oleh nilai-nilai budaya yang berlaku dalam masyarakat. Kesantunan berbahasa tidak hanya dipahami sebagai seperangkat aturan linguistik, tetapi juga sebagai bentuk praktik sosial yang dibangun melalui interaksi dan relasi antarindividu (Locher & Watts, 2005). Penelitian menunjukkan bahwa dalam budaya yang bercorak kolektivisme, seperti di banyak negara Asia, kesantunan berbahasa sering dikaitkan dengan nilai penghormatan terhadap otoritas, upaya menjaga keharmonisan sosial, serta pemeliharaan hubungan interpersonal (Holmes & Wilson, 2017).

Dengan demikian, praktik kesantunan berbahasa dalam konteks pendidikan tidak dapat dilepaskan dari latar budaya yang memengaruhi pola interaksi antara guru dan siswa. Dalam konteks pembelajaran di Indonesia, nilai kesantunan ini tercermin dalam cara siswa menyampaikan pendapat, bertanya kepada guru, maupun merespons pendapat teman sekelas. Dengan demikian, prinsip kesantunan memberikan kerangka teoretis untuk memahami bagaimana bahasa digunakan secara sensitif dan kontekstual dalam interaksi pembelajaran. Penggunaan bahasa yang santun dapat menciptakan suasana komunikasi yang lebih positif, meningkatkan rasa saling menghargai antara guru dan siswa, serta mendorong partisipasi yang lebih aktif dalam proses pembelajaran. Oleh karena itu, pemahaman terhadap prinsip kesantunan menjadi penting dalam menganalisis dinamika interaksi bahasa di kelas, khususnya dalam kaitannya dengan kualitas komunikasi pedagogis dan pembentukan lingkungan belajar yang kondusif.

d. Sintesis Teori Sosiolinguistik dalam Pengembangan Keterampilan Komunikasi Siswa

Berdasarkan paparan teori sebelumnya, komunikasi dalam pembelajaran dapat dipahami sebagai praktik sosial yang melibatkan penggunaan bahasa dalam konteks interaksi antara guru dan siswa. Dalam perspektif sosiolinguistik, kualitas

komunikasi tidak hanya ditentukan oleh kejelasan penyampaian informasi, tetapi juga oleh bagaimana bahasa digunakan untuk membangun hubungan sosial, mengelola interaksi, serta menyesuaikan tuturan dengan konteks komunikasi (Gee, 2014; Holmes & Wilson, 2017).

Dalam interaksi pembelajaran, proses komunikasi berlangsung melalui mekanisme percakapan yang memungkinkan terjadinya pertukaran makna antara guru dan siswa. Prinsip kerja sama yang dikemukakan oleh Grice menjelaskan bahwa komunikasi yang efektif terjadi ketika partisipan percakapan memberikan kontribusi yang informatif, jujur, relevan, dan jelas sesuai dengan tujuan percakapan (Grice, 1975; Levinson, 1983; Cutting, 2020). Penerapan prinsip ini dalam pembelajaran tercermin dalam kejelasan penjelasan guru, relevansi respons siswa, serta keteraturan diskusi kelas yang memungkinkan terciptanya proses belajar yang dialogis (Mercer & Howe, 2012; Walsh, 2011).

Selain mekanisme percakapan, kualitas komunikasi dalam pembelajaran juga dipengaruhi oleh norma sosial yang mengatur penggunaan bahasa. Prinsip kesantunan menekankan bahwa penggunaan bahasa dalam interaksi sosial perlu mempertimbangkan penghargaan terhadap mitra tutur serta menjaga hubungan interpersonal yang positif (Brown & Levinson, 1987; Leech, 2014). Dalam konteks pembelajaran, kesantunan berbahasa berperan dalam menciptakan suasana komunikasi yang saling menghargai, sehingga siswa merasa lebih nyaman untuk menyampaikan pendapat, bertanya, maupun berpartisipasi dalam diskusi kelas.

Kedua prinsip tersebut menunjukkan bahwa komunikasi yang efektif dalam pembelajaran tidak hanya berkaitan dengan aspek linguistik, tetapi juga dengan kemampuan sosial dan emosional dalam berinteraksi. Dalam kerangka *Social Emotional Learning (SEL)*, keterampilan komunikasi berkaitan erat dengan kemampuan memahami perasaan orang lain (*social awareness*), menunjukkan empati, serta membangun hubungan positif (*relationship skills*) dalam interaksi sosial (CASEL, 2020). Oleh karena itu, pengembangan keterampilan komunikasi siswa perlu memperhatikan integrasi antara kemampuan berbahasa dan kompetensi sosial emosional.

Pengembangan keterampilan komunikasi siswa juga tidak dapat dilepaskan dari lingkungan pendidikan yang lebih luas. Pendekatan *Whole School Approach* menekankan bahwa pembentukan kompetensi sosial dan komunikasi siswa perlu melibatkan seluruh ekosistem sekolah, termasuk budaya sekolah, praktik pembelajaran, kebijakan sekolah, serta hubungan antara guru dan siswa (OECD, 2021b). Melalui pendekatan ini, keterampilan komunikasi siswa tidak hanya dibangun melalui kegiatan pembelajaran di kelas, tetapi juga melalui berbagai interaksi sosial yang terjadi dalam kehidupan sekolah.

Dalam konteks pendidikan Indonesia, pengembangan keterampilan komunikasi siswa juga perlu mempertimbangkan nilai-nilai pendidikan yang berakar pada pemikiran Ki Hadjar Dewantara. Salah satu konsep penting dalam filsafat pendidikan Ki Hadjar Dewantara adalah Asas Trikon, yaitu kontinuitas, konvergensi, dan konsentris. Asas ini menekankan bahwa pendidikan perlu mengembangkan potensi peserta didik secara berkelanjutan dengan tetap terbuka terhadap perkembangan ilmu pengetahuan dan budaya global, namun tetap berakar pada nilai-nilai budaya bangsa. Dalam konteks komunikasi pembelajaran, Asas Trikon memberikan landasan filosofis bahwa pengembangan keterampilan komunikasi siswa perlu mengintegrasikan nilai budaya, etika komunikasi, serta keterampilan sosial yang relevan dengan tuntutan abad ke-21.

Dengan demikian, sintesis teori dalam penelitian ini menunjukkan bahwa pengembangan keterampilan komunikasi siswa merupakan hasil integrasi antara perspektif sosiolinguistik, kerangka *Social Emotional Learning*, pendekatan *Whole School Approach*, serta nilai-nilai pendidikan Ki Hadjar Dewantara melalui Asas Trikon. Integrasi berbagai kerangka tersebut menjadi dasar konseptual dalam memahami bagaimana keterampilan komunikasi siswa dapat dikembangkan secara holistik untuk menghadapi tuntutan komunikasi pada abad ke-21.

e. Kompetensi Komunikatif

Konsep kompetensi komunikatif yang dikembangkan oleh Canale et al., (1980) serta diperluas oleh Celce (2008) menegaskan bahwa efektivitas komunikasi ditopang oleh empat dimensi utama: kompetensi linguistik, sosiolinguistik,

wacana, dan strategis. Keempat dimensi ini menunjukkan bahwa komunikasi merupakan kemampuan multidimensional yang tidak hanya berkaitan dengan ketepatan struktur bahasa, tetapi juga kesesuaian konteks, kepaduan gagasan, serta kemampuan mengelola interaksi.

Namun, dalam konteks penguatan komunikasi sosial emosional siswa SMA, kompetensi komunikatif tidak cukup dipahami sebagai kecakapan linguistik dan pragmatik semata. Komunikasi di ruang kelas juga melibatkan regulasi emosi, empati, pengelolaan konflik, serta pertimbangan etis terhadap dampak ujaran. Di sinilah kompetensi komunikatif beririsan langsung dengan kompetensi sosial emosional yang telah direkonstruksi dalam penelitian ini.

Dalam strategi *SEL* berbasis Trikon, keempat dimensi kompetensi komunikatif tersebut dioperasionalkan ke dalam empat kompetensi strategis yang diukur melalui instrumen penelitian, yaitu:

1. Kesadaran diri (*self awareness*) yang terintegrasi regulasi diri

Kompetensi linguistik dan sebagian kompetensi strategis tidak hanya dimaknai sebagai ketepatan struktur, tetapi sebagai kemampuan menyampaikan pendapat secara sadar, terkontrol, dan tidak merugikan orang lain. Pada level instrumen, hal ini tampak dalam indikator seperti kemampuan mengelola emosi saat diskusi dan menyampaikan pendapat secara reflektif.

2. *Social awareness*

Kompetensi sosiolinguistik berkaitan langsung dengan kepekaan terhadap konteks sosial, latar belakang lawan bicara, serta norma interaksi. Dalam instrumen komunikasi sosial emosional, hal ini tercermin pada indikator empati, penghargaan terhadap perbedaan, dan kemampuan memahami perspektif teman.

3. *Relationship skills*

Kompetensi wacana dan strategis menopang kemampuan menjaga dialog yang koheren dan kolaboratif. Dalam strategi pembelajaran, siswa dilatih untuk berdiskusi secara konstruktif, menyelesaikan konflik secara verbal, dan membangun kerja sama melalui komunikasi.

4. *Responsible decision making*

Dimensi strategis dalam kompetensi komunikatif berkaitan dengan kemampuan memilih respons yang tepat dalam situasi komunikasi. Dalam konteks *SEL* berbasis Trikon, hal ini dipahami sebagai pengambilan keputusan etis dalam berbahasa, termasuk mempertimbangkan dampak sosial dan emosional dari setiap ujaran.

Dengan demikian, kompetensi komunikatif dalam penelitian ini tidak diposisikan sebagai kemampuan bahasa yang netral, tetapi sebagai ruang aktualisasi kompetensi sosial emosional yang terukur. Keempat kompetensi tersebut menjadi dasar penyusunan indikator dalam instrumen komunikasi sosial emosional abad ke-21 yang digunakan untuk mengukur efektivitas strategi pembelajaran.

Posisi ini sekaligus menegaskan bahwa strategi yang dikembangkan bukan sekadar penguatan keterampilan berbicara, melainkan rekonstruksi komunikasi sebagai praktik sosial yang empatik, kolaboratif, dan bertanggung jawab dalam konteks budaya Indonesia.

2.7.2 Teori Tindak Tutur dalam Pembelajaran

a. Bahasa sebagai Tindakan

Teori tindak tutur yang diperkenalkan oleh Austin (1962) dan dilanjutkan oleh Searle (1969) menyatakan bahwa setiap kali seseorang berbicara, ia tidak hanya menyampaikan informasi atau keterangan, tetapi juga melakukan tindakan tertentu. Ujaran yang disampaikan bukan hanya sekedar informasi faktual, tetapi juga mencerminkan maksud, niat, dan dampak sosial dari pembicara.

Teori ini membedakan tiga dimensi utama dalam setiap pernyataan yang diucapkan

1. Lokusi adalah isi atau bentuk ujaran itu sendiri, yaitu apa yang dikatakan (misalnya, "Saya ingin makan siang").
2. Ilokusi yaitu maksud atau tujuan dari ujaran tersebut, yaitu apa yang dimaksudkan oleh pembicara (misalnya, meminta izin untuk makan siang).
3. Perlokusi adalah dampak atau pengaruh dari ujaran terhadap lawan bicara atau situasi sosial yang lebih luas (misalnya, teman yang mendengar meminta untuk makan bersama, atau mengizinkan untuk makan siang).

Dalam konteks pendidikan, ilokusi dan perlokusi sangat penting untuk dipahami, terutama dalam komunikasi antar siswa dan guru. Misalnya, seorang siswa yang menyampaikan pendapat dengan cara yang tidak tepat secara sosial meskipun strukturnya benar dapat menyebabkan gesekan atau ketidaknyamanan, yang menghambat keberhasilan komunikasi secara sosial emosional. Ini menunjukkan bahwa kompetensi komunikatif tidak hanya bergantung pada ketepatan struktur bahasa, tetapi juga pada kemampuan memahami dampak sosial dari setiap ujaran yang disampaikan.

Dalam kerangka *SEL* berbasis Trikon, komunikasi tidak hanya melibatkan penguasaan bahasa atau keterampilan berbicara, tetapi juga pengelolaan dampak sosial yang ditimbulkan oleh setiap ujaran. Keterampilan berkomunikasi dalam konteks ini menuntut siswa untuk memiliki *self awareness*, yaitu kesadaran tentang bagaimana kata-kata mereka bisa mempengaruhi orang lain secara emosional, serta *social awareness*, yaitu kemampuan untuk menyesuaikan ujaran dengan konteks sosial dan budaya yang ada.

Teori tindak tutur dalam penelitian ini digunakan sebagai landasan konseptual untuk menegaskan bahwa komunikasi merupakan tindakan sosial yang memiliki konsekuensi relasional dan emosional. Penelitian ini tidak bertujuan memetakan jenis-jenis tindak tutur siswa secara linguistik, melainkan menempatkan kesadaran terhadap dampak ujaran sebagai bagian dari kompetensi sosial emosional dalam strategi pembelajaran yang dikembangkan. Pentingnya memahami ilokusi dan perlokusi dalam komunikasi sosial emosional menjadi sangat jelas di ruang kelas, di mana tujuan komunikasi bukan hanya untuk menyampaikan informasi, tetapi untuk membangun hubungan sosial yang positif dan produktif. *SEL* berbasis Trikon memberikan dasar untuk mengelola komunikasi yang tidak hanya efisien tetapi juga mendukung hubungan yang empatik dan beretika.

b Komunikasi Empatik dalam Konteks Sekolah

Komunikasi empatik dalam konteks pendidikan tidak sekadar kemampuan bersikap ramah atau sopan, melainkan kompetensi relasional yang memungkinkan individu memahami perspektif orang lain, mengelola respons emosionalnya, dan

membangun interaksi yang saling menghargai. Dalam kerangka *Social Emotional Learning (SEL)*, empati menjadi fondasi dari social awareness dan relationship skills (CASEL, 2023).

Rogers (1957) mendefinisikan empati sebagai kemampuan memahami dunia internal orang lain tanpa kehilangan identitas diri. Dalam konteks sekolah, konsep ini berkembang menjadi kemampuan pedagogis dan sosial, di mana siswa tidak hanya menyampaikan pendapat, tetapi juga mempertimbangkan dampak emosional dan relasional dari ujarannya.

Penelitian mutakhir menunjukkan bahwa praktik komunikasi empatik berkorelasi dengan meningkatnya keterlibatan siswa, menurunnya konflik kelas, dan terciptanya iklim belajar yang aman secara psikologis (Cipriano, 2023; Greenberg, 2009; OECD, 2021). Hal ini menunjukkan bahwa empati bukan sekadar nilai moral, melainkan kompetensi yang berdampak langsung pada kualitas pembelajaran. Dalam praktik pembelajaran, komunikasi empatik tampak dalam:

1. Mendengarkan secara aktif dan reflektif,
2. Memberi respons yang mengafirmasi tanpa mendominasi,
3. Menghargai giliran bicara,
4. Menghindari ujaran yang merendahkan atau *defensive*.

Dalam konteks budaya Indonesia yang bercorak kolektivisme Hofstede (2010) komunikasi empatik memiliki resonansi kultural yang kuat melalui nilai gotong royong, musyawarah, tenggang rasa, dan tanggung jawab sosial. Oleh karena itu, rekonstruksi *SEL* berbasis Trikon tidak mengimpor konsep empati secara mentah dari Barat, tetapi menempatkannya dalam praktik komunikasi yang selaras dengan norma sosial lokal.

Dalam penelitian ini, komunikasi empatik diposisikan sebagai manifestasi operasional dari empat kompetensi strategis yang telah direkonstruksi:

1. Kesadaran diri terhadap dampak ujaran,
2. Kepekaan sosial terhadap kondisi orang lain,
3. Keterampilan menjaga relasi dialogis
4. Pengambilan keputusan etis dalam berbicara.

Dengan demikian, empati bukan sekadar disposisi afektif, melainkan indikator terukur dalam strategi penguatan komunikasi sosial emosional abad ke-21 berbasis nilai pendidikan Indonesia.

2.8 *Whole School Approach* dalam Penguatan *SEL*

2.8.1 Konsep *Whole School Approach* (WSA)

Rekonstruksi *Social Emotional Learning (SEL)* dalam pendidikan Indonesia mengharuskan adaptasi terhadap nilai-nilai budaya lokal, dengan mempertimbangkan konteks sosial yang lebih luas. Menggunakan prinsip Trikon Ki Hadjar Dewantara sebagai landasan filosofis, penelitian ini bertujuan untuk menyelaraskan kompetensi *SEL* global dengan karakteristik komunikasi sosial di Indonesia, yang lebih mengutamakan harmoni sosial, kerjasama, dan penghargaan terhadap kelompok. Prinsip kontinuitas, konvergensi, dan konsentrisitas dalam Trikon memastikan bahwa pengembangan kompetensi sosial dan emosional dalam komunikasi abad ke-21 tidak hanya relevan dengan kebutuhan global, tetapi juga selaras dengan nilai budaya Indonesia yang menghargai kerja sama tim, tanggung jawab sosial, dan kesantunan dalam berkomunikasi (CASEL, 2023; OECD, 2021b)

Prinsip kontinuitas menegaskan bahwa *SEL* tidak hanya diajarkan dalam ruang kelas, tetapi juga dalam kehidupan sehari-hari siswa, termasuk kegiatan ekstrakurikuler dan interaksi sosial lainnya. Dengan demikian, pengembangan kompetensi sosial emosional tidak berhenti pada aktivitas pembelajaran formal, tetapi berjalan secara berkelanjutan dalam rutinitas sekolah dan aktivitas sehari-hari siswa, yang memungkinkan mereka untuk lebih mudah mengintegrasikan apa yang telah dipelajari dalam konteks sosial yang lebih luas (Weissberg, 2015; Zins, 2004).

Selanjutnya, prinsip konvergensi membuka ruang untuk mengintegrasikan nilai global *SEL*, seperti yang dikembangkan oleh CASEL (2020), dengan nilai lokal Indonesia seperti gotong royong, kerjasama, dan tanggung jawab sosial. Hal ini memungkinkan *SEL* tidak hanya mengadopsi kompetensi sosial emosional yang berlaku di negara maju, tetapi juga beradaptasi dengan nilai-nilai yang telah lama

ada dalam budaya Indonesia. Prinsip konsentrisitas, pada gilirannya, memastikan bahwa setiap strategi pengembangan kompetensi sosial dan emosional tetap berakar pada budaya Indonesia, menjaga agar nilai-nilai lokal tetap terjaga dan tidak hilang dalam proses globalisasi pendidikan (OECD, 2021; UNESCO, 2022). Oleh karena itu, strategi *SEL* berbasis Trikon ini berfokus pada pengurangan kompetensi *SEL* global yang berjumlah lima menjadi empat, di mana pengelolaan diri (*self-management*) digabungkan dengan kesadaran diri (*self-awareness*) dan keterampilan hubungan (*relationship-skills*), sesuai dengan nilai budaya Indonesia yang lebih menekankan pada interaksi sosial kolektif dan berbasis harmoni. Hal ini juga menjawab tantangan globalisasi pendidikan yang kadang meminggirkan nilai lokal yang sudah menjadi bagian dari budaya Indonesia yang kuat, seperti gotong royong dan tenggang rasa (Hofstede, 2010; Triandis, 2001).

Dalam konteks ini, *Whole School Approach (WSA)* menjadi kerangka yang sangat relevan dan berfungsi sebagai pendekatan sistemis dalam mengimplementasikan *SEL* secara menyeluruh. *WSA* menekankan pentingnya keterlibatan seluruh elemen sekolah secara holistik dalam mendukung proses pembelajaran dan perkembangan sosial emosional siswa. Pendekatan ini bukan hanya administratif atau struktural, melainkan juga transformasional, yang menyentuh budaya sekolah, kepemimpinan, kebijakan, kurikulum, serta keterlibatan orang tua dan komunitas (Chu & Dearmond, 2021; UNESCO, 2021b).

Hal ini sejalan dengan prinsip-prinsip (Bronfenbrenner (1979) tentang sistem ekologis, di mana kompetensi sosial dan emosional siswa dibentuk melalui interaksi mereka dengan berbagai lapisan sistem sosial mulai dari keluarga, sekolah, hingga masyarakat. Oleh karena itu, *WSA* menjadi landasan penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang lebih komprehensif, yang menggabungkan pengajaran sosial emosional dengan aspek budaya sekolah (Cavioni & Zanetti, 2021; Oberle, 2016).

Namun, dalam praktiknya, penerapan *WSA* di Indonesia masih menghadapi berbagai tantangan. Sebagian besar sekolah masih terjebak dalam paradigma akademik yang terlalu menekankan pada pencapaian hasil ujian dan

pengembangan kognitif, sedangkan penguatan dimensi social emosional sering kali dianggap tambahan atau pelengkap. Terlebih lagi, keterbatasan dalam kebijakan sekolah, pelatihan guru yang belum memadai, serta kurangnya keterlibatan komunitas menjadi tantangan utama dalam mengimplementasikan *SEL* secara menyeluruh (Jennings & Greenberg, 2009; OECD, 2021). Untuk mengatasi hal ini, diperlukan sinergi bertahap antar elemen sekolah. Dengan memulai dari ranah pembelajaran di kelas, diikuti dengan pengintegrasian nilai-nilai sosial dalam rutinitas harian sekolah, dan diakhiri dengan pembentukan program-program ekstrakurikuler yang tidak hanya berbasis keterampilan teknis, tetapi juga memperkuat karakter sosial dan empati, maka pendekatan *Whole School Approach (WSA)* dapat diimplementasikan secara bertahap, kontekstual, dan berkelanjutan sesuai dengan kondisi sekolah di Indonesia (Cavioni & Zanetti, 2021; Torrente, 2015).

Strategi ini memungkinkan *SEL* berbasis Trikon untuk tidak hanya diterapkan dalam ranah kurikulum tetapi juga dalam aktivitas rutin harian, budaya sekolah, dan relasi antarpribadi di lingkungan sekolah. Rutinitas sederhana seperti menyambut siswa dengan senyuman dan salam dapat membantu menumbuhkan rasa dihargai dan percaya diri. Di sisi lain, penerapan strategi kooperatif dalam pembelajaran, yang mendorong empati dan diskusi reflektif, memperkuat kesadaran sosial dan keterampilan komunikasi siswa. Secara keseluruhan, strategi ini berfokus pada penciptaan ekosistem pembelajaran yang secara alami memperkuat kompetensi sosial emosional peserta didik dalam berbagai konteks dan interaksi.

2.8.2 Penerapan *SEL* di Seluruh Sekolah dalam Sistem Pendidikan

Penerapan *Social Emotional Learning (SEL)* di seluruh sekolah dalam sistem pendidikan menegaskan bahwa penguatan kompetensi sosial emosional tidak dapat dibatasi pada satu mata pelajaran, satu guru, atau satu program tertentu. *SEL* harus menjadi bagian dari budaya sekolah secara menyeluruh, terintegrasi dalam kebijakan, praktik pembelajaran, relasi antarpersona, serta sistem pendukung sekolah. Pendekatan ini dikenal secara global sebagai *schoolwide SEL*, yaitu implementasi *SEL* yang berlangsung lintas ruang kelas dan lintas fungsi kelembagaan (CASEL, 2023; Zins, 2004).

Dalam perspektif sistem pendidikan, penerapan *SEL* di seluruh sekolah berarti bahwa nilai dan kompetensi sosial emosional menjadi bagian dari visi, misi, dan praktik operasional sekolah. Kepala sekolah berperan sebagai pemimpin budaya yang memastikan konsistensi arah kebijakan; guru menjadi model komunikasi sosial emosional; tenaga kependidikan mendukung iklim interaksi yang positif; dan siswa mengalami penguatan kompetensi tersebut secara berulang dalam berbagai konteks. Dengan demikian, *SEL* tidak hanya diajarkan sebagai materi tambahan, tetapi dihidupkan dalam praktik keseharian sekolah (Durlak, 2011; Weissberg, 2015).

Secara konseptual, penerapan *SEL* secara menyeluruh dapat dipahami dalam tiga lapisan utama. Pertama, lapisan kebijakan dan kepemimpinan, di mana sekolah memiliki komitmen eksplisit terhadap pengembangan sosial emosional sebagai bagian dari tujuan pendidikan. Kedua, lapisan pedagogis, di mana strategi pembelajaran dirancang untuk mengintegrasikan refleksi diri, dialog, kolaborasi, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab. Ketiga, lapisan budaya dan relasi sosial, di mana interaksi sehari-hari antara guru dan siswa, maupun antar siswa, mencerminkan nilai empati, penghargaan, dan tanggung jawab sosial. Penelitian terbaru juga menekankan bahwa keterlibatan pemangku kepentingan dalam proses ini sangat penting untuk menciptakan ekosistem pembelajaran yang inklusif dan berkelanjutan (Cipriano, 2023; Oberle, 2016).

Dalam konteks Indonesia, penerapan *SEL* di seluruh sekolah memiliki relevansi yang kuat karena pendidikan nasional tidak hanya bertujuan menghasilkan peserta didik yang unggul secara akademik, tetapi juga berkarakter dan mampu hidup dalam masyarakat yang majemuk. Namun demikian, praktik di lapangan menunjukkan bahwa penguatan sosial emosional masih sering dipisahkan dari pembelajaran inti dan lebih banyak ditempatkan pada kegiatan insidental atau program tertentu. Kondisi ini menyebabkan pengembangan kompetensi sosial emosional kurang konsisten dan tidak terintegrasi secara sistemis (Durlak, 2022; Torrente, 2015).

Oleh karena itu, penerapan *SEL* di seluruh sekolah dalam penelitian ini diposisikan sebagai strategi integratif yang menghubungkan tiga ranah utama: pembelajaran di kelas, rutinitas sekolah, dan program sekolah. Di ruang kelas, *SEL* terwujud melalui strategi komunikasi dialogis, kerja kelompok kolaboratif, dan refleksi kritis. Dalam rutinitas sekolah, *SEL* hadir melalui budaya saling menghargai, forum musyawarah, serta praktik interaksi yang santun. Sementara itu, dalam program sekolah seperti kegiatan ekstrakurikuler dan proyek sosial, *SEL* dilatih melalui pengalaman nyata kolaborasi, kepemimpinan, dan tanggung jawab sosial (CASEL, 2023; Jennings & Greenberg, 2009).

Ketiga ranah tersebut membentuk ekosistem yang koheren, di mana kompetensi sosial emosional diperkuat secara konsisten dalam berbagai konteks interaksi. Dalam hal ini, seluruh elemen sekolah berperan aktif dalam menciptakan ruang untuk pembelajaran sosial yang efektif, yang memungkinkan siswa mengembangkan kompetensi *SEL* secara lebih holistik dan berkelanjutan (Elias, 2006; Oberle, 2016). Dengan pendekatan ini, sekolah berfungsi sebagai ekosistem pembelajaran yang tidak hanya menyampaikan pengetahuan akademik, tetapi juga membentuk karakter dan kompetensi sosial emosional melalui interaksi harian antara individu dan kelompok dalam lingkungan sekolah. Rutinitas sederhana seperti menyambut siswa dengan senyuman dan salam dapat membantu menumbuhkan rasa dihargai dan percaya diri. Di sisi lain, penerapan strategi kooperatif dalam pembelajaran, yang mendorong empati dan diskusi reflektif, memperkuat kesadaran sosial dan keterampilan komunikasi siswa. Secara keseluruhan, strategi ini berfokus pada penciptaan ekosistem pembelajaran yang secara alami memperkuat kompetensi sosial emosional peserta didik dalam berbagai konteks dan interaksi (Cavioni & Zanetti, 2021; OECD, 2021).

2.8.3 Kesesuaian *SEL* dengan Konteks Pendidikan Indonesia

Penerapan *Social Emotional Learning (SEL)* dalam konteks pendidikan Indonesia membutuhkan adaptasi terhadap nilai-nilai sosial dan budaya yang berlaku di masyarakat. Indonesia, sebagai negara dengan budaya kolektivisme, memiliki karakteristik yang berbeda dengan negara-negara Barat yang lebih mengutamakan individualisme. Oleh karena itu, penerapan *SEL* di Indonesia tidak bisa

sepenuhnya meniru model yang ada di negara-negara Barat, melainkan harus disesuaikan dengan konteks sosial yang lebih luas yang mencakup norma, nilai, dan harapan budaya Indonesia.

Hofstede (2010) menjelaskan bahwa Indonesia memiliki skor tinggi dalam *kolektivisme* dan *power distance*. Ini berarti bahwa masyarakat Indonesia lebih menekankan pada pentingnya hubungan antar individu yang harmonis, penghormatan terhadap otoritas, serta kepentingan kelompok daripada kepentingan individu. Dalam konteks ini, *SEL* yang berbasis pada nilai-nilai sosial, seperti gotong royong dan musyawarah, lebih mudah diterima karena sejalan dengan nilai-nilai tradisional Indonesia yang sangat menjunjung tinggi solidaritas sosial dan kerja sama tim. Hal ini berbanding terbalik dengan pendekatan *SEL* di negara Barat yang lebih menekankan pada ekspresi diri dan kebebasan individu, yang kadang bertentangan dengan nilai-nilai harmoni sosial yang dominan di Indonesia (Triandis, 2001).

Lebih lanjut Bronfenbrenner (1979) dalam teorinya tentang sistem ekologi perkembangan menegaskan bahwa pengembangan kompetensi sosial emosional siswa tidak hanya dipengaruhi oleh interaksi di kelas, tetapi juga oleh berbagai lapisan lingkungan sosial mereka, mulai dari keluarga, sekolah, hingga masyarakat. Konsep ini mendukung penerapan *Whole School Approach (WSA)* di Indonesia, yang menekankan bahwa pengembangan kompetensi sosial emosional harus melibatkan seluruh elemen di lingkungan sekolah termasuk guru, siswa, orang tua, dan komunitas dengan tujuan menciptakan ekosistem yang menyeluruh dalam pendidikan (Oberle, 2016).

Dalam konteks pendidikan Indonesia, kebijakan Kurikulum Merdeka yang baru diluncurkan juga mempertegas pentingnya kompetensi sosial emosional dalam pendidikan. Melalui kurikulum ini, siswa tidak hanya diharapkan untuk menguasai pengetahuan akademis, tetapi juga untuk mengembangkan karakter yang seimbang antara kognitif, afektif, dan psikomotorik. Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah (Permendikdasmen) Nomor 10 Tahun 2025 menetapkan Standar Kompetensi Lulusan (SKL) yang harus dicapai peserta didik

pada akhir setiap jenjang pendidikan formal, menggantikan regulasi sebelumnya dan memperluas fokus capaian pembelajaran pada dimensi sikap, pengetahuan, serta keterampilan yang lebih holistik. Dalam Permendikdasmen ini, delapan dimensi profil lulusan diidentifikasi: keimanan dan ketakwaan terhadap Tuhan Yang Maha Esa; kewargaan; penalaran kritis; kreativitas; kolaborasi; kemandirian; kesehatan; dan komunikasi. Dimensi komunikasi di sini tidak hanya mencakup kemampuan menyampaikan ide secara tepat, tetapi juga keterampilan berinteraksi efektif dalam konteks sosial yang beragam dan dinamis, merefleksikan kebutuhan keterampilan sosial emosional (dimensi komunikasi) dalam pendidikan abad 21.

Dalam kerangka pendidikan Indonesia yang terus berkembang, dimensi komunikasi dari SKL terbaru ini memiliki keterkaitan yang kuat dengan agenda penguatan *Social Emotional Learning (SEL)*. Kompetensi *SEL* yang diinisiasi oleh CASEL secara global menekankan dimensi seperti kesadaran diri, manajemen diri, kesadaran sosial, keterampilan relasi, dan pengambilan keputusan bertanggung jawab yang berkelindan dengan kemampuan komunikasi efektif dalam relasi sosial. Integrasi antara delapan dimensi profil lulusan pada SKL dan kompetensi *SEL* menunjukkan bahwa pendidikan Indonesia tidak hanya menekankan kemampuan teknis berbahasa tetapi juga kemampuan sosial emosional yang mendukung komunikasi yang empatik, reflektif, dan kolaboratif sesuai tuntutan abad 21 (CASEL, 2020; Weissberg, 2015).

Berdasarkan kerangka konseptual ini, strategi pembelajaran berbasis SEL dirumuskan agar bersifat generik dan adaptif. Strategi ini tidak bergantung pada karakteristik konten pembelajaran tertentu, melainkan berfokus pada pengembangan kompetensi komunikasi sosial emosional yang dapat diintegrasikan ke berbagai mata pelajaran. Pendekatan ini memungkinkan strategi diterapkan secara luas dengan penyesuaian kontekstual, sambil tetap mempertahankan integritas indikator komunikasi abad ke-21 yang mencakup reflektif, empatik, kolaboratif, dan argumentatif.

Penerapan strategi ini memungkinkan *SEL* berbasis Trikon untuk tidak hanya diterapkan dalam ranah kurikulum tetapi juga dalam aktivitas rutin harian, budaya sekolah, dan relasi antarpribadi di lingkungan sekolah. Rutinitas sederhana seperti menyambut siswa dengan senyuman dan salam dapat membantu menumbuhkan rasa dihargai dan percaya diri. Di sisi lain, penerapan strategi kooperatif dalam pembelajaran, yang mendorong empati dan diskusi reflektif, memperkuat kesadaran sosial dan keterampilan komunikasi siswa. Secara keseluruhan, strategi ini berfokus pada penciptaan ekosistem pembelajaran yang secara alami memperkuat kompetensi sosial emosional peserta didik dalam berbagai konteks dan interaksi.

Dalam mendukung implementasi strategi tersebut secara berkelanjutan di lingkungan sekolah, peran guru menjadi faktor kunci yang tidak dapat diabaikan. Selanjutnya, regulasi Permendikdasmen Nomor 11 Tahun 2025 tentang Pemenuhan Beban Kerja Guru menegaskan peran strategis guru sebagai guru wali dalam membimbing perkembangan murid secara holistik sejak murid terdaftar hingga menyelesaikan pendidikannya. Guru wali menurut regulasi ini bertugas melakukan pendampingan akademik, pengembangan kompetensi, keterampilan, serta pembinaan perilaku dan karakter peserta didik secara berkelanjutan, bukan sekadar urusan administratif kelas semata. Peran ini dipandang memiliki posisi sentral dalam pembentukan kompetensi social emosional dan komunikasi karena guru wali menjadi figur kunci dalam memonitor perkembangan siswa secara menyeluruh, termasuk melalui komunikasi personal dan pembinaan relasi interpersonal yang suportif.

Pengaturan ini merupakan sebuah pengakuan formal bahwa pendampingan social emosional bukan sekadar aspek tambahan dalam pendidikan, tetapi bagian tak terpisahkan dari tugas profesional pendidik bahkan diakui sebagai bagian dari pemenuhan beban kerja guru. Meskipun dokumen tidak menetapkan rasio “15 siswa per guru wali” secara eksplisit di Permendikdasmen 11/2025, substansi regulasi memberikan landasan kuat bahwa guru wali harus aktif mendampingi murid dalam aspek akademik maupun social emosional melalui hubungan interpersonal yang mendalam dan berkelanjutan untuk menghasilkan lulusan yang unggul pada semua dimensi, termasuk komunikasi.

Dengan demikian, kesesuaian antara SKL 8 dimensi profil lulusan dan penguatan *SEL* dalam sistem pendidikan Indonesia semakin jelas: dimensi komunikasi dari SKL berintegrasi dengan kompetensi *SEL* yang relevan secara pedagogis, sementara peran guru (termasuk guru wali) diperluas untuk mengakomodasi pembinaan sosial emosional secara berkelanjutan dalam kehidupan sekolah. Hal ini menjadikan implementasi *SEL* sebagai strategi sistemis yang tidak hanya berhenti pada pengajaran di kelas, tetapi turut melekat dalam relasi sekolah. Keluarga, komunitas, lingkungan pembelajaran, serta asistensi personal guru sebuah tuntutan yang selaras dengan pendekatan *Whole School Approach* yang berbasis ekosistem pendidikan (Cavioni & Zanetti, 2021; Oberle, 2016).

Namun, dalam praktiknya, penerapan *WSA* di Indonesia masih menghadapi berbagai tantangan. Sebagian besar sekolah masih terjebak dalam paradigma akademik yang terlalu menekankan pada pencapaian hasil ujian dan pengembangan kognitif, sedangkan penguatan dimensi sosial emosional sering kali dianggap tambahan atau pelengkap. Terlebih lagi, keterbatasan dalam kebijakan sekolah, pelatihan guru yang belum memadai, serta kurangnya keterlibatan komunitas menjadi tantangan utama dalam mengimplementasikan *SEL* secara menyeluruh (Jennings & Greenberg, 2009; OECD, 2021). Untuk mengatasi hal ini, diperlukan sinergi bertahap antar elemen sekolah. Dengan memulai dari ranah pembelajaran di kelas, diikuti dengan pengintegrasian nilai-nilai sosial dalam rutinitas harian sekolah, dan diakhiri dengan pembentukan program-program ekstrakurikuler yang tidak hanya berbasis keterampilan teknis, tetapi juga memperkuat karakter sosial dan empati, maka pendekatan *Whole School Approach (WSA)* dapat diimplementasikan secara bertahap, kontekstual, dan berkelanjutan sesuai dengan kondisi sekolah di Indonesia (Cavioni & Zanetti, 2021; Torrente & Zins, 2015).

Penerapan strategi ini memungkinkan *SEL* berbasis Trikon untuk tidak hanya diterapkan dalam ranah kurikulum tetapi juga dalam aktivitas rutin harian, budaya sekolah, dan relasi antarpribadi di lingkungan sekolah. Rutinitas sederhana seperti menyambut siswa dengan senyuman dan salam dapat membantu menumbuhkan rasa dihargai dan percaya diri. Di sisi lain, penerapan strategi kooperatif dalam

pembelajaran, yang mendorong empati dan diskusi reflektif, memperkuat kesadaran sosial dan keterampilan komunikasi siswa. Secara keseluruhan, strategi ini berfokus pada penciptaan ekosistem pembelajaran yang secara alami memperkuat kompetensi sosial emosional peserta didik dalam berbagai konteks dan interaksi.

2.9 Keterampilan Komunikasi Abad ke-21

2.9.1 Konsep 4C Kompetensi Abad 21

Keterampilan abad ke-21 menjadi dasar penting dalam merespons perubahan sosial, teknologi, dan ekonomi yang sangat cepat. Di antara berbagai kerangka kompetensi yang ada, model 4C yang dikembangkan oleh Trilling & Fadel (2009) menjadi salah satu acuan utama dalam pendidikan. Model ini mencakup empat kompetensi inti yang dianggap krusial untuk kesuksesan peserta didik di abad ke-21, yaitu: *Critical Thinking*, *Creativity*, *Communication*, dan *Collaboration*.

1. Critical Thinking (Berpikir Kritis)

Critical thinking atau berpikir kritis mengacu pada kemampuan untuk menganalisis, mengevaluasi, dan menarik kesimpulan secara logis dan rasional. Dalam konteks pendidikan, kemampuan ini sangat penting untuk membantu siswa memecahkan masalah dengan cara yang lebih sistematis dan inovatif. Berpikir kritis juga mendorong siswa untuk tidak hanya menerima informasi mentah, tetapi untuk mengevaluasi, mempertanyakan, dan membandingkan ide-ide yang ada. OECD (2021) menekankan bahwa berpikir kritis berfungsi sebagai dasar bagi *problem-solving*, yaitu kemampuan untuk memecahkan masalah secara efektif dalam situasi yang kompleks dan berubah cepat.

2. Creativity (Kreativitas)

Creativity adalah kemampuan untuk menghasilkan ide-ide baru dan inovatif serta mengaplikasikannya dalam konteks yang berbeda. Kreativitas tidak terbatas pada bidang seni, tetapi juga mencakup kemampuan untuk berpikir di luar kebiasaan dalam menyelesaikan masalah atau menciptakan solusi baru. Trilling & Fadel (2009) menjelaskan bahwa kreativitas diperlukan di semua bidang, mulai dari sains hingga teknologi, untuk menciptakan solusi yang efektif terhadap tantangan global. Dalam konteks pendidikan, kreativitas membantu siswa berpikir lebih

fleksibel dan terbuka terhadap berbagai kemungkinan, serta meningkatkan kemampuan mereka dalam beradaptasi dengan perubahan.

3. *Communication* (Komunikasi)

Communication atau komunikasi adalah kompetensi yang paling mendasar dalam 4C karena menjadi sarana untuk menyampaikan ide, informasi, dan perasaan dengan cara yang jelas dan efektif. Komunikasi tidak hanya mencakup kemampuan berbicara, tetapi juga mendengarkan dengan aktif, merespons secara konstruktif, dan bernegosiasi dengan orang lain. *National Education Association* (NEA, 2012) menekankan bahwa komunikasi yang efektif adalah dasar dari kolaborasi, kreativitas, dan pemecahan masalah yang produktif dalam masyarakat. Tanpa komunikasi yang baik, proses berpikir kritis dan kolaborasi akan terhambat. Oleh karena itu, keterampilan komunikasi menjadi kompetensi utama yang harus dikuasai oleh peserta didik untuk dapat mengembangkan dan menerapkan keterampilan lainnya.

4. *Collaboration* (Kolaborasi)

Collaboration atau kolaborasi adalah kemampuan untuk bekerja sama dengan orang lain dalam mencapai tujuan bersama. Kolaborasi membutuhkan kemampuan untuk berbagi ide, mendengarkan dan memahami perspektif orang lain, serta berkontribusi dalam tim untuk mencapai hasil yang optimal. OECD (2021) mengungkapkan bahwa kolaborasi sangat penting di dunia kerja modern yang semakin berbasis tim dan memerlukan keterampilan dalam berinteraksi dengan beragam individu dari berbagai latar belakang. Di dunia yang saling terhubung ini, kemampuan untuk bekerja sama dalam tim menjadi keterampilan yang sangat dicari oleh pemberi kerja dan masyarakat pada umumnya.

2.9.2 Komunikasi sebagai Kompetensi Fundamental dalam 4C

Di antara keempat kompetensi dalam model 4C, komunikasi menempati posisi yang sangat penting. Komunikasi adalah fondasi yang memungkinkan tiga kompetensi lainnya berkembang. Tanpa komunikasi yang efektif, berpikir kritis, kreativitas, dan kolaborasi tidak dapat diimplementasikan dengan baik.

Wilson & Conyers (2020) menyatakan bahwa komunikasi adalah saluran utama yang memungkinkan pemikiran tingkat tinggi dan kolaborasi sosial dalam proses

belajar. Misalnya, dalam sebuah tim, komunikasi yang efektif memungkinkan ide-ide kreatif untuk dikemukakan dan diperhitungkan, sementara kolaborasi dapat menghasilkan solusi yang lebih baik dan lebih inovatif.

Dalam konteks pendidikan, keterampilan komunikasi bukan hanya penting untuk menyampaikan informasi, tetapi juga untuk membangun hubungan, memperkuat pemahaman sosial, dan mengembangkan kapasitas untuk berpikir kritis dan kreatif. Oleh karena itu, komunikasi berfungsi sebagai penopang utama yang menghubungkan keterampilan lainnya dalam kerangka *4C*.

2.9.3 Relevansi Konsep *4C* dalam Pendidikan Indonesia

Penerapan konsep *4C* dalam sistem pendidikan Indonesia sangat relevan, mengingat bahwa dunia kerja dan kehidupan sosial di Indonesia juga semakin membutuhkan keterampilan berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, dan kolaborasi yang kuat. Hal ini juga sejalan dengan Kurikulum Merdeka yang menekankan pengembangan kompetensi sosial dan emosional siswa sebagai bagian dari tujuan pendidikan. Meskipun demikian, keterampilan komunikasi di Indonesia masih sering dipandang terbatas pada kemampuan linguistik atau penulisan saja. Oleh karena itu, ada kebutuhan besar untuk memperkuat komunikasi sebagai kompetensi transdisipliner yang tidak hanya terkait dengan mata pelajaran Bahasa Indonesia, tetapi juga menjadi bagian integral dalam semua konteks pembelajaran lainnya.

2.9.4 Tantangan Komunikasi Siswa di Indonesia

Meskipun komunikasi telah diakui sebagai kompetensi inti abad ke-21, praktik pendidikan di Indonesia menunjukkan bahwa penguatan komunikasi siswa belum sepenuhnya berkembang sebagai kompetensi sosial emosional yang utuh. Tantangan ini tidak hanya bersifat pedagogis, tetapi juga struktural, kultural, dan psikososial.

Pertama, dari sisi pedagogis, praktik pembelajaran masih didominasi pola komunikasi satu arah (*teacher-centered*). Interaksi di kelas sering kali menempatkan guru sebagai sumber utama informasi, sementara siswa berperan sebagai penerima pasif. Studi OECD (2021) menunjukkan bahwa sistem

pendidikan yang kurang memberi ruang dialog reflektif cenderung menghasilkan keterampilan komunikasi yang rendah dalam konteks kolaboratif dan problem solving. Kondisi ini berdampak pada rendahnya keberanian siswa untuk menyampaikan pendapat secara argumentatif dan bertanggung jawab.

Kedua, secara kultural, karakter masyarakat Indonesia yang bercorak kolektivisme dan memiliki tingkat *power distance* tinggi Hofstede (2010) memengaruhi pola komunikasi di kelas. Siswa sering menunjukkan sikap sungkan, enggan mengkritisi, atau ragu menyampaikan pendapat berbeda dengan guru. Dalam konteks ini, komunikasi bukan sekadar persoalan linguistik, melainkan juga relasi sosial dan hierarki. Hal ini diperkuat oleh penelitian terbaru tentang budaya komunikasi pendidikan di Asia Tenggara yang menunjukkan bahwa norma kesantunan dan harmoni sosial sering kali membatasi ekspresi kritis terbuka (Nguyen & Hamid, 2022).

Ketiga, dari sisi psikososial, perkembangan remaja SMA berada pada fase pencarian identitas (Erikson, 1968; Kroger, 2020) sehingga sensitivitas terhadap penilaian sosial sangat tinggi. Ketakutan terhadap kesalahan, kecemasan berbicara di depan umum, dan tekanan sebaya dapat menghambat partisipasi aktif dalam diskusi kelas. Laporan UNESCO (2023) mengenai kesejahteraan peserta didik menunjukkan bahwa rasa aman psikologis (*psychological safety*) menjadi prasyarat penting bagi komunikasi terbuka di sekolah.

Keempat, dari perspektif literasi digital, meningkatnya interaksi melalui media sosial tidak selalu berbanding lurus dengan kualitas komunikasi tatap muka. Data UNICEF (2022) menunjukkan bahwa remaja Indonesia memiliki tingkat penggunaan internet dan media digital yang sangat tinggi, dengan sekitar 95% anak usia 12–17 tahun mengakses internet setidaknya dua kali sehari. Tingginya intensitas interaksi digital tersebut tidak selalu diikuti dengan perkembangan kemampuan komunikasi yang empatik dan dialogis dalam ruang publik pendidikan. Komunikasi digital yang serba cepat sering kali mengurangi kedalaman refleksi serta tanggung jawab etis dalam menyampaikan pendapat (UNICEF, 2022).

Kelima, secara sistemis, integrasi penguatan komunikasi dalam kurikulum masih sering dipersempit pada aspek tata bahasa dan retorika, belum pada komunikasi sosial emosional yang empatik, reflektif, dan kolaboratif. Padahal, komunikasi abad ke-21 menuntut kemampuan menyampaikan gagasan secara etis, menghargai perspektif berbeda, serta membangun makna bersama (Elias, 2006; OECD, 2021). Dengan demikian, tantangan komunikasi siswa di Indonesia bersifat multidimensional: pedagogis, kultural, psikologis, digital, dan sistemis. Tantangan inilah yang menuntut strategi penguatan komunikasi berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* yang kontekstual dan terintegrasi dalam ekosistem sekolah.

Tabel 8 Sintesis Tantangan Komunikasi Siswa di Indonesia

Dimensi Tantangan	Deskripsi Masalah	Dampak terhadap Komunikasi	Rujukan Mutakhir
Pedagogis	Pola pembelajaran masih dominan satu arah	Siswa pasif, kurang argumentatif	OECD (2021)
Kultural	Budaya kolektivisme & power distance tinggi	Siswa sungkan, enggan berbeda pendapat	Hofstede et al. (2010); Nguyen & Hamid (2022)
Psikososial	Kecemasan sosial & fase pencarian identitas remaja	Kurang percaya diri berbicara	Kroger (2020); UNESCO (2023)
Digital	Dominasi komunikasi media sosial	Komunikasi cepat namun kurang reflektif	UNICEF (2022)
Sistemis	Komunikasi dipersempit pada aspek linguistik	Minim komunikasi empatik dan etis	OECD (2021); Elias et al. (2020)

Berdasarkan sintesis pada tabel di atas, terlihat bahwa tantangan komunikasi siswa di Indonesia tidak bersumber dari satu faktor tunggal, melainkan merupakan hasil interaksi antara faktor pedagogis, kultural, psikososial, digital, dan sistemis. Kompleksitas ini menunjukkan bahwa penguatan komunikasi tidak dapat dilakukan melalui pelatihan retorika atau keterampilan linguistik semata, tetapi memerlukan intervensi yang menyentuh dimensi sosial dan emosional secara terintegrasi. Dengan kata lain, persoalan komunikasi di sekolah bukan hanya persoalan “cara berbicara”, melainkan juga “cara berelasi” dan “cara mengelola diri dalam interaksi sosial”.

Selain itu, tabel tersebut memperlihatkan bahwa sebagian besar tantangan berkaitan langsung dengan dimensi kompetensi sosial emosional , seperti kesadaran diri, pengelolaan emosi, empati, serta kemampuan membangun relasi. Hal ini memperkuat argumen bahwa komunikasi abad ke-21 secara konseptual beririsan kuat dengan *Social Emotional Learning* (OECD, 2021b). Oleh karena itu, pendekatan yang hanya berorientasi pada aspek akademik belum memadai untuk menjawab kebutuhan komunikasi siswa secara komprehensif.

Dengan demikian, kebutuhan akan strategi penguatan komunikasi berbasis *SEL* menjadi semakin relevan, terutama jika dirancang secara kontekstual sesuai dengan karakter budaya Indonesia. Tantangan yang teridentifikasi dalam tabel justru menjadi landasan rasional bagi rekonstruksi strategi pembelajaran yang lebih sistemis dan ekologis.

2.9.5 Urgensi Penguatan Keterampilan Komunikasi dalam Konteks Pendidikan Indonesia

Meskipun keterampilan komunikasi telah diakui secara global sebagai kompetensi kunci abad ke-21, implementasinya dalam konteks pendidikan Indonesia menghadapi tantangan struktural, kultural, dan pedagogis. Berbagai indikator nasional dan internasional menunjukkan bahwa lemahnya keterampilan komunikasi peserta didik bukan semata-mata persoalan kemampuan berbahasa, melainkan cerminan dari proses pembelajaran yang belum sepenuhnya memberi ruang bagi ekspresi, dialog, dan interaksi sosial yang bermakna.

Hasil *Programme for International Student Assessment (PISA)* 2022 menunjukkan bahwa capaian literasi membaca siswa Indonesia masih berada di bawah rata-rata (OECD, 2023). Kondisi ini tidak hanya mengindikasikan keterbatasan dalam memahami teks, tetapi juga memperlihatkan lemahnya kemampuan menafsirkan makna, mengaitkan informasi dengan konteks sosial, serta mengekspresikan pemahaman secara reflektif. Kemampuan-kemampuan tersebut merupakan prasyarat utama dalam komunikasi yang efektif, khususnya dalam diskusi, argumentasi, dan pengambilan keputusan berbasis penalaran.

Sejalan dengan temuan tersebut, laporan internal Kemendikbudristek dan sejumlah studi nasional mengidentifikasi kecenderungan siswa SMA yang pasif dalam interaksi kelas, enggan bertanya, serta kurang percaya diri dalam menyampaikan pendapat secara terbuka (Gunawan, 2022; Safitri, 2023). Pola ini menunjukkan bahwa ruang komunikasi di kelas masih didominasi oleh komunikasi satu arah, sehingga siswa tidak terlatih mengembangkan keterampilan berbicara, mendengarkan aktif, maupun berargumentasi secara dialogis.

Rendahnya kompetensi komunikasi peserta didik juga tidak dapat dilepaskan dari kualitas komunikasi instruksional guru. Berdasarkan data dari *World Bank Education Dialogue 2023* Indonesia menempati peringkat ke-14 dari 14 negara yang disurvei dalam hal kualitas tenaga pendidik dan kependidikan (SDM tendik), terutama dalam dimensi efektivitas instruksional di kelas. Laporan tersebut menunjukkan bahwa sebagian besar guru di Indonesia belum menunjukkan praktik pembelajaran berbasis interaksi dua arah, keterlibatan siswa aktif, maupun penguatan dialog reflektif di ruang kelas. Ketimpangan kualitas ini memperlemah kemampuan guru dalam menstimulasi komunikasi bermakna, yang pada gilirannya berdampak langsung pada rendahnya partisipasi dan ekspresi siswa. (World Bank, 2023)

Dalam konteks ini, keterampilan komunikasi perlu dipahami secara lebih luas, tidak hanya sebagai kemampuan linguistik atau penguasaan struktur bahasa, tetapi sebagai kompetensi sosial emosional yang melibatkan kesadaran diri, pengelolaan emosi, empati, dan sensitivitas terhadap konteks sosial. Komunikasi yang efektif menuntut kemampuan membaca situasi, menghargai perbedaan pandangan, serta mengekspresikan ide secara bertanggung jawab. Dengan demikian, komunikasi merupakan titik temu antara aspek kognitif, afektif, dan sosial dalam proses pembelajaran.

Kondisi komunikasi siswa di Indonesia juga tidak dapat dilepaskan dari konteks budaya kolektivisme yang membentuk pola interaksi sosial. Berdasarkan kajian (Hofstede, 2010), masyarakat Indonesia memiliki tingkat *power distance* yang tinggi dan orientasi kolektivisme yang kuat. Dalam lingkungan sekolah, hal ini

tercermin pada relasi guru siswa yang hierarkis, di mana siswa cenderung menahan diri, menghindari perbedaan pendapat, dan memprioritaskan kepatuhan dibandingkan ekspresi kritis. Akibatnya, kemampuan menyampaikan gagasan secara terbuka sering kali tidak berkembang secara optimal.

Selain itu, Indonesia termasuk dalam kategori *highmcontext culture* sebagaimana dikemukakan oleh (Hall, 1976), di mana komunikasi banyak bergantung pada isyarat implisit, konteks sosial, dan relasi interpersonal. Dalam budaya seperti ini, pesan sering disampaikan secara tidak langsung, dan ekspresi verbal yang eksplisit dapat dianggap kurang pantas dalam situasi tertentu. Konsekuensinya, peserta didik tidak terbiasa mengartikulasikan pikiran dan perasaan secara eksplisit di ruang kelas, padahal keterampilan tersebut sangat dibutuhkan dalam dunia akademik dan profesional global.

Di sinilah relevansi *Social Emotional Learning (SEL)* menjadi sangat penting. *SEL* menempatkan komunikasi sebagai bagian integral dari pengembangan kompetensi *relationship skills*, *social awareness*, dan *responsible decision-making* (CASEL, 2023). Melalui *SEL*, komunikasi tidak diposisikan sebagai aktivitas teknis semata, melainkan sebagai proses relasional yang melibatkan empati, pengelolaan emosi, dan tanggung jawab sosial. Pendekatan ini memungkinkan peserta didik belajar berkomunikasi secara asertif tanpa mengabaikan norma budaya, serta membangun dialog yang sehat dalam kerangka kolektivitas.

Dengan demikian, penguatan keterampilan komunikasi dalam pendidikan Indonesia bukan sekadar tuntutan global, tetapi kebutuhan kontekstual yang mendesak. Komunikasi menjadi jembatan antara budaya lokal dan kompetensi global, serta fondasi bagi pembentukan karakter, kolaborasi, dan partisipasi aktif siswa dalam pembelajaran. Tanpa penguatan komunikasi yang berakar pada pemahaman sosial emosional dan budaya, upaya pengembangan keterampilan abad ke-21 akan sulit mencapai dampak yang berkelanjutan.

Untuk mendukung pengembangan komunikasi secara lebih terarah dan terukur, penting untuk merujuk pada indikator-indikator keterampilan komunikasi yang relevan dalam konteks pembelajaran. Indikator ini tidak hanya mencakup

kemampuan menyampaikan pesan secara verbal, tetapi juga keterampilan mendengarkan aktif, membangun empati, serta mengelola komunikasi tertulis dan nonverbal secara efektif. Dengan indikator yang jelas, pendidik dapat merancang strategi pembelajaran yang lebih terfokus, serta mengevaluasi capaian peserta didik secara komprehensif. Indikator-indikator dalam tabel berikut disusun sebagai representasi umum keterampilan komunikasi abad ke-21 yang dirumuskan berdasarkan sintesis berbagai kerangka nasional dan internasional. Indikator ini mencakup dimensi verbal, nonverbal, empatik, reflektif, dan argumentatif yang dianggap esensial dalam konteks pembelajaran modern.

2.9.6 Indikator Keterampilan Komunikasi Abad ke-21

Berdasarkan kerangka keterampilan abad ke-21 yang dikembangkan oleh Partnership for 21st Century Skills (P21, 2009), OECD (2018), serta kerangka Assessment and Teaching of 21st Century Skills (Griffin et al., 2012), keterampilan komunikasi dipahami sebagai kompetensi multidimensional yang tidak hanya mencakup kemampuan menyampaikan gagasan secara efektif, tetapi juga melibatkan interaksi sosial, kolaborasi, serta kemampuan membangun makna secara bersama dalam konteks pembelajaran. Dalam perspektif ini, komunikasi tidak hanya diposisikan sebagai keterampilan kognitif, tetapi juga sebagai praktik sosial yang dipengaruhi oleh dimensi emosional dan etika interaksi.

Sejalan dengan itu, kerangka Social Emotional Learning (CASEL, 2020) menegaskan bahwa efektivitas komunikasi sangat ditentukan oleh kemampuan individu dalam mengenali diri, memahami orang lain, membangun relasi, serta mengambil keputusan yang bertanggung jawab. Namun demikian, dalam kerangka asli CASEL, kompetensi *self-awareness* dan *self-management* diposisikan sebagai dua domain yang terpisah. Dalam penelitian ini, kedua aspek tersebut direkonstruksi dan diintegrasikan ke dalam satu dimensi, yaitu kesadaran diri (intrapersonal regulation). Integrasi ini didasarkan pada pertimbangan bahwa dalam praktik komunikasi pembelajaran, kemampuan mengenali diri dan kemampuan mengelola respons diri berlangsung secara simultan dan tidak terpisahkan. Oleh karena itu, penggabungan kedua aspek ini dilakukan untuk

menghasilkan indikator yang lebih kontekstual, operasional, dan sesuai dengan dinamika interaksi pembelajaran dalam konteks pendidikan Indonesia.

Secara pragmatis, tujuan utama keterampilan komunikasi abad ke-21 yang dikembangkan melalui strategi ini adalah agar siswa tidak hanya mampu berinteraksi secara efektif di kelas, tetapi juga dapat menerapkan keterampilan reflektif, empatik, kolaboratif, dan argumentatif dalam kehidupan sehari-hari. Aktivitas ini mencakup menyampaikan gagasan dengan jelas, merespons orang lain secara konstruktif, serta mengambil keputusan komunikasi yang bertanggung jawab dalam berbagai situasi sosial dan akademik. Dengan demikian, indikator yang dirumuskan tidak hanya bersifat teoretis, tetapi juga operasional dan relevan dengan konteks nyata pembelajaran serta pengalaman sosial siswa. Berdasarkan hasil rekonstruksi tersebut, keterampilan komunikasi dalam penelitian ini dioperasionalisasikan ke dalam empat indikator utama sebagai berikut:

1. Komunikasi reflektif (*Kesadaran diri / Self-awareness & self-management*)
Kemampuan siswa untuk mengenali, memahami, dan mengelola emosi, pikiran, dan respons diri secara adaptif dalam situasi komunikasi pembelajaran. Aktivitas meliputi mengekspresikan gagasan secara sadar, terkontrol, dan sesuai konteks, serta mengatur impuls, mengelola ketekunan, dan refleksi pengalaman pribadi (CASEL, 2020; OECD, 2018b).
2. Komunikasi empatik (*Social awareness*)
Kemampuan siswa untuk mendengarkan secara aktif, memahami perspektif orang lain, serta menunjukkan sikap menghargai, kesantunan, dan sensitivitas sosial dalam interaksi komunikasi. Indikator ini menekankan kemampuan merespons perbedaan secara konstruktif dalam diskusi dan kolaborasi (Weissberg et al., 2015).
3. Komunikasi kolaboratif (*Relationship skills*)
Kemampuan siswa untuk membangun interaksi terbuka, bekerja sama secara efektif dalam kelompok, dan mengelola dinamika relasi melalui komunikasi yang konstruktif. Aktivitas termasuk membagi peran, negosiasi, pemecahan masalah bersama, serta dialog argumentatif yang saling menghargai (Fredricks et al., 2004).

4. Komunikasi argumentatif dan bertanggung jawab (*Responsible decision-making*)

Kemampuan siswa untuk menyampaikan gagasan secara logis, berbasis alasan, mempertimbangkan dampak sosial dari pernyataan, dan mengambil keputusan komunikasi yang etis dan bertanggung jawab. Indikator ini menekankan integrasi penalaran kritis, empati, dan kesadaran etis dalam proses pengambilan keputusan (Durlak et al., 2011; OECD, 2021).

Keempat indikator tersebut dioperasionalkan ke dalam perilaku komunikasi yang dapat diamati dalam proses pembelajaran dan menjadi dasar dalam penyusunan instrumen penelitian, seperti rubrik observasi interaksi, lembar refleksi, serta penilaian kemampuan argumentasi siswa. Oleh karena itu, indikator yang digunakan dalam penelitian ini tidak hanya selaras dengan kerangka komunikasi abad ke-21, tetapi juga terintegrasi secara sistemis dengan kompetensi sosial emosional sebagai fondasi pengembangan keterampilan komunikasi siswa dalam konteks pembelajaran.

Dalam kerangka tersebut, aspek kesantunan dipahami sebagai bagian integral dari keterampilan komunikasi, bukan dimensi yang berdiri sendiri. Kesantunan terefleksi dalam kemampuan siswa menyampaikan gagasan secara etis, menghargai lawan bicara, serta mempertimbangkan dampak sosial dari komunikasi yang dilakukan. Nilai kesantunan terinternalisasi dalam indikator komunikasi empatik, komunikasi kolaboratif, serta komunikasi argumentatif dan bertanggung jawab, menekankan pentingnya penghargaan terhadap perbedaan, dialog yang santun, dan tanggung jawab dalam berkomunikasi.

Selain itu, kesadaran diri (*self-awareness*) dan manajemen diri (*self-management*) juga digabung menjadi satu dimensi operasional sebagai fondasi regulasi diri, sehingga siswa dapat mengenali, memahami, dan mengelola respons diri selama pembelajaran. Hal ini memastikan komunikasi yang efektif berlangsung secara adaptif dan reflektif. Lebih lanjut, penggunaan media pembelajaran juga termasuk dalam indikator keterampilan komunikasi abad ke-21. Media, baik digital maupun non-digital, berfungsi sebagai sarana bagi siswa untuk menyampaikan gagasan

secara jelas, mendukung interaksi dialogis, dan memperkuat kemampuan berpikir kritis serta kolaboratif. Dengan demikian, media bukan sekadar alat bantu, tetapi menjadi indikator operasional yang menunjukkan sejauh mana siswa mampu memanfaatkan sarana komunikasi untuk berpartisipasi aktif dan menyampaikan informasi secara efektif. Olehkarenanya integrasi seluruh aspek ini, indikator yang digunakan dalam penelitian ini memastikan keterampilan komunikasi siswa dikembangkan secara multidimensional, kontekstual, dan sistemis, sehingga selaras dengan tuntutan abad ke-21 dan praktik pembelajaran yang berbasis *Social Emotional Learning (SEL)*.

Lebih lanjut, kerangka indikator yang dirumuskan dalam penelitian ini tidak sekadar mengadaptasi model kompetensi yang telah ada, tetapi merupakan hasil rekonstruksi konseptual yang mengintegrasikan dimensi komunikasi abad ke-21 dengan kompetensi sosial emosional dalam konteks pendidikan Indonesia. Integrasi ini tercermin pada penggabungan kesadaran diri dengan manajemen diri sebagai fondasi regulasi intrapersonal, serta penempatan aspek kesantunan dan pemanfaatan media pembelajaran sebagai bagian dari indikator operasional komunikasi. Dengan demikian, indikator yang dikembangkan tidak hanya bersifat teoritis, tetapi juga kontekstual, operasional, dan relevan sebagai dasar dalam penyusunan instrumen penelitian serta implementasi strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning*.

Secara pragmatis, tujuan keterampilan komunikasi abad ke-21 yang dikembangkan melalui strategi ini adalah agar siswa tidak hanya mampu berinteraksi secara efektif di kelas, tetapi juga dapat menerapkan keterampilan reflektif, empatik, kolaboratif, dan argumentatif dalam kehidupan sehari-hari. Aktivitas ini mencakup menyampaikan gagasan dengan jelas, merespons orang lain secara konstruktif, serta mengambil keputusan komunikasi yang bertanggung jawab dalam berbagai situasi sosial dan akademik. Dengan demikian, indikator yang dirumuskan tidak hanya bersifat teoretis, tetapi operasional dan relevan dengan konteks nyata pembelajaran serta pengalaman sosial siswa.

Secara lebih spesifik, tujuan utama pengembangan keterampilan komunikasi dalam penelitian ini adalah membentuk kemampuan siswa untuk berinteraksi

secara reflektif, empatik, kolaboratif, dan bertanggung jawab dalam berbagai situasi pembelajaran dan sosial. Komunikasi tidak hanya dipandang sebagai keterampilan menyampaikan pesan, tetapi sebagai proses sosial emosional yang melibatkan kesadaran diri, pemahaman terhadap orang lain, serta kemampuan mengambil keputusan secara etis dalam interaksi. Dengan demikian, arah pengembangan komunikasi dalam penelitian ini berfokus pada pembentukan kompetensi komunikasi yang integratif, adaptif, dan berlandaskan nilai, sehingga mampu mendukung keberhasilan belajar sekaligus kehidupan sosial siswa secara berkelanjutan.

2.10 Pengembangan Strategi Pembelajaran Bahasa Indonesia Berbasis *SEL*

2.10.1 Dasar Pengembangan Strategi

Pengembangan strategi pembelajaran Bahasa Indonesia berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* dalam penelitian ini berfokus pada integrasi kompetensi komunikasi abad ke-21 dengan nilai budaya Indonesia melalui prinsip Trikon Ki Hadjar Dewantara. Strategi ini tidak hanya mengacu pada variasi metode pembelajaran, tetapi juga pada kerangka pedagogis yang terstruktur, yang menyatukan dimensi kognitif, emosional, sosial, dan kultural dalam proses pembelajaran. Strategi pembelajaran ini dirancang sebagai pendekatan yang komprehensif, dengan tujuan untuk membentuk komunikasi sosial emosional siswa yang tidak hanya terfokus pada penguasaan bahasa, tetapi juga pada pembangunan hubungan sosial yang konstruktif melalui keterampilan yang diintegrasikan dalam pembelajaran di kelas dan interaksi sehari-hari.

1. Landasan Filosofis

Secara filosofis, strategi ini berakar pada pemikiran Ki Hadjar Dewantara tentang pendidikan yang berfokus pada proses memanusiakan manusia. Pendidikan menurut Dewantara adalah suatu usaha untuk membentuk karakter, jiwa, dan akhlak yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara sosial dan emosional. Prinsip Trikon (kontinuitas, konvergensi, dan konsentrisitas) memberikan landasan filosofis untuk pengembangan kompetensi sosial dan emosional dalam komunikasi abad ke-21, yang sejalan dengan filosofi pendidikan Indonesia.

- a. Kontinuitas menekankan bahwa kompetensi sosial emosional dalam komunikasi tidak hanya dibentuk dalam kelas, tetapi juga harus berkelanjutan dalam kehidupan sehari-hari, melalui rutinitas dan interaksi sosial di luar kelas.
- b. Konvergensi berfungsi untuk mengintegrasikan nilai global dari *SEL* (seperti yang dikembangkan oleh CASEL (2020) dengan nilai lokal Indonesia seperti gotong royong, kerjasama, dan tanggung jawab sosial.
- c. Konsentrisitas memastikan bahwa strategi ini berakar pada budaya Indonesia, menjaga agar nilai-nilai lokal tetap terjaga dalam proses globalisasi pendidikan, sekaligus memperkuat hubungan sosial antar individu di dalam dan luar kelas.

Dengan demikian, strategi *SEL* berbasis Trikon ini memastikan bahwa pengembangan kompetensi komunikasi sosial emosional tidak hanya relevan dengan kebutuhan global, tetapi juga selaras dengan nilai budaya Indonesia yang lebih menekankan pada interaksi sosial kolektif, harmoni sosial, dan kerjasama tim.

2. Landasan Psikologis

Secara psikologis, pengembangan strategi ini berpijak pada teori perkembangan remaja dan teori ekologi pendidikan. Pada jenjang SMA, peserta didik berada pada fase pembentukan identitas (Erikson, 1968; Kroger, 2020), di mana kebutuhan akan pengakuan, keberanian menyampaikan pendapat, dan kemampuan membangun relasi menjadi sangat penting.

Selain itu, teori ekologi Bronfenbrenner (1979) menunjukkan bahwa perkembangan sosial emosional siswa dipengaruhi oleh interaksi lintas sistem: kelas, sekolah, keluarga, dan masyarakat. Oleh karena itu, strategi pembelajaran komunikasi tidak dapat bersifat individualistik atau terisolasi, melainkan harus terintegrasi dalam ekosistem sekolah melalui *Whole School Approach (WSA)*.

Dengan kata lain, komunikasi dipahami sebagai kompetensi relasional yang berkembang dalam konteks sosial, bukan sekadar keterampilan personal.

3. Landasan Teori Belajar

Strategi ini merupakan sintesis dari beberapa teori belajar utama yang relevan dengan pengembangan komunikasi sosial emosional :

a. *Behaviorisme* (Skinner, 1953; Thorndike, 1911)

Prinsip *law of effect* dan reinforcement digunakan untuk membentuk kebiasaan komunikasi positif melalui penguatan terhadap perilaku dialogis, empatik, dan argumentatif.

b. Teori Sosial-Kognitif (Bandura, 1986)

Modeling dan self-efficacy menjadi dasar bahwa siswa belajar komunikasi melalui observasi terhadap guru dan teman sebaya, serta melalui pengalaman keberhasilan berbicara.

c. Konstruktivisme Sosial (Vygotsky, 1978)

Komunikasi dikembangkan melalui dialog, diskusi, dan *scaffolding* dalam Zona Perkembangan Proksimal.

d. Humanistik (Rogers, 1957)

Relasi empatik dan iklim kelas yang aman secara psikologis menjadi prasyarat berkembangnya komunikasi autentik.

Lebih lanjut, sintesis keempat teori tersebut tidak dibangun sebagai kumpulan teori yang berdiri sendiri atau diterapkan secara terpisah, melainkan sebagai kerangka integratif yang saling melengkapi dalam menjawab kebutuhan pembelajaran abad ke-21, khususnya dalam penguatan komunikasi sosial emosional . Behaviorisme memberikan dasar pembentukan kebiasaan komunikasi melalui penguatan yang konsisten; teori sosial-kognitif memperkuat aspek *modeling* dan kepercayaan diri dalam berbicara; konstruktivisme sosial menempatkan dialog dan interaksi sebagai medium utama pembelajaran; sementara pendekatan humanistik memastikan bahwa seluruh proses berlangsung dalam iklim psikologis yang aman dan suportif.

Dengan demikian, strategi yang dikembangkan tidak mengadopsi satu paradigma secara dominan, tetapi membangun jembatan konseptual antar teori untuk membentuk komunikasi yang tidak hanya benar secara linguistik, tetapi juga matang secara emosional dan relevan secara sosial. Sintesis ini menjadi penting

karena komunikasi abad ke-21 menuntut lebih dari sekadar keterampilan berbicara; ia menuntut kemampuan berpikir kritis, berempati, berkolaborasi, serta mengambil keputusan secara bertanggung jawab dalam konteks sosial yang kompleks (OECD, 2021b).

Dalam konteks pembelajaran Bahasa Indonesia, integrasi teori-teori tersebut memungkinkan komunikasi dikembangkan sebagai proses pembiasaan (behavioristik), proses peneladanan dan pembentukan efikasi diri (sosial-kognitif), proses konstruksi makna melalui dialog (konstruktivistik), serta proses pembentukan relasi yang empatik dan autentik (humanistik). Keempatnya bergerak secara simultan dan sinergis dalam satu strategi pembelajaran yang dirancang untuk menjawab kebutuhan komunikasi peserta didik Indonesia di tengah dinamika global.

4. Landasan Sosial Budaya

Pengembangan strategi pembelajaran Bahasa Indonesia berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* dalam penelitian ini berfokus pada integrasi kompetensi komunikasi abad ke-21 dengan nilai budaya Indonesia melalui prinsip Trikon Ki Hadjar Dewantara. Untuk itu, sangat penting untuk memahami bahwa komunikasi dalam konteks pendidikan Indonesia tidak hanya berkaitan dengan keterampilan linguistik, tetapi juga dengan norma sosial, relasi antarindividu, dan konteks sosial budaya yang berlaku dalam masyarakat.

1. Sociolinguistik: Bahasa sebagai Praktik Sosial

Sociolinguistik memandang bahasa bukan sekadar sebagai sistem struktur gramatikal, tetapi sebagai praktik sosial yang terikat pada norma, nilai, dan hubungan kekuasaan dalam masyarakat (Holmes, 2013; Hymes, 1972). Dalam pendidikan, komunikasi siswa tidak hanya berfungsi sebagai saluran informasi, tetapi juga sebagai alat untuk membentuk relasi sosial yang sehat dan harmonis.

Menurut Hymes (1972) komunikasi yang efektif melibatkan bukan hanya kompetensi linguistik, tetapi juga kemampuan untuk memahami konteks sosial dan norma budaya di balik ujaran. Dalam konteks Indonesia, yang dikenal dengan budaya kolektivisme, komunikasi harus menghargai kesantunan, hierarki sosial,

dan harmoni sosial. Oleh karena itu, dalam pengembangan kompetensi komunikasi siswa, penting untuk mengintegrasikan nilai-nilai sosial yang mendasari interaksi sehari-hari di sekolah dan masyarakat.

Sosiolinguistik mengajarkan bahwa dalam komunikasi sekolah, pemahaman terhadap konteks sosial dan hubungan kekuasaan antara guru dan siswa sangat menentukan seberapa efektif komunikasi itu berjalan. Hal ini menjelaskan mengapa dalam strategi *SEL* berbasis Trikon, kompetensi sosial siswa tidak hanya diukur melalui keterampilan berbicara, tetapi juga dengan kemampuan beradaptasi terhadap norma sosial yang berlaku di masyarakat.

2. Kompetensi Komunikatif sebagai Integrasi Sosial emosional

Kompetensi komunikatif meliputi kemampuan untuk tidak hanya berkomunikasi secara efektif dari sisi linguistik, tetapi juga dengan mempertimbangkan konteks sosial dan empati (Canale et al., 1980; Celce, 2008). Dalam kerangka *SEL* berbasis Trikon, kompetensi ini beririsan langsung dengan pengembangan kompetensi sosial emosional .

Kompetensi linguistik (kemampuan berbicara dengan benar) harus selaras dengan kompetensi sosiolinguistik yang menuntut siswa untuk memahami kapan, kepada siapa, dan dalam situasi apa mereka berkomunikasi. Selain itu, kompetensi wacana (koherensi dan kepaduan gagasan) memastikan bahwa komunikasi yang dilakukan oleh siswa tidak hanya tepat secara linguistik tetapi juga koheren dan terstruktur, mendukung pertukaran ide yang jelas dan bermakna.

Dalam strategi *SEL*, keterampilan ini diintegrasikan dengan *self-awareness*, *relationship skills*, dan *social awareness*, sehingga komunikasi bukan hanya efektif dalam menyampaikan informasi, tetapi juga mendukung pengembangan hubungan sosial yang positif, konstruktif, dan empatik.

3. Teori Tindak Tutur (*Speech Act Theory*) dalam Pengembangan Strategi

Teori tindak tutur yang dikembangkan oleh Austin (1962) dan Searle (1969) menggarisbawahi bahwa setiap ujaran tidak hanya menyampaikan informasi (lokusi), tetapi juga melibatkan tindakan sosial yang mengarah pada dampak

tertentu pada lawan bicara (ilokusi dan perlokusi). Dalam pendidikan, penting untuk menyadari bahwa komunikasi tidak hanya mengungkapkan makna, tetapi juga memengaruhi perasaan, hubungan, dan tindakan sosial.

- a. Ilokusi mengacu pada maksud di balik ujaran. Misalnya, seorang siswa yang mengajukan pertanyaan bukan hanya untuk mendapatkan informasi, tetapi juga untuk menunjukkan ketertarikannya dan membuka ruang diskusi.
- b. Perlokusi merujuk pada dampak sosial yang timbul setelah ujaran disampaikan, apakah itu meredakan ketegangan, memicu pemikiran baru, atau membangun hubungan yang lebih dekat.

Dalam konteks *SEL* berbasis Trikon, pengelolaan dampak sosial dari setiap ujaran menjadi sangat penting. Strategi ini mendorong siswa untuk mengelola perasaan mereka dan mempertimbangkan dampak sosial dari komunikasi mereka dalam hubungan antar pribadi di sekolah. Misalnya, siswa yang menyampaikan pendapat dalam diskusi kelas harus mempertimbangkan perasaan teman sebaya dan menciptakan dialog yang sehat tanpa menyinggung atau merendahkan orang lain.

4. Budaya Kolektivisme Indonesia dan Pola Komunikasi

Indonesia, sebagai negara dengan budaya kolektivisme, memiliki sistem nilai yang menekankan harmoni sosial, kerjasama tim, kesantunan, dan penghormatan terhadap otoritas (Hofstede, 2010). Komunikasi di Indonesia, terutama di lingkungan sekolah, sering kali lebih menekankan kesopanan dan harmoni dalam hubungan interpersonal dibandingkan dengan komunikasi yang berbasis konfrontasi atau ekspresi terbuka. Oleh karena itu, strategi komunikasi berbasis *SEL* perlu memperhatikan nilai-nilai kolektivisme, kesantunan, dan penghargaan terhadap otoritas.

Menurut Hall (1976) Indonesia termasuk dalam *high-context culture*, di mana banyak komunikasi disampaikan secara tidak langsung dan bergantung pada konteks sosial dan hubungan antar individu. Dalam budaya ini, komunikasi eksplisit dan pertentangan terbuka cenderung dihindari, dan pesan sering kali disampaikan melalui isyarat sosial yang membutuhkan pemahaman terhadap konteks dan nuansa.

Berdasarkan integrasi landasan filosofis, psikologis, teori belajar, serta sosial-budaya dan linguistik, komunikasi dalam konteks pendidikan Indonesia bekerja sebagai proses yang bersifat relasional, kontekstual, dan berkembang secara bertahap dalam sistem sosial. Secara filosofis, pemikiran Ki Hadjar Dewantara melalui prinsip Trikon menempatkan komunikasi sebagai sarana pembentukan manusia beradab yang tetap berakar pada budaya lokal sekaligus terbuka terhadap dinamika global. Secara psikologis, komunikasi menjadi medium perkembangan identitas remaja yang dipengaruhi oleh interaksi dalam ekosistem sekolah sebagaimana dijelaskan dalam teori ekologi Bronfenbrenner. Dari perspektif teori belajar, kemampuan berkomunikasi terbentuk melalui pembiasaan perilaku positif (behaviorisme), peneladanan dan penguatan efikasi diri (sosial-kognitif), konstruksi makna melalui dialog (konstruktivisme), serta dukungan iklim empatik yang aman (humanistik). Sementara itu, secara sosial-budaya dan linguistik, komunikasi dipahami sebagai praktik sosial yang tunduk pada norma kesantunan, relasi hierarkis, dan karakter kolektivisme masyarakat Indonesia; setiap ujaran bukan hanya menyampaikan pesan, tetapi juga menghasilkan dampak sosial dan emosional sebagaimana dijelaskan dalam teori tindak tutur.

Dengan demikian, strategi pembelajaran Bahasa Indonesia berbasis *SEL* dalam penelitian ini memosisikan komunikasi bukan sekadar keterampilan berbahasa, melainkan kompetensi sosial emosional yang menuntut integrasi antara kesantunan budaya, empati, tanggung jawab sosial, dan keberanian berpikir kritis. Sintesis ini menegaskan bahwa strategi yang dikembangkan bukan adopsi parsial teori global, melainkan rekonstruksi kontekstual yang menyatukan filosofi pendidikan Indonesia, perkembangan psikologis remaja, teori belajar modern, serta realitas budaya komunikasi nasional untuk menjawab kebutuhan komunikasi abad ke-21.

2.10.2 Sintaks Strategi Pembelajaran

Strategi pembelajaran Bahasa Indonesia berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* dalam penelitian ini bertujuan untuk mengintegrasikan kompetensi komunikasi abad ke-21 dengan nilai budaya Indonesia melalui prinsip Trikon Ki

Hadjar Dewantara. Strategi ini menyusun kerangka pedagogis yang tidak hanya mengedepankan keterampilan linguistik, tetapi juga keterampilan sosial emosional yang relevan dengan konteks budaya Indonesia.

Sintaks pembelajaran ini dirancang untuk memperkuat komunikasi empatik, pengelolaan emosi, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab dalam konteks pendidikan Indonesia. Melalui sintaks ini, proses pembelajaran mendorong siswa untuk tidak hanya berkomunikasi secara jelas dan efektif, tetapi juga secara reflektif dan konstruktif dalam interaksi sosial mereka. Strategi ini bertujuan untuk memperkenalkan komunikasi social emosional sebagai keterampilan yang tidak hanya berlaku di ruang kelas, tetapi juga dalam kehidupan sehari-hari siswa. Oleh karena itu, strategi pembelajaran ini mengintegrasikan berbagai teori belajar (behaviorisme, sosial-kognitif, konstruktivisme, dan humanistik) untuk memperkuat komunikasi yang berakar pada kesantunan budaya Indonesia serta mampu menghadapi tantangan global. Sintaks strategi pembelajaran ini terdiri dari tiga langkah utama, yang masing-masing dirancang untuk mendukung pengembangan kompetensi sosial emosional siswa dalam konteks pendidikan Indonesia.

1. Inisiasi Keterlibatan Sosial

Pada tahap awal, siswa diaktifkan untuk mengenali dan mengungkapkan perasaan mereka tentang topik yang akan dibahas. Kegiatan ini mendukung pembentukan *self-awareness* dan *social awareness*, serta membuka ruang untuk diskusi reflektif. Contoh kegiatan yang dilakukan antara lain diskusi kelompok atau journaling emosional yang bertujuan untuk meningkatkan kesadaran diri siswa terhadap dampak emosional mereka dalam interaksi sosial.

2. Penguatan Kompetensi Komunikasi

Pada tahap inti, siswa dilibatkan dalam diskusi kelompok, *role playing*, atau *debate*, yang mengharuskan mereka untuk berkomunikasi secara aktif, mendengarkan dengan penuh perhatian, dan merespons secara konstruktif. Metode ini dirancang untuk memperkuat *relationship skills* dan *self-management*, serta mendorong kolaborasi di antara siswa.

3. Refleksi dan Pengambilan Keputusan Bertanggung Jawab

Pada tahap penutup, siswa melakukan refleksi pribadi mengenai keterampilan komunikasi yang telah mereka praktikkan. Ini bertujuan untuk memperkuat *self-awareness* dan *responsible decision-making*, dengan menilai dampak sosial dari komunikasi mereka terhadap diri mereka sendiri dan orang lain.

Sintaks strategi pembelajaran yang dikembangkan dalam penelitian ini bertujuan untuk mengintegrasikan kompetensi komunikasi abad ke-21 dengan nilai budaya Indonesia melalui prinsip Trikon. Strategi ini dirancang sebagai pendekatan pedagogis yang tidak hanya memfokuskan pada keterampilan linguistik, tetapi juga pada kompetensi sosial emosional, yang relevan dengan perkembangan komunikasi di Indonesia. Sintaks ini didasarkan pada pemikiran Ki Hadjar Dewantara, dan dibangun dengan mempertimbangkan prinsip Trikon (kontinuitas, konvergensi, dan konsentrisitas).

2.10.3 Integrasi Kegiatan kelas, Rutiniras, dan Program sekolah

Strategi pembelajaran Bahasa Indonesia berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* dalam penelitian ini dirancang tidak hanya sebagai praktik pedagogis di ruang kelas, tetapi sebagai bagian dari ekosistem sekolah secara menyeluruh. Integrasi ini didasarkan pada prinsip *Whole School Approach* yang menegaskan bahwa kompetensi sosial emosional akan berkembang optimal apabila didukung oleh konsistensi lingkungan belajar, budaya sekolah, dan pengalaman sosial siswa secara berkelanjutan (OECD, 2023; UNESCO, 2021). Oleh karena itu, penguatan komunikasi sosial emosional dalam penelitian ini diimplementasikan melalui tiga ranah yang saling terhubung: kegiatan kelas, rutinitas sekolah, dan program sekolah.

Pada ranah kegiatan kelas, strategi ini diterapkan melalui sintaks pembelajaran yang telah dirumuskan sebelumnya. Kelas menjadi ruang terstruktur untuk melatih komunikasi dialogis, reflektif, dan kolaboratif. Diskusi teks berbasis isu sosial, argumentasi kelompok, *role-play* komunikasi empatik, serta refleksi tertulis berfungsi sebagai wahana pengembangan empat kompetensi komunikasi sosial emosional yang direkonstruksi, yaitu *self-awareness* (terintegrasi regulasi

diri), *social awareness, relationship skills, dan responsible decision-making*. Dalam konteks ini, komunikasi diposisikan sebagai praktik sosial yang sadar konteks, bukan sekadar penyampaian informasi.

Selanjutnya, pada ranah rutinitas harian sekolah, prinsip kontinuitas dalam Trikon Ki Hadjar Dewantara diaktualisasikan. Kompetensi komunikasi tidak berhenti pada aktivitas pembelajaran formal, tetapi diperkuat melalui kebiasaan sosial sehari-hari seperti budaya menyapa, refleksi singkat sebelum atau sesudah pembelajaran, musyawarah kelas, serta praktik penghargaan terhadap pendapat teman. Rutinitas ini membentuk pola interaksi yang konsisten dan memperkuat internalisasi nilai empati, tanggung jawab, dan kesantunan komunikasi. Perspektif ekologi perkembangan Bronfenbrenner (1979) menegaskan bahwa pengulangan interaksi dalam lingkungan mikro seperti sekolah berperan besar dalam pembentukan kompetensi sosial emosional .

Adapun pada ranah program sekolah dan ekstrakurikuler, strategi ini memperoleh konteks praktik yang lebih autentik. Kegiatan seperti Kelompok Ilmiah Remaja (KIR), proyek literasi, debat ilmiah, maupun kegiatan layanan sosial menjadi ruang aktualisasi komunikasi dalam situasi yang lebih kompleks dan nyata. Dalam situasi ini, siswa tidak hanya menyampaikan ide, tetapi belajar bernegosiasi, membangun konsensus, mengelola perbedaan, dan mempertimbangkan dampak sosial dari keputusan yang diambil. Prinsip konsentrisitas dalam Trikon memastikan bahwa praktik komunikasi tersebut tetap berakar pada nilai budaya Indonesia seperti gotong royong, musyawarah, dan tanggung jawab kolektif.

Integrasi ketiga ranah tersebut membentuk suatu ekosistem komunikasi sosial emosional yang saling menguatkan. Kegiatan kelas memberikan struktur dan kerangka konseptual; rutinitas membangun pembiasaan; dan program sekolah menyediakan ruang praktik nyata. Dengan demikian, strategi ini tidak bersifat parsial atau insidental, melainkan sistemis dan berkelanjutan. Komunikasi abad ke-21 yang ditumbuhkan melalui strategi ini berkembang dalam konteks relasi sosial yang konsisten, reflektif, dan kontekstual dengan budaya Indonesia. Melalui integrasi tersebut, penguatan komunikasi tidak lagi dipahami sebagai tujuan linguistik semata, tetapi sebagai bagian dari transformasi budaya interaksi sekolah yang mendukung perkembangan sosial emosional peserta didik secara utuh.

2.10.4 Sintesis Konseptual dan Posisi Penelitian

Berdasarkan kajian teoretis yang telah diuraikan, penelitian ini membangun suatu sintesis konseptual yang mengintegrasikan berbagai perspektif dalam memahami dan mengembangkan keterampilan komunikasi siswa. Dalam konteks ini, keterampilan komunikasi sosial emosional diposisikan sebagai konstruk utama yang menjadi fokus pengembangan. Keterampilan komunikasi tidak hanya dipahami sebagai kemampuan menyampaikan informasi, tetapi sebagai kompetensi multidimensional yang mencakup kemampuan berpikir logis, berinteraksi secara empatik, serta mengelola aspek sosial dan emosional dalam proses komunikasi.

Social Emotional Learning (SEL) berperan sebagai landasan konseptual yang memberikan kerangka pengembangan kompetensi sosial dan emosional yang mendukung keterampilan komunikasi. Kompetensi inti dalam *SEL*, seperti *self-awareness*, *self-management*, *social awareness*, *relationship skills*, dan *responsible decision making*, menjadi fondasi dalam membangun komunikasi yang efektif, reflektif, dan bermakna dalam konteks pembelajaran. Dengan demikian, penguatan keterampilan komunikasi siswa tidak dapat dilepaskan dari pengembangan kompetensi sosial emosional yang terintegrasi dalam proses belajar.

Dalam kerangka tersebut, *engagement* diposisikan sebagai mekanisme psikopedagogis yang menjembatani hubungan antara proses pembelajaran dan aktualisasi kompetensi sosial emosional dalam praktik komunikasi. Keterlibatan siswa yang mencakup dimensi perilaku, kognitif, dan emosional memungkinkan terjadinya proses internalisasi nilai, pembentukan makna, serta penguatan interaksi sosial dalam pembelajaran. Oleh karena itu, *engagement* tidak hanya berfungsi sebagai indikator keterlibatan siswa, tetapi sebagai penggerak utama yang memfasilitasi berkembangnya keterampilan komunikasi secara aktif dan berkelanjutan. Selanjutnya, implementasi pengembangan keterampilan komunikasi sosial emosional dalam penelitian ini ditempatkan dalam konteks ekosistem sekolah melalui integrasi kegiatan pembelajaran di kelas, rutinitas dan pembiasaan harian, serta program-program sekolah yang terstruktur. Integrasi ini

mengacu pada kerangka implementasi *Whole School Approach (WSA)* yang memungkinkan pengembangan kompetensi tidak hanya berlangsung dalam ruang kelas, tetapi juga terinternalisasi dalam budaya sekolah dan interaksi sosial yang lebih luas.

Di sisi lain, nilai-nilai Trikon dalam filsafat pendidikan Ki Hadjar Dewantara berperan sebagai landasan filosofis yang memastikan bahwa pengembangan strategi pembelajaran tetap kontekstual, berkelanjutan, dan selaras dengan karakteristik peserta didik serta budaya pendidikan Indonesia. Prinsip kontinuitas, konvergensi, dan konsentrisitas memberikan arah dalam mengadaptasi kerangka global seperti *SEL* ke dalam konteks lokal secara bermakna. Dengan demikian, seluruh komponen dalam penelitian ini membentuk suatu sistem yang terintegrasi, di mana keterampilan komunikasi sosial emosional dikembangkan melalui landasan konseptual *SEL*, dimediasi oleh *engagement*, dan diimplementasikan dalam konteks ekosistem sekolah yang didukung oleh kerangka implementasi *Whole School Approach* serta nilai-nilai Trikon. Sintesis konseptual ini tidak hanya menunjukkan hubungan antar komponen, tetapi juga menegaskan posisi penelitian dalam mengembangkan strategi pembelajaran yang bersifat sistemis, terintegrasi, dan berorientasi pada penguatan kompetensi abad ke-21.

2.10.5 Kerangka Berpikir Pengembangan

Kerangka berpikir pengembangan strategi pembelajaran Bahasa Indonesia berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* dalam penelitian ini dibangun atas dasar sintesis multidimensi yang mencakup landasan filosofis, psikologis, pedagogis, sosial-budaya, serta kebijakan pendidikan nasional. Kerangka ini menunjukkan alur logis bagaimana keterampilan komunikasi sosial emosional dikembangkan melalui integrasi berbagai perspektif teoretis yang selanjutnya dioperasionalkan dalam bentuk strategi pembelajaran yang sistemis.

Secara filosofis, pengembangan strategi berpijak pada pemikiran Ki Hadjar Dewantara, khususnya prinsip Trikon: kontinuitas, konvergensi, dan konsentrisitas. Prinsip ini menjadi dasar adaptasi *SEL* global agar selaras dengan nilai budaya Indonesia. Kontinuitas memastikan penguatan sosial emosional

berlangsung berkelanjutan; konvergensi membuka dialog antara kerangka *CASEL* dan nilai lokal; sedangkan konsentrisitas menjaga agar strategi tetap berakar pada budaya kolektivisme Indonesia.

Secara psikologis, kerangka ini didukung oleh teori ekologi perkembangan Bronfenbrenner (1979) yang menegaskan bahwa perkembangan sosial emosional dipengaruhi oleh interaksi dalam berbagai sistem lingkungan. Hal ini menguatkan pentingnya integrasi kelas, rutinitas, dan program sekolah sebagai ekosistem pembentuk komunikasi. Selain itu, teori perkembangan psikososial Erikson menegaskan bahwa remaja SMA berada pada fase pencarian identitas, sehingga komunikasi menjadi sarana utama pembentukan konsep diri dan relasi sosial.

Secara pedagogis, strategi ini merupakan sintesis teori behaviorisme (penguatan perilaku komunikasi positif), teori social kognitif Bandura (*modeling* dan *self-efficacy* komunikasi), konstruktivisme sosial Vygotsky (dialog dan *scaffolding* dalam interaksi), serta humanistik Rogers (iklim empatik dan aman secara psikologis). Sintesis ini menunjukkan bahwa komunikasi sosial emosional tidak dapat dibangun melalui satu paradigma tunggal, melainkan melalui pendekatan yang saling melengkapi. Dalam kerangka ini, *Social Emotional Learning (SEL)* berfungsi sebagai landasan konseptual yang mengarahkan pengembangan kompetensi sosial emosional siswa, sedangkan *engagement* diposisikan sebagai mekanisme psikopedagogis yang menjembatani proses pembelajaran dengan aktualisasi kompetensi tersebut dalam praktik komunikasi. Keterlibatan siswa yang mencakup dimensi perilaku, kognitif, dan emosional memungkinkan terjadinya proses internalisasi nilai dan keterampilan dalam interaksi pembelajaran.

Secara sosial-budaya dan linguistik, kerangka ini merujuk pada sosiolinguistik Hymes (1972) dan teori tindak tutur (Austin, 1962; Searle, 1969) yang memandang komunikasi sebagai praktik sosial dan tindakan yang memiliki dampak relasional. Dalam konteks budaya Indonesia yang bercorak kolektivisme dan memiliki kecenderungan power distance tinggi (Hofstede, 2010). Komunikasi tidak hanya soal keberanian berbicara, tetapi juga tentang kesantunan, harmoni,

dan tanggung jawab sosial. Oleh karena itu, strategi ini merekonstruksi kompetensi *SEL* menjadi empat kompetensi komunikasi sosial emosional yang lebih kontekstual.

Secara kontekstual kebijakan, kerangka ini sejalan dengan arah kebijakan pendidikan nasional yang menekankan penguatan kompetensi sosial emosional dan komunikasi dalam delapan dimensi Profil Lulusan Permendikdasmen No. 10 Tahun 2025, serta penegasan peran guru sebagai wali yang bertanggung jawab atas perkembangan sosial emosional peserta didik. Dengan demikian, strategi yang dikembangkan memiliki relevansi sistemis dengan arah transformasi pendidikan nasional (Kemendikdasmen, 2025). Dengan demikian, seluruh landasan filosofis, psikologis, pedagogis, sosial-budaya, dan kebijakan tersebut terintegrasi dalam satu kerangka berpikir yang sistemis, di mana keterampilan komunikasi sosial emosional dikembangkan melalui landasan *SEL*, dimediasi oleh *engagement*, dan diimplementasikan dalam ekosistem sekolah melalui integrasi kegiatan kelas, rutinitas, dan program sekolah. Kerangka ini menjadi dasar dalam pengembangan strategi pembelajaran yang dirancang untuk memperkuat komunikasi siswa secara komprehensif dan berkelanjutan.

2.10.6 Desain Strategi Pembelajaran *Social Emotional Learning*

Berdasarkan sintesis konseptual yang telah diuraikan sebelumnya, penelitian ini merumuskan desain hipotetik strategi pembelajaran Bahasa Indonesia berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* sebagai bagian dari tahap awal pengembangan dalam pendekatan *Research and Development*. Strategi ini mengintegrasikan tiga fondasi utama, yaitu *Social Emotional Learning (SEL)*, kerangka implementasi *Whole School Approach (WSA)*, serta prinsip Trikon Ki Hadjar Dewantara.

1. Strategi ini dirancang untuk menjawab keterbatasan praktik pembelajaran Bahasa Indonesia yang selama ini cenderung bersifat fragmentatif, berorientasi kognitif-linguistik, dan belum sepenuhnya mengintegrasikan dimensi sosial emosional serta konteks budaya Indonesia. Secara struktural, strategi hipotetik ini terdiri atas dua komponen utama yang saling terhubung:
2. Strategi pembelajaran berbasis *SEL* di ruang kelas, sebagai ruang terstruktur pengembangan komunikasi sosial emosional . Penguatan melalui ekosistem

sekolah (rutinitas dan program/ekstrakurikuler) sebagai ruang internalisasi dan aktualisasi nilai.

Namun, sebelum strategi ini dijabarkan secara operasional, perlu ditelaah terlebih dahulu perkembangan pembelajaran Bahasa Indonesia dalam kurun waktu satu dekade terakhir. Kurikulum 2013 (K13) menempatkan pembelajaran pada praktik ilmiah dan pengembangan kompetensi sikap, pengetahuan, dan keterampilan melalui proses belajar eksploratif, elaboratif, dan kontekstual (pembelajaran saintifik) yang bertujuan menyelaraskan tujuan pembelajaran dengan kebutuhan abad ke-21. Praktik pembelajaran ini diperkuat melalui program literasi sekolah, pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*), integrasi teknologi informasi dan komunikasi (TIK), serta penilaian autentik yang memberi ruang bagi siswa untuk menunjukkan pemahaman melalui karya nyata. Namun, evaluasi empiris dan praktik di lapangan menunjukkan bahwa berbagai strategi tersebut masih memiliki keterbatasan mendasar, antara lain:

1. Fragmentasi Pendekatan

Penguatan komunikasi, empati, dan keterampilan sosial emosional masih bersifat sporadis atau terpisah dari tujuan inti pembelajaran, sehingga belum terintegrasi secara sistemis dalam semua ranah pembelajaran Bahasa Indonesia.

2. Keterbatasan Fleksibilitas Kontekstual

Walaupun Kurikulum 2013 telah mengadopsi pendekatan saintifik, implementasinya masih cukup terikat pada standar materi dan jadwal mingguan yang kaku, sehingga ruang kultural kontekstual bagi guru untuk mendesain pembelajaran sesuai karakteristik sosial budaya peserta didik relatif terbatas.

3. Keterampilan Abad ke-21 Belum Terpadu

Meskipun ada dorongan menuju kecakapan abad ke-21 seperti berpikir kritis dan kolaborasi, pengembangan kompetensi komunikasi sosial emosional secara eksplisit belum sepenuhnya menjadi fokus utama dalam desain dan asesmen pembelajaran Bahasa Indonesia. Hal ini diperkuat oleh temuan penelitian yang menunjukkan perlunya strategi yang lebih eksplisit dalam penguatan komunikasi siswa.

Perubahan signifikan terjadi melalui kebijakan Kurikulum Merdeka sebagai kurikulum nasional yang dikembangkan oleh Puskurjar/BSKAP, Kemendikbudristek, dan mulai diberlakukan secara bertahap sejak awal tahun 2022 serta terus disempurnakan hingga tahun ajaran 2024/2025 berdasarkan Panduan Mata Pelajaran edisi terbaru tahun 2025. Kurikulum Merdeka dirancang untuk memberikan fleksibilitas yang lebih besar kepada pendidik dalam merancang pembelajaran sesuai dengan konteks dan kebutuhan peserta didik, dengan menekankan pada Capaian Pembelajaran (CP) per fase serta pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (*student-centered learning*).

Seiring dengan arah kebijakan tersebut, pemerintah juga menetapkan delapan dimensi profil lulusan sebagai standar kompetensi akhir pendidikan dasar dan menengah, yang meliputi keimanan, ketakwaan, kewargaan, penalaran kritis, kreativitas, kolaborasi, kemandirian, kesehatan, dan komunikasi. Dimensi komunikasi secara eksplisit ditempatkan sebagai kompetensi strategis yang perlu dikembangkan lintas mata pelajaran. Hal ini menunjukkan bahwa komunikasi tidak lagi dipandang semata sebagai keterampilan bahasa, tetapi sebagai kompetensi transdisipliner yang menopang partisipasi sosial, kolaborasi, dan pengambilan keputusan.

Lebih lanjut, penguatan pembelajaran mendalam (*deep learning*) dalam kebijakan terbaru menegaskan bahwa proses belajar tidak cukup berhenti pada pemahaman permukaan (*surface learning*), melainkan perlu mendorong pemaknaan, refleksi, dialog, serta penerapan dalam konteks nyata. Konsep ini selaras dengan kebutuhan pengembangan komunikasi yang tidak hanya bersifat informatif, tetapi juga reflektif dan dialogis. Namun demikian, meskipun *deep learning* memberikan ruang bagi penguatan komunikasi, kebijakan tersebut belum secara spesifik merumuskan strategi operasional yang terintegrasi dengan kompetensi sosial emosional dan nilai budaya lokal.

Pada titik inilah strategi pembelajaran Bahasa Indonesia berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* dan prinsip Trikon yang dikembangkan dalam penelitian ini menemukan relevansinya. Strategi ini tidak dimaksudkan untuk

menggantikan arah Kurikulum Merdeka maupun konsep *deep learning*, melainkan berfungsi sebagai bentuk operasionalisasi yang lebih sistematis dalam penguatan dimensi komunikasi sosial emosional. Dengan demikian, strategi ini melengkapi implementasi *deep learning* melalui penguatan komunikasi yang kontekstual, terintegrasi, dan berakar pada nilai budaya Indonesia.

Tabel 9 Sintesis Evolusi Kebijakan dan Level Strategi Pembelajaran (2013–2025)

Periode	Kebijakan/Pendekatan	Fokus Utama	Level Intervensi	Status Strategi Komunikasi
2013–2021	Kurikulum 2013	Kompetensi & pendekatan saintifik	Makro (kurikulum)	Belum eksplisit
2016–sekarang	Gerakan Literasi Sekolah	Budaya membaca	Program sekolah	Tidak spesifik komunikasi dialogis
2017–2021	Penguatan Pendidikan Karakter	Integrasi nilai	Nilai normatif	Tidak operasional dalam sintaks
2018–sekarang	Integrasi TIK	Digitalisasi pembelajaran	Media	Tidak menyentuh regulasi sosial emosional
2022–sekarang	Kurikulum Merdeka	CP, diferensiasi, proyek	Struktur kurikulum	Memberi ruang, belum memformulasikan strategi
2024–2025	Deep Learning & 8 Dimensi Profil Lulusan	Pembelajaran bermakna & komunikasi	Paradigma pembelajaran	Belum teroperasionalkan dalam strategi kelas

Sumber : Disadur dari Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia (Kemendikbud RI) untuk tahun 2013–2020, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia (Kemendikbudristek RI) untuk tahun 2021–2024, Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia (Kemendikdasmen RI) untuk tahun 2025. Referensi tambahan World Bank (2023); Kajian Pembelajaran Mendalam (Puskurjar Kemendikdasmen RI, 2025). Dari sintesis kebijakan tersebut terlihat bahwa transformasi pendidikan nasional

Selama satu dekade terakhir bergerak pada level kebijakan, pendekatan, program, dan perangkat ajar. Namun, belum ditemukan formulasi strategi pedagogis yang secara eksplisit dan sistemis mengoperasionalkan kompetensi komunikasi sosial emosional dalam praktik pembelajaran Bahasa Indonesia. Pendekatan saintifik, literasi, proyek, maupun *deep learning* memang memberi ruang bagi dialog dan kolaborasi, tetapi belum merumuskan sintaks strategis yang secara sadar membangun kesadaran diri, empati, relasi kolaboratif, dan pengambilan keputusan komunikatif dalam konteks budaya Indonesia.

Dengan demikian, persoalan stagnasi kualitas komunikasi siswa tidak semata-mata disebabkan oleh perubahan kurikulum, melainkan oleh belum adanya rekonstruksi pada level strategi pembelajaran mikro. Perbedaan antara pendekatan, model, strategi, dan teknik sering kali tidak dibedakan secara konseptual dalam praktik sekolah, sehingga implementasi kebijakan tidak selalu menghasilkan perubahan pedagogis yang mendalam. Strategi pembelajaran berbasis *SEL* dan prinsip Trikon yang dikembangkan dalam penelitian ini berupaya mengisi ruang tersebut. Strategi ini tidak menggantikan *deep learning* maupun Kurikulum Merdeka, tetapi mengoperasionalkan dimensi komunikasi secara lebih terstruktur, kontekstual, dan berbasis budaya Indonesia.

BAB III

METODE PENELITIAN

3.1 Jenis dan Pendekatan Penelitian

Penelitian ini menggunakan desain *Research and Development (R&D)* yang mengacu pada model Borg & Gall. Pemilihan desain ini didasarkan pada tujuan penelitian untuk mengembangkan strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* yang dikonstruksi melalui sintesis teoretis dan diuji secara sistematis dalam konteks pendidikan menengah. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya menghasilkan produk praktis, tetapi juga mengembangkan strategi pembelajaran yang berlandaskan kerangka konseptual yang terintegrasi dan kontekstual.

Pelaksanaan penelitian mengikuti sepuluh tahapan Borg & Gall yang dilaksanakan secara sistematis, yaitu: (1) studi pendahuluan dan analisis kebutuhan, (2) perencanaan pengembangan strategi, (3) pengembangan produk awal berupa desain konseptual dan prototipe strategi, (4) uji coba awal (*preliminary field testing*), (5) revisi produk utama, (6) uji coba lapangan utama (*main field testing*), (7) revisi produk operasional, (8) uji coba lapangan operasional (*operational field testing*), (9) revisi produk akhir, dan (10) diseminasi serta implementasi. Tahapan tersebut diadaptasi secara kontekstual untuk memastikan kesesuaian antara konstruksi konseptual strategi dan realitas implementasinya pada satuan pendidikan menengah.

Produk yang dikembangkan dalam penelitian ini berupa strategi pembelajaran Bahasa Indonesia berbasis *Social Emotional Learning* yang diintegrasikan dengan kerangka implementasi *Whole School Approach* dan nilai-nilai Asas Trikon. Strategi ini disusun melalui sintesis teori behaviorisme, konstruktivisme, humanisme, dan sosial kognitif, serta diperkaya dengan perspektif ekologi perkembangan Bronfenbrenner (1979) sebagai landasan sistemis dalam memahami interaksi antarunsur dalam ekosistem sekolah. Fokus pengembangan dan pengujian diarahkan pada integrasi kompetensi sosial emosional dalam pembelajaran di kelas sebagai unit intervensi utama, dengan mempertimbangkan

keterkaitannya dengan rutinitas, budaya, dan program sekolah secara menyeluruh. Melalui pelaksanaan tahapan pengembangan tersebut hingga tahap diseminasi, strategi yang dihasilkan diharapkan memiliki validitas konseptual, keterlaksanaan empiris, serta kelayakan implementatif dalam konteks pendidikan menengah.

3.2 Desain Konseptual dan Desain Operasional

3.2.1 Desain Konseptual

Desain konseptual dalam penelitian ini merupakan hasil sintesis teoretis yang digunakan sebagai dasar pengembangan strategi pembelajaran untuk menumbuhkan keterampilan komunikasi siswa abad ke-21. Sintesis tersebut mengintegrasikan kerangka *Social Emotional Learning (SEL)*, *Whole School Approach (WSA)*, dan Asas Trikon dalam filsafat pendidikan Ki Hadjar Dewantara ke dalam satu kerangka sistemis yang koheren. Desain konseptual ini merupakan tahap awal dalam proses pengembangan strategi dalam penelitian *Research and Development*, yang menjadi dasar dalam penyusunan desain operasional dan pengujian empiris.

Secara konseptual, pengembangan strategi ini merujuk pada kerangka *CASEL* dan UNESCO (2021) yang menekankan implementasi *SEL* berbasis ekosistem sekolah. Prinsip Trikon kontinuitas, konsentrisitas, dan konvergensi menjadi landasan normatif-kultural dalam memastikan strategi selaras dengan nilai dan konteks pendidikan Indonesia. Secara teoretik, desain ini dibangun melalui sintesis behaviorisme, konstruktivisme, humanisme, dan teori sosial kognitif (Bandura), dengan Teori Ekologi Perkembangan Bronfenbrenner (1979) sebagai kerangka sistemis yang menjelaskan keterkaitan antara lingkungan mikro, meso, dan makro dalam membentuk perkembangan sosial emosional siswa.

Hasil sintesis tersebut menghasilkan struktur strategi yang terdiri atas tiga komponen terintegrasi, yaitu: (1) rutinitas harian siswa sebagai wahana pembentukan kebiasaan sosial emosional ; (2) pembelajaran Bahasa Indonesia sebagai ruang utama integrasi keterampilan komunikasi reflektif, empatik, kolaboratif, dan argumentatif; serta (3) kegiatan ekstrakurikuler (KIR) sebagai ruang penguatan aktualisasi komunikasi berbasis nilai. Ketiga komponen tersebut

dirancang dalam kerangka *Whole School Approach* sehingga membentuk sistem pembelajaran yang saling berinteraksi dan berkelanjutan.

Strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning* yang dikembangkan dalam penelitian ini dirancang sebagai strategi yang bersifat generik dan tidak bergantung pada jenis materi atau konten pembelajaran tertentu. Meskipun implementasi dalam penelitian ini difokuskan pada pembelajaran Bahasa Indonesia, struktur strategi yang meliputi sintak SADAR serta integrasi kompetensi sosial emosional memungkinkan penerapan yang adaptif pada berbagai mata pelajaran dan konteks pembelajaran. Dengan demikian, strategi ini tidak hanya relevan dalam konteks spesifik penelitian, tetapi juga memiliki potensi untuk direplikasi dan dikembangkan dalam berbagai setting pendidikan. Dengan demikian, desain konseptual ini menjawab rumusan masalah pertama melalui perumusan landasan teoretis dan struktur strategi pembelajaran berbasis *SEL* yang terintegrasi secara sistemis dalam konteks pendidikan menengah.

3.2.2 Desain Operasional

Desain operasional menjelaskan prosedur sistematis pengembangan strategi pembelajaran berbasis *SEL* melalui pendekatan *Research and Development (R&D)* dengan mengadaptasi model Borg & Gall (2003). Tahapan pengembangan dilaksanakan secara berurutan meliputi: (1) *research and information collecting*, (2) *planning*, (3) *develop preliminary form of product*, (4) *preliminary field testing*, (5) *main product revision*, (6) *main field testing*, (7) *operational product revision*, (8) *operational field testing*, (9) *final product revision*, dan (10) *dissemination and implementation*. Tahapan tersebut diadaptasi secara kontekstual sesuai karakteristik pendidikan menengah.

Operasionalisasi strategi dilakukan dengan menerjemahkan konstruk *SEL* yang telah disintesis pada Bab II ke dalam indikator keterampilan komunikasi yang mencakup aspek reflektif, empatik, kolaboratif, dan argumentatif. Selanjutnya, kerangka implementasi *Whole School Approach* dioperasionalkan melalui integrasi kegiatan pembelajaran di kelas, rutinitas sekolah, dan kegiatan ekstrakurikuler sebagai satu kesatuan sistem. Prinsip Trikon diinternalisasikan

melalui keberlanjutan program, keselarasan dengan budaya sekolah, serta keterpaduan antar komponen strategi. Dengan demikian, strategi pembelajaran tidak hanya diimplementasikan pada level kelas, tetapi juga diperkuat dalam ekosistem sekolah secara menyeluruh.

Pengujian kepraktisan dilakukan melalui uji coba bertahap pada konteks sekolah yang berbeda untuk menilai keterlaksanaan strategi, konsistensi implementasi, serta keberterimaan oleh guru dan siswa. Sementara itu, evaluasi keefektifan dilakukan melalui pengukuran perubahan keterampilan komunikasi sosial emosional siswa yang mencakup aspek kognitif, sosial, dan emosional, dengan menggunakan desain pretest dan posttest. Pengukuran ini bertujuan untuk mengidentifikasi peningkatan kemampuan siswa dalam berkomunikasi secara reflektif, empatik, kolaboratif, dan argumentatif setelah penerapan strategi. Dengan demikian, proses pengujian memastikan bahwa strategi yang dikembangkan memenuhi kriteria kepraktisan dan keefektifan secara empiris. Dengan demikian, desain operasional ini menggambarkan secara sistematis proses pengembangan, implementasi, dan pengujian strategi pembelajaran berbasis komunikasi sosial emosional dalam konteks pendidikan menengah. Untuk memperjelas kesinambungan antara desain konseptual dan desain operasional, selanjutnya disajikan alur pengembangan strategi yang menunjukkan hubungan antara tahapan konseptual, implementasi, dan pengujian dalam kerangka *Research and Development (R&D)*.



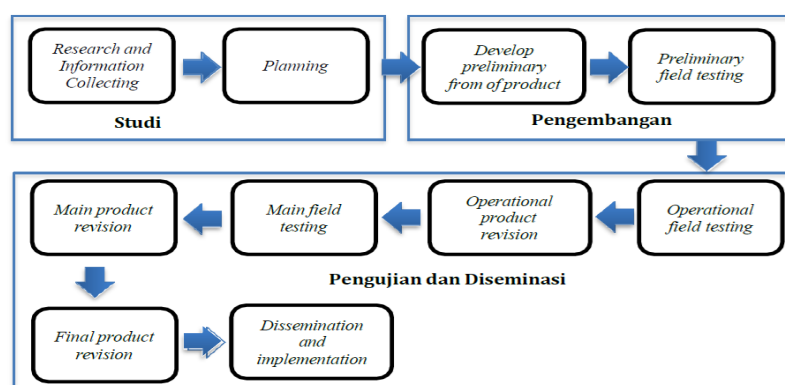
Gambar 8 *Research and Development (R&D)*

3.3 Desain Penelitian

Pengembangan strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning (SEL)*, pendekatan *Whole School Approach (WSA)*, dan nilai-nilai lokal Trikon untuk menumbuhkan keterampilan komunikasi sosial emosional peserta didik di jenjang SMA dilakukan melalui pendekatan penelitian dan pengembangan (*Research and Development, R&D*), yang mengacu pada model sistematis dari Borg & Gall (2003). Model ini dipilih karena memungkinkan proses pengembangan strategi secara bertahap, berbasis kebutuhan kontekstual dan validasi empiris.

Prosedur pengembangan strategi ini dimulai dengan (1) *research and information collecting*, yang mencakup studi literatur mendalam, analisis kebijakan, serta pengumpulan data lapangan untuk mengidentifikasi permasalahan utama dalam pembelajaran dan komunikasi siswa di sekolah. (2) *planning*, yaitu perencanaan konseptual strategi dengan mempertimbangkan hasil studi kebutuhan, nilai-nilai budaya lokal, serta teori-teori pendukung dari ranah psikopedagogik dan *SEL*. (3) *develop preliminary form of product*, dirancang bentuk awal strategi yang mencakup tahapan pembelajaran berbasis nilai dan program pendukung seperti kegiatan ekstrakurikuler yang komunikatif. (4) *preliminary field testing*, dilakukan melalui validasi ahli yang melibatkan pakar pendidikan, dosen, dan praktisi sekolah guna menilai relevansi, kejelasan, dan keterterapan strategi. Hasil dari validasi digunakan dalam (5) *main product revision*, yakni perbaikan produk strategi agar lebih kontekstual dan aplikatif. Tahap selanjutnya adalah (6) *main field testing*, yaitu uji coba terbatas di satuan pendidikan menengah untuk menilai kepraktisan dan efektivitas awal strategi pembelajaran. Dari hasil tersebut, dilakukan (7) *operational product revision* untuk menyempurnakan strategi sebelum diterapkan secara lebih luas. Langkah (8) *operational field testing*, yaitu uji operasional strategi di beberapa sekolah dengan latar kontekstual berbeda untuk mengukur stabilitas efektivitas dan fleksibilitas penerapan. Setelah itu, dilakukan (9) *final product revision* berdasarkan temuan empiris dan evaluasi implementasi. Terakhir, strategi yang telah matang didiseminasikan dan diimplementasikan melalui tahapan (10) *dissemination and implementation*, sebagai inovasi pembelajaran kontekstual yang dapat digunakan secara luas di sekolah menengah

di Indonesia. Melalui proses sistematis ini, strategi pembelajaran yang dikembangkan diharapkan tidak hanya mampu meningkatkan keterampilan komunikasi abad ke-21, tetapi juga membentuk karakter dan kompetensi sosial emosional peserta didik secara kontekstual, reflektif, dan berbasis budaya Indonesia. Berikut bagan alur penelitian pengembangan model pembelajaran



Gambar 9 Model Penelitian dan Pengembangan Borg & Gall (2003)

Pengembangan strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning (SEL)*, *Whole School Approach (WSA)*, dan nilai-nilai lokal Trikon diawali melalui tahapan pendahuluan yang merujuk pada kerangka penelitian dan pengembangan Borg & Gall (2003). yaitu tahap *research and information collecting* dan tahap *planning*. Pada tahap pertama (*research and information collecting*), penelitian difokuskan pada analisis kebutuhan melalui identifikasi permasalahan utama dalam praktik pembelajaran di sekolah menengah, khususnya lemahnya keterampilan komunikasi sosial emosional peserta didik. Permasalahan ini tercermin dalam rendahnya keberanian siswa untuk bertanya, menyampaikan pendapat secara argumentatif, serta berinteraksi secara reflektif dalam proses pembelajaran. Kondisi tersebut tidak hanya berkaitan dengan kemampuan kognitif, tetapi juga dipengaruhi oleh regulasi emosi, budaya kelas yang kurang partisipatif, serta norma sosial sekolah yang belum sepenuhnya mendukung komunikasi terbuka dan empatik.

Analisis kebutuhan dilakukan dengan merujuk pada rekonstruksi empat kompetensi *SEL* berbasis Trikon sebagaimana diuraikan pada Bab II, yaitu: (1) *self-awareness* (kesadaran diri), yang mencakup kemampuan mengenali dan mengelola emosi dalam konteks sosial; (2) *social awareness* (kesadaran sosial),

yang menekankan empati, pemahaman perspektif orang lain, dan penghargaan terhadap keberagaman; (3) *relationship skills* (keterampilan berelasi), yang meliputi kemampuan berkomunikasi efektif, bekerja sama, dan menyelesaikan konflik secara konstruktif; serta (4) *responsible decision-making* (pengambilan keputusan bertanggung jawab), yakni kemampuan mengambil keputusan etis dengan mempertimbangkan kesejahteraan bersama. Keempat kompetensi tersebut direkonstruksi melalui integrasi Asas Trikon kontinuitas, konsentrisitas, dan konvergensi sehingga pengembangannya bersifat berkelanjutan, kontekstual dengan budaya sekolah, serta terintegrasi antarprogram dan aktivitas pendidikan.

Secara teoretik, rekonstruksi ini dikaitkan dengan Teori Ekologi Perkembangan Bronfenbrenner (1979), yang memandang perkembangan sosial emosional siswa sebagai hasil interaksi dinamis antara sistem mikro (kelas dan relasi guru–siswa), meso (hubungan antarlingkungan sekolah), dan makro (nilai budaya serta kebijakan pendidikan). Dalam kerangka ini, kelemahan komunikasi siswa tidak dipahami sebagai persoalan individual semata, melainkan sebagai fenomena sistemis yang dipengaruhi oleh struktur pembelajaran, pola interaksi, dan budaya sekolah. Oleh karena itu, strategi konseptual SEL berbasis Trikon dirancang untuk menumbuhkan komunikasi abad ke-21 melalui penguatan regulasi emosi, empati sosial, kolaborasi, serta pengambilan keputusan etis dalam konteks interaksi nyata di sekolah.

Penelitian pendahuluan tidak hanya dilakukan melalui studi literatur, tetapi juga melalui pengkajian teori-teori pendidikan dan psikopedagogik mutakhir yang relevan, seperti konstruktivisme sosial, teori ekologi perkembangan, teori emosi, serta teori komunikasi dan tindak tutur. Kajian ini bertujuan memperoleh pemahaman komprehensif mengenai keterkaitan antara proses belajar, regulasi emosi, dan interaksi sosial dalam membentuk perilaku komunikasi siswa. Selain itu, pendekatan *Whole School Approach* dianalisis sebagai kerangka sistemis yang memungkinkan pengembangan SEL berlangsung secara terpadu dalam pembelajaran, rutinitas sekolah, dan budaya institusional.

Pengumpulan data lapangan dilakukan untuk melengkapi hasil kajian teoretis tersebut, mencakup persepsi guru dan siswa mengenai praktik komunikasi di kelas, iklim social emosional sekolah, serta tantangan dalam menciptakan interaksi pembelajaran yang aman secara psikologis. Temuan menunjukkan bahwa pengembangan kesadaran diri dan sosial belum terstruktur dalam kegiatan pembelajaran, keterampilan berelasi masih bersifat spontan dan belum dibimbing secara sistematis, serta pengambilan keputusan etis belum menjadi bagian eksplisit dari proses pedagogis. Dengan demikian, terdapat kesenjangan antara kompetensi sosial emosional yang secara konseptual direkonstruksi dalam kerangka *SEL* berbasis Trikon dan praktik pembelajaran yang berlangsung di sekolah.

Kesenjangan tersebut menegaskan bahwa penguatan keterampilan komunikasi siswa tidak dapat dilakukan melalui intervensi pedagogis yang parsial atau insidental, melainkan memerlukan strategi terintegrasi yang menghubungkan pembelajaran kelas, relasi sosial, dan budaya sekolah secara sistemis. Oleh karena itu, tahap analisis kebutuhan ini menghasilkan landasan empiris dan konseptual yang kuat untuk pengembangan strategi *SEL* berbasis Trikon, yang diarahkan untuk menumbuhkan komunikasi reflektif, empatik, kolaboratif, dan bertanggung jawab sebagai bagian dari kompetensi abad ke-21.

Tahap kedua, yaitu *planning*, difokuskan pada perumusan kerangka konseptual strategi pembelajaran berbasis integrasi *Social and Emotional Learning (SEL)*, *Whole School Approach (WSA)*, dan prinsip Trikon. Tahap ini merupakan proses transformasi hasil analisis kebutuhan dan rekonstruksi kompetensi *SEL* ke dalam rancangan strategis yang operasional dan terstruktur. Dengan demikian, perencanaan tidak sekadar menyusun langkah pembelajaran, melainkan mengoperasionalisasikan kompetensi sosial emosional ke dalam sintaks strategi yang sistemis dan koheren.

Pada tahap ini dilakukan penjabaran empat kompetensi hasil rekonstruksi *self-awareness*, *social awareness*, *relationship skills*, dan *responsible decision-making* ke dalam indikator operasional pembelajaran komunikasi abad ke-21. Kompetensi

kesadaran diri diterjemahkan ke dalam aktivitas refleksi emosi dan pengenalan respons diri dalam situasi komunikasi; kesadaran sosial dioperasionalkan melalui penguatan empati, perspektif sosial, dan sensitivitas terhadap keberagaman; keterampilan berelasi diformulasikan dalam bentuk komunikasi kolaboratif, dialog argumentatif, serta penyelesaian konflik secara konstruktif; sedangkan pengambilan keputusan bertanggung jawab diintegrasikan melalui latihan penalaran etis dalam diskusi dan interaksi kelas. Penjabaran ini menjadi dasar penyusunan sintaks strategi pembelajaran yang berorientasi pada pembentukan perilaku komunikasi reflektif, empatik, kolaboratif, dan etis.

Perencanaan mencakup penetapan tujuan pembelajaran sosial emosional secara eksplisit dalam perangkat ajar, perancangan tahapan pembelajaran yang menumbuhkan kesadaran diri dan pengelolaan emosi pada tahap pendahuluan, penguatan empati dan relasi sosial pada tahap inti melalui aktivitas kolaboratif dan dialogis, serta refleksi dan pengambilan keputusan bertanggung jawab pada tahap penutup. Sintaks ini dirancang selaras dengan karakteristik mata pelajaran Bahasa Indonesia sebagai ruang pembelajaran yang komunikatif dan interaktif.

Dalam kerangka *Whole School Approach*, strategi tidak hanya dirancang untuk diterapkan di ruang kelas, tetapi juga diintegrasikan ke dalam rutinitas sekolah dan kegiatan ekstrakurikuler sebagai bagian dari ekosistem pembelajaran. Rutinitas harian diarahkan untuk membentuk pembiasaan sosial emosional yang berkelanjutan, sedangkan kegiatan ekstrakurikuler khususnya Kelompok Ilmiah Remaja (KIR) diposisikan sebagai ruang aktualisasi komunikasi reflektif dan kolaboratif berbasis nilai.

Perencanaan ini secara simultan mempertimbangkan prinsip Trikon. Prinsip kontinuitas diwujudkan melalui keberlanjutan pengembangan kompetensi dalam berbagai konteks kegiatan sekolah; konsentrisitas tercermin dalam kesesuaian strategi dengan budaya dan karakteristik lingkungan sekolah; sedangkan konvergensi diwujudkan melalui integrasi antarprogram sehingga tidak terjadi fragmentasi pengembangan sosial emosional.

Dengan demikian, tahap *planning* menghasilkan *blueprint* strategi pembelajaran berbasis integrasi *SEL*, *WSA*, dan Trikon yang memuat struktur tujuan, penjabaran kompetensi ke dalam indikator operasional, sintaks pembelajaran, serta skema integrasi dalam ekosistem sekolah. *Blueprint* ini menjadi dasar pengembangan prototipe strategi pada tahap berikutnya dalam kerangka *Research and Development (R&D)*.

Tahap ketiga, yaitu *develop preliminary form of product*, dilakukan dengan merancang dan menghasilkan prototipe awal strategi pembelajaran berbasis *SEL* sebagai hasil reinterpretasi konseptual dari integrasi *Social and Emotional Learning*, *Whole School Approach*, dan prinsip Trikon. Produk yang dikembangkan dalam penelitian ini bukan berupa model teoretik, melainkan strategi pembelajaran operasional yang disusun berdasarkan hasil sintesis dan penjabaran kompetensi pada tahap sebelumnya.

Strategi berbasis *SEL* ini merupakan bentuk konkret dari rekonstruksi empat kompetensi sosial emosional yang telah dioperasionisasikan ke dalam struktur pembelajaran. Reinterpretasi tersebut menempatkan *SEL* tidak sekadar sebagai kerangka normatif, tetapi sebagai strategi pedagogis yang memiliki sintaks, peran aktor, dan mekanisme implementasi yang jelas dalam konteks pendidikan menengah.

Prototipe awal strategi mencakup rancangan tahapan pembelajaran yang terstruktur (pendahuluan, inti, dan penutup), penegasan peran guru sebagai fasilitator regulasi emosi dan dialog reflektif, serta peran siswa sebagai subjek aktif dalam komunikasi empatik dan kolaboratif. Selain itu, disusun skenario pembelajaran yang mendorong praktik komunikasi reflektif, empatik, argumentatif, dan bertanggung jawab, serta panduan implementasi strategi dalam konteks kelas, rutinitas sekolah, dan kegiatan ekstrakurikuler. Prototipe awal ini diwujudkan dalam bentuk dokumen strategi yang memuat sintaks pembelajaran, perangkat ajar, panduan implementasi, serta instrumen pendukung sebagai satu kesatuan strategi operasional. Produk awal ini berfungsi sebagai draf konseptual operasional yang akan dievaluasi melalui validasi ahli dan disempurnakan pada

tahap berikutnya dalam kerangka *Research and Development (R&D)*. Dengan demikian, tahap ini memastikan bahwa strategi berbasis *SEL* yang dikembangkan telah memiliki bentuk operasional yang siap diuji secara terbatas sebelum memasuki tahap revisi dan uji coba lapangan. Strategi pembelajaran yang diwujudkan dalam prototipe ini dirancang bersifat generik dan tidak bergantung pada karakteristik konten pembelajaran tertentu. Meskipun implementasi dalam penelitian ini difokuskan pada pembelajaran Bahasa Indonesia, struktur strategi yang mencakup sintaks pembelajaran, peran interaksi, serta integrasi kompetensi sosial emosional memungkinkan adaptasi pada berbagai mata pelajaran dan konteks pembelajaran lain. Dengan demikian, prototipe yang dikembangkan tidak hanya relevan dalam konteks spesifik penelitian, tetapi juga memiliki fleksibilitas implementatif dan potensi untuk direplikasi dalam berbagai setting pendidikan.

Tahap keempat, *preliminary field testing*, dilakukan melalui validasi ahli yang melibatkan pakar pendidikan, psikologi pendidikan, dan praktisi sekolah untuk menilai kesesuaian konsep, kejelasan tahapan, dan keterterapan strategi. Masukan dari validasi ahli digunakan pada tahap kelima, yaitu *main product revision*, untuk merevisi dan menyempurnakan prototipe awal agar lebih kontekstual dan aplikatif.

Tahap kelima, yaitu *main product revision*, dilakukan setelah prototipe awal strategi pembelajaran berbasis *SEL* melalui proses validasi ahli dan uji coba awal (*preliminary field testing*). Revisi ini bertujuan untuk menyempurnakan strategi agar lebih jelas secara konseptual, lebih mudah diimplementasikan, serta lebih sesuai dengan kondisi nyata pembelajaran di sekolah menengah.

Perbaikan dilakukan berdasarkan masukan dari para ahli pendidikan, psikologi pendidikan, dan praktisi sekolah, serta berdasarkan temuan pada tahap uji coba awal. Aspek yang direvisi mencakup kejelasan rumusan tujuan sosial emosional, ketepatan indikator keterampilan komunikasi, konsistensi antara kompetensi dan sintaks pembelajaran, serta kelengkapan panduan implementasi bagi guru. Selain itu, dilakukan penyederhanaan redaksi dan penyesuaian teknis agar strategi lebih aplikatif dan tidak menimbulkan multitafsir dalam pelaksanaannya.

Pada tahap ini juga dilakukan penyelarasan kembali antara integrasi *SEL*, *Whole School Approach*, dan prinsip Trikon agar tidak terjadi tumpang tindih atau ketidakkonsistenan antar-komponen strategi. Revisi memastikan bahwa setiap tahapan pembelajaran benar-benar merefleksikan penguatan kesadaran diri, empati sosial, keterampilan berelasi, dan pengambilan keputusan bertanggung jawab secara terstruktur dan berkelanjutan. Hasil dari tahap *main product revision* adalah strategi pembelajaran berbasis *SEL* yang telah disempurnakan secara konseptual dan operasional, sehingga siap untuk diuji pada tahap berikutnya dalam skala yang lebih luas (*main field testing*). Dengan demikian, tahap ini berfungsi sebagai proses pemantapan produk sebelum dilakukan pengujian efektivitas yang lebih komprehensif.

Tahap keenam, yaitu *main field testing*, merupakan uji coba lapangan dalam skala terbatas yang bertujuan untuk menilai kepraktisan dan efektivitas awal strategi pembelajaran berbasis *SEL* dalam menumbuhkan keterampilan komunikasi sosial emosional siswa. Uji coba ini dilakukan pada konteks sekolah yang telah ditentukan untuk melihat bagaimana strategi yang telah direvisi dapat diimplementasikan dalam situasi pembelajaran nyata. Efektivitas yang diuji pada tahap ini secara khusus merupakan efektivitas dari strategi hasil rekonstruksi konseptual dan revisi produk utama, yakni strategi berbasis integrasi *SEL*, *Whole School Approach*, dan prinsip Trikon yang telah disempurnakan pada tahap sebelumnya. Dengan demikian, pengujian tidak sekadar menilai aktivitas pembelajaran, tetapi mengevaluasi sejauh mana struktur strategi, sintaks pembelajaran, serta indikator kompetensi sosial emosional yang telah dirumuskan benar-benar berkontribusi terhadap peningkatan keterampilan komunikasi siswa.

Selain efektivitas awal, tahap ini juga menilai aspek kepraktisan, meliputi keterlaksanaan sintaks pembelajaran, kemudahan penggunaan panduan strategi oleh guru, serta respons siswa terhadap aktivitas komunikasi reflektif dan empatik yang dirancang. Data yang diperoleh pada tahap ini memberikan gambaran empiris mengenai kekuatan dan keterbatasan strategi ketika diterapkan dalam lingkungan kelas yang sesungguhnya. Hasil *main field testing* menjadi dasar bagi tahap ketujuh, yaitu *operational product revision*, yang difokuskan pada penyempurnaan lanjutan aspek pedagogis dan teknis strategi. Revisi dilakukan

untuk memastikan bahwa strategi semakin stabil, konsisten, dan siap diuji dalam skala yang lebih luas pada tahap berikutnya.

Selanjutnya, tahap ketujuh, *operational field testing*, dilakukan melalui uji operasional dalam konteks yang lebih luas dan beragam untuk menguji konsistensi efektivitas strategi. Tahap kedelapan, *final product revision*, bertujuan untuk menghasilkan strategi pembelajaran yang telah matang dan siap diimplementasikan. Tahap kesepuluh, yaitu *dissemination and implementation*, merupakan tahap penyebaran dan penerapan strategi pembelajaran berbasis *SEL* yang telah melalui rangkaian revisi dan pengujian. Pada tahap ini, strategi tidak lagi berada pada level prototipe atau uji coba terbatas, melainkan telah mencapai bentuk final yang siap diimplementasikan secara lebih luas dalam konteks pendidikan menengah.

Diseminasi dilakukan melalui beberapa jalur, yaitu pelatihan guru sebagai upaya peningkatan kapasitas implementasi strategi di sekolah, forum akademik untuk mendiskusikan temuan dan pengembangan konseptual penelitian, serta publikasi ilmiah sebagai bentuk pertanggungjawaban akademik dan kontribusi terhadap pengembangan ilmu pendidikan. Melalui pelatihan dan forum ilmiah, strategi yang dikembangkan dapat direfleksikan, diuji secara kritis, dan diadaptasi sesuai dengan kebutuhan berbagai satuan pendidikan.

Selain kontribusi praktis, tahap ini juga memiliki kontribusi konseptual terhadap pengembangan *SEL* di Indonesia. Strategi berbasis integrasi *SEL*, *Whole School Approach*, dan prinsip Trikon yang dihasilkan dalam penelitian ini menawarkan reinterpretasi kontekstual terhadap kerangka *SEL* global agar selaras dengan nilai, budaya, dan karakter pendidikan Indonesia. Dengan demikian, hasil penelitian ini tidak hanya menghasilkan strategi operasional, tetapi juga memperkaya wacana akademik mengenai rekonstruksi dan implementasi *SEL* berbasis kearifan lokal dalam sistem pendidikan nasional. Melalui tahap *dissemination and implementation*, strategi pembelajaran yang dikembangkan diharapkan tidak berhenti sebagai produk penelitian, melainkan menjadi rujukan konseptual dan praktis dalam penguatan kompetensi komunikasi sosial emosional siswa sebagai bagian dari kompetensi abad ke-21.

3.4 Waktu, Tempat dan Subjek Penelitian

3.4.1 Waktu Penelitian

Penelitian ini dilaksanakan selama 1 tahun, mulai dari Januari 2025 sampai dengan November 2025. Tahap studi pendahuluan dilaksanakan dari Januari 2025 sampai dengan April 2025 dengan melakukan studi literatur, analisis kebijakan pendidikan, serta penelitian kondisi awal pembelajaran dan keterampilan komunikasi sosial emosional siswa di sekolah. Tahap selanjutnya, yaitu pengembangan dan perancangan strategi, dilaksanakan pada April 2025 sampai dengan Juni 2025 dengan menyusun kerangka konseptual strategi pembelajaran berbasis integrasi *SEL*, pendekatan *Whole School Approach*, dan nilai-nilai lokal Trikon, serta perangkat pendukung implementasi strategi. Tahap validasi strategi dan uji coba terbatas dilaksanakan mulai Juli 2025 sampai dengan Agustus 2025 untuk menilai kelayakan, kepraktisan, dan keterpahaman strategi pembelajaran. Tahap uji coba lanjutan dan implementasi terbatas dilakukan pada September 2025 sampai dengan Oktober 2025 dalam proses pembelajaran semester ganjil tahun ajaran 2025/2026. Tahap akhir, yaitu penyempurnaan strategi dan penyusunan produk akhir, dilaksanakan pada November 2025.

3.4.2 Subjek Penelitian

Penelitian ini dilaksanakan di tiga sekolah menengah atas yang dipilih berdasarkan klasifikasi wilayah (perkotaan, semi perkotaan, dan wilayah tertinggal), serta mempertimbangkan status akreditasi sekolah. Pemilihan lokasi ini dilakukan secara purposif untuk mewakili keberagaman konteks sosial, geografis, dan kualitas pendidikan di tingkat SMA, sehingga strategi yang dikembangkan memiliki relevansi dan kemungkinan adaptasi yang tinggi. Adapun ketiga sekolah tersebut adalah:

1. SMAN 14 Bandar Lampung (Wilayah Perkotaan (*Urban*), Akreditasi A)

Sekolah ini terletak di pusat kota Bandar Lampung dan mewakili konteks pendidikan di wilayah perkotaan. Dengan status akreditasi A, sekolah ini memiliki fasilitas pembelajaran yang memadai, akses teknologi yang baik, dan dukungan sumber daya manusia yang kuat. Lingkungan sosial siswa cenderung kompetitif dan terbuka terhadap inovasi pembelajaran. Sekolah ini menjadi representasi konteks ideal dalam penerapan strategi pembelajaran

berbasis *SEL* yang terintegrasi dengan pendekatan *Whole School Approach* dan nilai-nilai lokal.

2. MA Yasmida Pringsewu (Wilayah Semi-Perkotaan (*Semi Urban*), Akreditasi B)

MA Yasmida terletak di daerah semi perkotaan dengan tingkat akreditasi B, mencerminkan kondisi satuan pendidikan yang memiliki infrastruktur cukup memadai namun masih menghadapi tantangan dalam pemerataan akses teknologi dan penguatan sistem pembelajaran holistik. Sekolah ini berada dalam posisi strategis untuk menguji efektivitas strategi pembelajaran dalam konteks transisi antara lingkungan kota dan desa, dengan keberagaman latar belakang sosial siswa yang khas.

3. SMAN 1 Kelumbayan Tanggamus (Wilayah Tertinggal/Terpencil (3T), Akreditasi C)

Sekolah ini terletak di daerah terpencil dan tertinggal (3T), dengan status akreditasi C, mencerminkan keterbatasan dalam akses terhadap teknologi, infrastruktur, serta sumber daya pembelajaran. Lingkungan social budaya sekolah ini lebih tradisional dan kolektivisme. Pemilihan sekolah ini penting untuk melihat sejauh mana strategi pembelajaran berbasis *SEL WSA Trikon* dapat diterapkan dalam kondisi sumber daya terbatas, sekaligus menjadi solusi kontekstual bagi pemerataan kualitas pendidikan nasional.

3.5 Prosedur Penelitian

3.5.1 Studi Pendahuluan

Studi pendahuluan dalam penelitian ini bertujuan untuk memperoleh pemahaman mendalam mengenai pentingnya keterampilan komunikasi sosial emosional siswa dan tantangan implementasinya dalam pembelajaran di sekolah menengah. Kajian literatur pada tahap ini didasarkan pada landasan teoretik dan rekonstruksi konseptual *Social Emotional Learning (SEL)* berbasis *Trikon* yang telah dirumuskan dalam kerangka penelitian ini. Kajian dilakukan untuk menelaah berbagai teori yang menjadi dasar pengembangan strategi pembelajaran, antara lain teori ekologi perkembangan (Bronfenbrenner, 1979), teori emosi (Plutchik), serta teori tindak tutur (*Speech Act Theory*) dari Austin dan Searle yang menegaskan bahwa bahasa tidak hanya berfungsi sebagai alat komunikasi, tetapi

juga sebagai tindakan sosial yang mengandung dimensi emosional dan relasional. Perspektif ini memperkuat pemahaman bahwa pengembangan keterampilan komunikasi siswa perlu diposisikan dalam keterkaitan antara aspek kognitif, emosional, dan sosial secara terpadu.

Kajian ini juga dibangun di atas kerangka *Social Emotional Learning* (CASEL, 2023) dan *Whole School Approach* (UNESCO, 2021), yang telah direinterpretasi secara kontekstual melalui integrasi nilai-nilai lokal dalam filosofi Trikon (Ki Hadjar Dewantara). Integrasi tersebut menjadi dasar konseptual dalam merancang strategi pembelajaran yang sistemis, kontekstual, dan selaras dengan karakter pendidikan Indonesia. Selain itu, konsep pembelajaran berbasis kompetensi abad ke-21 menjadi pijakan penting, khususnya dalam penguatan keterampilan komunikasi, kolaborasi, empati, dan pengambilan keputusan etis sebagai kebutuhan esensial di era pascapandemi dan transformasi digital.

Kajian internasional menunjukkan bahwa pembelajaran sosial emosional berkontribusi signifikan terhadap pengembangan keterampilan komunikasi, hubungan sosial, serta kemampuan kolaboratif siswa (Taylor, 2017). Dalam kerangka ini, komunikasi yang efektif tidak hanya bersifat informatif, tetapi juga mencerminkan kemampuan empatik, reflektif, dan kolaboratif dalam interaksi pembelajaran (CASEL, 2020; Mercer, N., & Howe, 2012).

Selain studi literatur, penelitian ini melibatkan studi lapangan pada tiga sekolah menengah yang merepresentasikan konteks *urban*, *semi urban*, dan 3T. Observasi, wawancara, dan kajian dokumen dilakukan untuk mengidentifikasi tantangan komunikasi dalam proses pembelajaran. Temuan menunjukkan bahwa sebagian siswa enggan bertanya karena takut ditertawakan, interaksi dialogis antara guru dan siswa masih terbatas, serta kapasitas empatik dalam kerja kelompok belum berkembang secara optimal. Hambatan tersebut tidak semata-mata bersifat kognitif, tetapi berkaitan dengan regulasi emosi, budaya kelas, dan dinamika relasional di sekolah.

Kondisi empiris ini menunjukkan adanya kesenjangan antara rekonstruksi kompetensi sosial emosional berbasis Trikon yang telah dirumuskan secara

konseptual dan praktik pembelajaran yang berlangsung di sekolah. Kesenjangan tersebut menegaskan perlunya strategi pembelajaran yang tidak hanya berorientasi pada capaian akademik, tetapi juga secara sistemis mengintegrasikan dimensi afektif dan relasional peserta didik. Dalam konteks inilah pendekatan berbasis *SEL*, *Whole School Approach*, dan prinsip Trikon menjadi relevan untuk dikembangkan sebagai strategi operasional dalam penguatan budaya komunikasi yang sehat, etis, dan reflektif di sekolah menengah. Hasil studi pendahuluan ini menjadi landasan empiris dan konseptual bagi tahap perencanaan strategi, sehingga pengembangan yang dilakukan tidak hanya kuat secara teoretik, tetapi juga responsif terhadap kebutuhan nyata satuan pendidikan di Indonesia.

3.5.2 Tahap Pengembangan Produk

1. Penyusunan Draf Produk

Berdasarkan hasil tinjauan literatur dan temuan dari studi lapangan, penelitian ini diawali dengan tahap analisis kebutuhan sebagai bagian dari proses *research and information collecting* dalam desain *Research and Development*. Analisis ini bertujuan untuk mengidentifikasi kebutuhan terhadap strategi pembelajaran yang relevan dengan konteks pendidikan Indonesia dalam menumbuhkan keterampilan komunikasi siswa abad ke-21. Hasil analisis menunjukkan adanya kesenjangan antara praktik pembelajaran yang digunakan di sekolah dengan kebutuhan aktual siswa dalam mengembangkan kompetensi sosial emosional serta keterampilan komunikasi yang bersifat reflektif, empatik, dan kolaboratif.

Sebagai respons terhadap temuan tersebut, peneliti merancang draf awal strategi pembelajaran yang diposisikan sebagai prototipe awal berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* yang diintegrasikan secara sistemis melalui kerangka implementasi *Whole School Approach (WSA)* dan nilai-nilai Asas Trikon dalam filsafat pendidikan Ki Hadjar Dewantara. Perancangan strategi ini didasarkan pada sintesis teori behaviorisme, konstruktivisme, sosial kognitif, dan humanisme, serta diperkaya dengan teori ekologi perkembangan Bronfenbrenner sebagai landasan dalam memahami keterkaitan antar unsur dalam ekosistem sekolah.

Secara operasional, draf awal strategi yang dikembangkan mencakup tiga komponen utama yang saling terintegrasi, yaitu: (1) rutinitas harian siswa sebagai wahana pembentukan kebiasaan sosial emosional yang dilakukan secara terstruktur; (2) pembelajaran Bahasa Indonesia sebagai ruang utama integrasi keterampilan komunikasi sosial emosional dalam setiap tahapan pembelajaran; dan (3) kegiatan ekstrakurikuler, khususnya melalui Kelompok Ilmiah Remaja (KIR), sebagai ruang penguatan dan aktualisasi komunikasi reflektif dan kolaboratif berbasis nilai. Ketiga komponen tersebut dirancang sebagai bagian dari sistem implementasi strategi yang terintegrasi dalam konteks sekolah.

Untuk mendukung keterlaksanaan implementasi strategi ini, peneliti menyusun seperangkat perangkat pembelajaran berupa:

- a. Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) disusun dengan mengintegrasikan indikator keterampilan komunikasi dan kompetensi sosial emosional secara sistematis dalam setiap tahapan pembelajaran, yaitu pendahuluan, inti, dan penutup. Strategi yang dikembangkan berbasis rekonstruksi kompetensi sosial emosional yang mencakup empat kompetensi utama, yaitu kesadaran diri, kesadaran sosial, keterampilan berelasi, dan pengambilan keputusan bertanggung jawab.

Dalam implementasinya, kompetensi kesadaran diri diintegrasikan secara fungsional dengan manajemen diri sebagai satu kesatuan proses regulasi intrapersonal. Kesadaran diri tidak hanya dimaknai sebagai kemampuan mengenali emosi, pikiran, dan nilai diri, tetapi juga diarahkan pada kemampuan mengelola respons emosional secara adaptif dalam konteks pembelajaran. Oleh karena itu, aktivitas pembelajaran dirancang untuk mendorong siswa tidak hanya merefleksikan pengalaman dan perasaan, tetapi juga mengatur respons, mengendalikan impuls, serta menunjukkan ketekunan dalam menyelesaikan tugas.

Keempat kompetensi tersebut dioperasionalkan dalam aktivitas pembelajaran yang mendorong komunikasi reflektif, empatik, kolaboratif, dan argumentatif. Integrasi ini diwujudkan melalui kegiatan refleksi

terarah, penetapan tujuan belajar, serta latihan regulasi diri dalam situasi komunikasi, seperti mengelola emosi saat berdiskusi, menyampaikan pendapat secara terstruktur, dan merespons perbedaan secara konstruktif. Dengan demikian, RPP yang dikembangkan tidak hanya selaras secara konseptual dengan landasan teoretik dan sintak strategi yang telah dirumuskan, tetapi juga berfungsi sebagai instrumen operasional dalam mengembangkan keterampilan komunikasi sosial emosional siswa secara sistematis. Lebih lanjut, integrasi ini memberikan kontribusi pada pengembangan konseptual *Social Emotional Learning* dalam konteks pendidikan Indonesia melalui rekonstruksi operasional kompetensi sosial emosional yang selaras dengan nilai budaya dan karakteristik pembelajaran di sekolah.

- b. Lembar Kerja Peserta Didik (LKPD) dikembangkan berbasis aktivitas reflektif, diskusi nilai, dan komunikasi empatik yang selaras dengan indikator komunikasi sosial emosional. LKPD ini dirancang untuk menstimulasi kesadaran diri melalui refleksi pengalaman, mengembangkan kesadaran sosial melalui analisis perspektif dan diskusi keberagaman, memperkuat keterampilan berelasi melalui tugas kolaboratif dan dialog argumentatif, serta melatih pengambilan keputusan bertanggung jawab melalui penyelesaian kasus berbasis nilai. Dengan demikian, LKPD tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu pembelajaran, tetapi juga sebagai instrumen pedagogis dalam menumbuhkan keterampilan komunikasi sosial emosional secara sistematis.
- c. Instrumen observasi dan rubrik asesmen dirancang berdasarkan indikator komunikasi sosial emosional yang telah direkonstruksi dalam kajian teoretik. Indikator tersebut mencakup aspek kesadaran diri yang terintegrasi dengan manajemen diri sebagai satu kesatuan proses regulasi intrapersonal, serta kesadaran sosial, keterampilan berelasi, dan pengambilan keputusan bertanggung jawab. Kesadaran diri yang terintegrasi dengan manajemen diri dioperasionalkan dalam kemampuan mengenali sekaligus mengelola emosi, mengendalikan respons, serta menunjukkan ketekunan dalam situasi komunikasi pembelajaran.

Seluruh indikator tersebut dioperasionalkan ke dalam perilaku komunikasi yang mencerminkan kemampuan reflektif, empatik, kolaboratif, dan argumentatif. Instrumen ini digunakan untuk mengukur keterlaksanaan strategi serta perkembangan keterampilan komunikasi sosial emosional siswa selama proses pembelajaran secara sistematis. Untuk memberikan gambaran struktur instrumen, berikut disajikan contoh indikator dan format rubrik asesmen keterampilan komunikasi sosial emosional siswa.

Tabel 10 Indikator dan Format Instrumen Observasi

No	Kompetensi Sosial Emosional	Indikator Pengamatan	Skala
1	Kesadaran diri (terintegrasi dengan manajemen diri)	Siswa mampu mengenali dan mengelola emosi dalam situasi pembelajaran	1–4
2	Kesadaran sosial	Siswa menunjukkan kemampuan mendengarkan dan menghargai pendapat orang lain	1–4
3	Keterampilan berelasi	Siswa mampu bekerja sama dan berkomunikasi secara terbuka dalam kelompok	1–4
4	Pengambilan keputusan bertanggung jawab	Siswa mampu mengambil keputusan yang mempertimbangkan dampak terhadap diri dan orang lain	1–4

Instrumen observasi digunakan untuk merekam keterlaksanaan indikator komunikasi sosial emosional selama proses pembelajaran, sedangkan rubrik asesmen disusun dengan kriteria yang terukur dan bertingkat guna menilai kualitas interaksi siswa secara objektif. Perancangan instrumen ini diselaraskan dengan delapan dimensi profil lulusan, sehingga terdapat kesinambungan antara rekonstruksi kompetensi sosial emosional, tujuan pembelajaran, serta capaian karakter dan kompetensi peserta didik yang diharapkan. Dengan demikian, instrumen yang dikembangkan tidak berdiri sendiri, melainkan menjadi bagian integral dari strategi pembelajaran berbasis rekonstruksi kompetensi yang memastikan konsistensi antara landasan konseptual, perangkat pembelajaran, dan sistem evaluasi.

Untuk menjamin kualitas strategi yang dikembangkan, penelitian ini juga menggunakan instrumen evaluasi yang mencakup tiga aspek utama, yaitu validitas, kepraktisan, dan keefektifan strategi. Validitas strategi diuji melalui penilaian ahli (*expert judgment*) terhadap kesesuaian konten dengan landasan

teoretik, karakteristik peserta didik, serta relevansi dengan konteks pembelajaran. Kepraktisan diukur melalui uji coba terbatas dengan melibatkan guru dan siswa untuk menilai keterlaksanaan, kemudahan penggunaan, serta keberterimaan strategi dalam pembelajaran. Sementara itu, keefektifan strategi dianalisis melalui perbandingan hasil *pretest* dan *posttest* yang mengukur peningkatan keterampilan komunikasi siswa, terutama pada aspek komunikasi reflektif, empatik, kolaboratif, dan argumentatif.

Selanjutnya, pengembangan strategi dilakukan secara bertahap mengikuti kerangka *Research and Development (R&D)*. Alur sistematisnya dimulai dari penyusunan prototipe awal berdasarkan hasil studi pendahuluan dan kajian teoretis, yang kemudian divalidasi oleh ahli untuk menilai kelayakan konsep dan desain strategi. Hasil validasi digunakan sebagai dasar untuk melakukan revisi prototipe awal, sehingga diperoleh prototipe yang lebih matang dan siap diuji coba. *Prototipe* yang telah direvisi kemudian diuji melalui uji coba terbatas untuk melihat keterlaksanaan dan kepraktisan strategi dalam konteks pembelajaran. Berdasarkan temuan uji coba terbatas, dilakukan revisi lanjutan sebelum strategi diimplementasikan pada uji coba lapangan untuk mengukur efektivitasnya secara menyeluruh. Rangkaian tahapan ini menunjukkan bahwa pengembangan strategi dilakukan secara iteratif, sistematis, dan berkelanjutan, sehingga produk akhir yang dihasilkan valid, praktis, dan efektif untuk pengembangan keterampilan komunikasi abad ke-21.

2. Validasi Produk

Produk strategi pembelajaran yang dikembangkan berdasarkan integrasi *Social Emotional Learning (SEL)*, pendekatan *Whole School Approach (WSA)*, dan Asas Trikon dalam nilai-nilai pendidikan Ki Hadjar Dewantara divalidasi oleh para ahli guna memastikan kualitas, kesesuaian, dan kelayakan implementasinya. Validasi dilakukan untuk mengukur tiga aspek utama, yakni validitas isi, validitas konstruk, dan validitas bahasa. Validitas isi menilai relevansi substansi strategi terhadap prinsip-prinsip *SEL*, filosofi pendidikan KHD, serta integrasi *WSA* dalam konteks sekolah di Indonesia. Validitas konstruk mencerminkan kohesi logis antar komponen strategi mulai dari

tahapan pembelajaran, indikator keterampilan komunikasi social emosional, hingga kegiatan intrakurikuler dan ekstrakurikuler yang dirancang. Sementara validitas bahasa mencakup kejelasan penyampaian informasi, keterbacaan materi, dan penggunaan istilah yang sesuai dengan konteks pendidikan menengah.

Produk yang divalidasi dalam penelitian ini mencakup naskah strategi pembelajaran berbasis *SEL* hasil rekonstruksi kompetensi yang terintegrasi dengan *Whole School Approach* dan prinsip Trikon, serta perangkat ajar yang diturunkan secara operasional dari strategi tersebut. Perangkat ajar meliputi Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) berbasis rekonstruksi kompetensi dan Lembar Kerja Peserta Didik (LKPD) yang mengintegrasikan indikator komunikasi sosial emosional secara sistematis dalam setiap tahapan pembelajaran.

Selain itu, divalidasi pula sejumlah instrumen pendukung yang dirancang selaras dengan indikator komunikasi social emosional yang telah direkonstruksi, yaitu rubrik observasi keterampilan komunikasi, instrumen asesmen diri dan teman sebaya, lembar observasi keterlaksanaan strategi, serta angket persepsi guru dan siswa terhadap pelaksanaan strategi. Seluruh instrumen tersebut dikembangkan untuk memastikan konsistensi antara landasan konseptual, sintaks strategi, perangkat pembelajaran, dan sistem evaluasi. Dengan demikian, proses validasi tidak hanya menilai kelayakan dokumen secara administratif, tetapi memastikan keterpaduan konseptual dan operasional seluruh komponen strategi berbasis rekonstruksi kompetensi social emosional.

Validasi dilakukan oleh tujuh orang ahli yang berasal dari berbagai bidang, antara lain pendidikan karakter dan sosial emosional , pendidikan bahasa dan komunikasi, filsafat pendidikan Ki Hadjar Dewantara, evaluasi pembelajaran, serta pengawas sekolah di tingkat SMA. Lima di antaranya menilai dokumen strategi, RPP, dan LKPD, sementara empat lainnya mengevaluasi instrumen observasi dan asesmen. Proses validasi ini menjadi tahap penting dalam

pengembangan strategi untuk menjamin bahwa produk yang dikembangkan tidak hanya relevan secara teoretis, tetapi juga aplikatif dan kontekstual dalam praktik pembelajaran di sekolah Indonesia. Ada pun nama para validator tersaji dalam tabel.

Tabel 11 Validasi Naskah

No	Nama Validator	Instansi
1	Prof. Dr. Jumaira Asra, M.Pd.	Universitas HKBP Nomensen Sumatera Utara
2	Prof. Syafrimen, M.Ed., Ph.D.	UIN Raden Intan Lampung
3	Dr. Jimat Susilo, M.Pd.	Universitas Swadaya Gunung Jati Cirebon
4	Dr. Yosi Wulandari, M.Pd.	Universitas Ahmad Dahlan Yogyakarta
5	Dr. Yetti Morrelent, M.Pd.	Universitas Bung Hatta Sumatera Barat
6	Ki Priyo Dwiwarso	Pakar KHD dan Praktisi
7	Dra. Ana Trihaswari, MM.	Dinas Pendidikan dan Kebudayaan Provinsi Lampung

Untuk memberikan gambaran mengenai instrumen yang digunakan dalam proses validasi, berikut disajikan contoh format instrumen validasi produk:

Tabel 12 Format Instrumen Validasi Produk

Aspek Validasi	Indikator	Skala
Validitas isi	Kesesuaian strategi dengan SEL, WSA, dan Trikon	1–5
Validitas konstruk	Keterpaduan antar komponen strategi	1–5
Validitas bahasa	Kejelasan dan keterbacaan	1–5

Skala penilaian tersebut digunakan untuk memberikan gambaran tingkat kelayakan setiap aspek strategi yang divalidasi secara objektif dan sistematis oleh para ahli. Penggunaan skala bertingkat ini memungkinkan peneliti memperoleh informasi yang lebih akurat mengenai kekuatan dan kelemahan produk yang dikembangkan, sehingga dapat menjadi dasar dalam melakukan revisi dan penyempurnaan strategi pembelajaran. Adapun instrumen validasi secara lengkap, termasuk butir penilaian dan ruang komentar validator, disajikan pada bagian lampiran.

3. Revisi Produk Berdasarkan Hasil Validasi Ahli

Berdasarkan hasil validasi oleh para ahli (*expert judgment*), dilakukan revisi terhadap produk awal strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* untuk menyempurnakan kualitas dan kelayakan implementasinya. Revisi ini mencakup perbaikan pada aspek validitas isi, konstruk, dan bahasa, sesuai dengan saran dan masukan yang diberikan oleh

validator. Pada aspek validitas isi, revisi difokuskan pada penyempurnaan kesesuaian antara komponen strategi dengan kerangka *Social Emotional Learning*, prinsip *Whole School Approach*, serta nilai-nilai Asas Trikon dalam konteks pendidikan Indonesia. Pada aspek validitas konstruk, perbaikan dilakukan untuk memperkuat keterpaduan antar komponen strategi, termasuk kejelasan alur sintak pembelajaran, keterkaitan antara indikator keterampilan komunikasi sosial emosional, serta integrasi antara kegiatan pembelajaran di kelas, rutinitas sekolah, dan program ekstrakurikuler. Sementara itu, pada aspek validitas bahasa, revisi diarahkan pada peningkatan kejelasan penyampaian, konsistensi penggunaan istilah, serta keterbacaan dokumen agar lebih mudah dipahami oleh pengguna, khususnya guru sebagai pelaksana strategi. Selain itu, revisi juga dilakukan pada perangkat pembelajaran yang meliputi Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), Lembar Kerja Peserta Didik (LKPD), serta instrumen penilaian, dengan menyesuaikan indikator komunikasi sosial emosional yang telah direkonstruksi agar lebih operasional dan terukur. Perbaikan ini bertujuan untuk memastikan adanya konsistensi antara landasan konseptual, sintak strategi, perangkat pembelajaran, dan sistem evaluasi yang digunakan. Dengan demikian, produk hasil revisi ini diharapkan telah memenuhi kriteria kelayakan awal dan siap untuk diujicobakan pada tahap berikutnya, yaitu uji coba terbatas (*preliminary field testing*) dalam konteks pembelajaran di sekolah.

3.5.3 Tahap Pengujian

1. Uji Coba Terbatas

Tahap uji coba terbatas bertujuan untuk mengevaluasi kelayakan awal strategi pembelajaran yang dirancang berdasarkan integrasi konsep *Social Emotional Learning (SEL)*, pendekatan *Whole School Approach (WSA)*, dan Asas Trikon dalam konteks budaya Indonesia. Pada tahap ini, strategi yang telah dikembangkan diuji pada skala kecil untuk menilai kepraktisan implementasi di kelas, menguji validitas instrumen pendukung, serta memperoleh tanggapan awal dari pengguna, baik siswa maupun guru. Uji coba terbatas dilakukan di SMAN 14 Bandar Lampung, yang mewakili konteks sekolah perkotaan dengan akreditasi A. Peserta dalam uji coba ini meliputi 32 orang siswa dan 1

guru mata pelajaran Bahasa Indonesia. Strategi diujicobakan melalui aktivitas pembelajaran yang mengintegrasikan tahapan kompetensi sosial emosional ke dalam proses pembelajaran tematik dan reflektif. Pengumpulan data dilakukan dengan pendekatan kualitatif dan kuantitatif. Data kualitatif diperoleh melalui observasi keterlaksanaan strategi, catatan lapangan, serta angket tanggapan siswa dan guru mengenai kejelasan tahapan, kemudahan pelaksanaan, dan relevansi strategi terhadap kebutuhan pembelajaran. Sementara itu, data kuantitatif diperoleh dari hasil pretest dan posttest yang mengukur perkembangan keterampilan komunikasi siswa sebagai salah satu indikator ketercapaian kompetensi abad ke-21. Seluruh data dianalisis secara deskriptif kualitatif untuk menilai aspek kepraktisan dan secara kuantitatif untuk melihat efektivitas awal strategi. Hasil uji coba ini menjadi dasar untuk melakukan perbaikan dan penyempurnaan strategi sebelum dilanjutkan pada tahap uji coba lapangan yang lebih luas.

2. Uji Coba Lapangan

Tahap uji coba lapangan dilakukan untuk menguji keefektifan strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning, Whole School Approach*, dan prinsip Trikon dalam konteks nyata pada skala yang lebih luas. Tahap ini merupakan bagian dari rangkaian *Research and Development (R&D)* model Borg & Gall, khususnya pada tahap *main field testing* dan *operational field testing*, yang bertujuan menilai efektivitas produk hasil pengembangan.

Pengujian efektivitas produk dilakukan melalui perbandingan peningkatan keterampilan komunikasi sosial emosional antara kelompok yang menerapkan strategi pembelajaran hasil pengembangan dengan kelompok yang menggunakan pembelajaran yang biasa diterapkan di sekolah. Perbandingan ini bertujuan untuk mengidentifikasi sejauh mana strategi yang dikembangkan mampu memberikan peningkatan yang lebih optimal terhadap keterampilan komunikasi siswa, terutama pada aspek reflektif, empatik, kolaboratif, dan argumentatif.

Penggunaan perbandingan kelompok dalam tahap ini diposisikan sebagai bagian dari prosedur pengujian efektivitas dalam kerangka penelitian R&D, bukan

sebagai desain utama penelitian. Pendekatan ini disesuaikan dengan kondisi pembelajaran di sekolah yang bersifat alami, sehingga memungkinkan peneliti memperoleh gambaran empiris mengenai implementasi dan dampak strategi dalam konteks pembelajaran yang sebenarnya (Sugiyono, 2018; Panisuswari, 2023).

Tabel 13 Skema Perbandingan Hasil Uji Coba Lapangan

Kelompok	Pretest	Perlakuan	Posttest
Kelompok Implementasi Strategi	O ₁	C	O ₂
Kelompok Pembelajaran Eksisting	O ₁	K	O ₂

Adaptasi Creswell (2012)

Keterangan:

O₁ : Pretest

O₂ : Posttest

C : Implementasi strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning, Whole School Approach*, dan prinsip Trikon

K : Pembelajaran yang biasa diterapkan di sekolah (pembelajaran eksisting)

Pelaksanaan uji coba lapangan dilakukan di tiga sekolah menengah atas dengan latar kontekstual yang berbeda, yaitu SMAN 14 Bandar Lampung (urban, akreditasi A), MA Yasmida Pringsewu (semi urban, akreditasi B), dan SMAN 1 Kelumbayan (3T, akreditasi C). Pada masing-masing sekolah, dipilih dua kelas yang berperan sebagai kelompok implementasi strategi dan kelompok pembelajaran eksisting.

Sebelum penerapan strategi, kedua kelompok diberikan pretest untuk mengetahui tingkat awal keterampilan komunikasi sosial emosional siswa berdasarkan indikator hasil rekonstruksi kompetensi yang telah dirumuskan dalam kerangka penelitian ini. Indikator tersebut mencakup dimensi kesadaran diri (terintegrasi dengan manajemen diri), kesadaran sosial, keterampilan berelasi, dan pengambilan keputusan bertanggung jawab yang dioperasionalkan ke dalam perilaku komunikasi reflektif, empatik, kolaboratif, dan argumentatif.

Selanjutnya, kelompok implementasi strategi mengikuti pembelajaran dengan strategi berbasis *Social Emotional Learning, Whole School Approach*, dan prinsip Trikon yang terintegrasi secara tematik dan kontekstual sesuai dengan sintaks hasil pengembangan. Strategi ini secara sistematis menumbuhkan indikator komunikasi sosial emosional melalui aktivitas refleksi, dialog kolaboratif, diskusi nilai, serta latihan pengambilan keputusan etis. Sementara itu, kelompok pembelajaran eksisting tetap menggunakan praktik pembelajaran yang biasa diterapkan di sekolah tanpa penerapan strategi hasil pengembangan.

Setelah periode pembelajaran berlangsung, kedua kelompok kembali diberikan posttest dengan menggunakan instrumen yang sama untuk mengukur peningkatan keterampilan komunikasi sosial emosional berdasarkan indikator rekonstruksi yang telah ditetapkan. Dengan demikian, perubahan yang diukur merefleksikan efektivitas strategi dalam mengembangkan kompetensi komunikasi sosial emosional siswa dalam konteks pembelajaran yang nyata.

Data hasil uji coba lapangan dianalisis dengan memanfaatkan data kuantitatif dan kualitatif secara komplementer dalam kerangka penelitian *Research and Development*. Analisis kuantitatif digunakan untuk membandingkan peningkatan keterampilan komunikasi sosial emosional antara kelompok implementasi strategi dan kelompok pembelajaran eksisting, sehingga dapat menunjukkan efektivitas strategi yang dikembangkan. Sementara itu, data kualitatif digunakan untuk mendukung dan memperkaya hasil analisis kuantitatif melalui penelaahan respons siswa dan guru terhadap implementasi strategi, termasuk dinamika interaksi pembelajaran dan keterlaksanaan sintak yang dirancang.

Untuk mendukung analisis tersebut, digunakan instrumen penilaian keterampilan komunikasi sosial emosional yang disusun berdasarkan prinsip komunikasi abad ke-21 dan secara konsisten diturunkan dari hasil rekonstruksi kompetensi. Instrumen ini mengacu pada indikator komunikasi reflektif, empatik, kolaboratif, dan argumentatif, dengan kategori performa yang dirumuskan secara berjenjang untuk memastikan objektivitas dan kejelasan penilaian. Berikut disajikan rentang nilai dan deskripsi kategori kemampuan komunikasi yang digunakan dalam pengukuran efektivitas strategi pembelajaran.

Tabel 14 Rentang Nilai Kemampuan Komunikasi Sosial emosional

Rentang Skor	Kategori	Deskripsi Kinerja Komunikasi Sosial emosional
86–100	Sangat Tinggi	Siswa menunjukkan kesadaran diri yang matang dalam mengelola emosi saat berkomunikasi; menyampaikan gagasan secara runtut, logis, dan meyakinkan; mendengarkan secara aktif dengan empati; merespons perspektif orang lain secara reflektif; berkolaborasi secara konstruktif; serta menunjukkan argumentasi yang mempertimbangkan nilai etis dan dampaknya terhadap orang lain.
70–85	Tinggi	Siswa mampu mengomunikasikan pendapat secara jelas dan relevan; menunjukkan empati terhadap pandangan berbeda; terlibat aktif dalam diskusi dan kerja kelompok; mulai menunjukkan regulasi emosi yang stabil; serta menyampaikan argumentasi yang cukup logis meskipun belum sepenuhnya mendalam atau konsisten dalam mempertimbangkan aspek etis.
55–69	Cukup	Siswa dapat berkomunikasi dalam situasi umum namun, belum konsisten dalam mengelola emosi atau menunjukkan empati; partisipasi dalam diskusi masih terbatas; respons terhadap pendapat orang lain belum sepenuhnya reflektif; serta argumentasi masih sederhana dan kurang mempertimbangkan dampak sosial secara komprehensif.
40–54	Rendah	Siswa mengalami kesulitan menyampaikan gagasan secara runtut; respons dalam diskusi cenderung pasif atau reaktif secara emosional; kurang menunjukkan empati, interaksi kolaboratif terbatas, serta belum mampu menyusun argumentasi yang logis dan bertanggung jawab.
< 40	Sangat Rendah	Siswa menunjukkan hambatan komunikasi yang signifikan; cenderung menarik diri atau tidak percaya diri; tidak mampu mengelola emosi dalam interaksi; tidak menunjukkan kemampuan mendengarkan aktif atau memahami sudut pandang orang lain; serta tidak mampu menyampaikan pendapat secara argumentatif dan etis.

(Adaptasi dan rekonstruksi berdasarkan kerangka CASEL dan sintesis konseptual penelitian)

3.5.4 Diseminasi Produk

Strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* melalui pendekatan *Whole School Approach (WSA)* dan nilai-nilai lokal Trikon yang dikembangkan dalam penelitian ini merupakan hasil dari rangkaian panjang validasi, revisi, dan uji coba. Strategi ini disusun tidak hanya berdasarkan teori dan literatur, tetapi juga diuji secara empiris dalam konteks pendidikan menengah di Indonesia. Seluruh proses pengembangan mengikuti prinsip-prinsip penelitian dan pengembangan (*R&D*), sehingga produk final memenuhi tiga kriteria utama: validitas, kepraktisan, dan efektivitas. Validitas strategi ditentukan melalui penilaian para ahli terhadap kesesuaian isi, konstruk, dan penggunaan bahasa dalam perangkat pembelajaran dan dokumen pendukung.

Kepraktisan dibuktikan melalui implementasi terbatas di lapangan, di mana guru dan siswa memberikan respons terhadap kemudahan pelaksanaan, fleksibilitas, serta relevansi strategi dengan kebutuhan pembelajaran. Sementara itu, efektivitas dibuktikan melalui peningkatan keterampilan komunikasi siswa abad ke-21, yang merupakan fokus utama dari strategi ini, sesuai dengan kerangka kompetensi social emosional versi terbaru CASEL (2020) dan arah kebijakan Kemendikdasmen terkait delapan dimensi profil lulusan Indonesia. Setiap tahapan uji coba mulai dari validasi awal, uji coba terbatas, hingga uji coba lapangan digunakan sebagai dasar untuk melakukan revisi dan penyempurnaan. Proses ini memastikan bahwa strategi yang dihasilkan tidak hanya kuat secara konseptual, tetapi juga responsif terhadap dinamika kelas dan kondisi nyata sekolah, baik di perkotaan maupun daerah 3T.

Tahap akhir penelitian ini adalah *dissemination and implementation* sebagai bagian dari rangkaian *Research and Development (R&D)* Borg & Gall. Diseminasi strategi pembelajaran dilakukan melalui dua jalur utama. Pertama, melalui publikasi ilmiah pada jurnal nasional dan internasional bereputasi sebagai bentuk kontribusi akademik terhadap pengembangan *Social Emotional Learning* yang kontekstual dengan nilai pendidikan Indonesia. Kedua, melalui kegiatan pelatihan dan sosialisasi kepada guru, kepala sekolah, serta pemangku kebijakan pendidikan untuk mendukung kesiapan implementasi strategi dalam praktik pembelajaran.

Melalui tahap ini, strategi pembelajaran berbasis integrasi *SEL*, *Whole School Approach*, dan prinsip Trikon tidak hanya berhenti sebagai produk penelitian, tetapi menjadi rujukan konseptual dan operasional yang dapat direplikasi dan diadaptasi pada berbagai konteks sekolah menengah. Dengan demikian, penelitian ini memberikan kontribusi konseptual dalam pengembangan *SEL* berbasis rekonstruksi kompetensi sekaligus kontribusi praktis dalam penguatan keterampilan komunikasi sosial emosional peserta didik sebagai bagian dari kompetensi abad ke-21.

3.6 Teknik Pengumpulan Data

3.6.1 Tahap Pendahuluan

Tahap pendahuluan dalam pengembangan strategi ini diawali dengan studi literatur dan studi lapangan untuk memperoleh data yang relevan, faktual, dan kontekstual sesuai kebutuhan pengembangan strategi pembelajaran berbasis *SEL WSA Trikon*. Tujuan dari tahap ini adalah untuk memahami karakteristik masalah pembelajaran komunikasi sosial emosional, serta mengidentifikasi celah antara kondisi ideal dan aktual di lapangan. Studi literatur dilakukan secara sistematis, memanfaatkan sumber pustaka ilmiah baik dari jurnal nasional maupun internasional. Dalam proses ini, teknologi *Artificial Intelligence (AI)* seperti *ChatGPT* digunakan secara kritis dan terbatas untuk membantu menyusun daftar referensi awal berdasarkan kata kunci yang relevan (misalnya: *social emotional learning, communication skills, whole school approach, Trikon, 21st century skills*). *AI* juga digunakan untuk menyarikan inti artikel ilmiah agar dapat mempercepat pemahaman terhadap tren dan temuan mutakhir dalam bidang penelitian ini. Hasil dari studi literatur ini menjadi basis konseptual dan teoretik strategi yang dikembangkan.

Selain itu, studi lapangan dilakukan untuk mengidentifikasi persepsi guru dan siswa *SMA* terhadap pembelajaran yang mendukung keterampilan komunikasi sosial emosional. Data diperoleh melalui angket daring (*Google Form*) yang disebarluaskan kepada guru dan siswa dari berbagai jenjang dan latar belakang sekolah (*urban, semi urban, dan rural*). Angket guru memuat item mengenai pendekatan pembelajaran yang digunakan, tantangan komunikasi siswa, serta kesiapan guru dalam mengimplementasikan strategi berbasis *SEL*. Sementara itu, angket siswa menggali persepsi terhadap proses komunikasi di kelas, kepercayaan diri dalam bertanya, interaksi dengan guru dan teman, serta hambatan dalam menyampaikan pendapat.

Sebagai tambahan, dilakukan tes awal kemampuan komunikasi siswa yang disusun berdasarkan empat kompetensi sosial emosional hasil rekonstruksi dalam penelitian ini, dengan merujuk pada kerangka *Social Emotional Learning* (CASEL, 2020). Keempat kompetensi tersebut meliputi: (1) kesadaran diri yang dioperasionalkan melalui regulasi emosi dalam

komunikasi; (2) kesadaran sosial yang tercermin dalam empati dan sensitivitas terhadap perspektif orang lain; (3) keterampilan berelasi yang diwujudkan melalui komunikasi asertif dan kolaboratif; serta (4) pengambilan keputusan bertanggung jawab yang tampak dalam kemampuan menyampaikan argumentasi secara etis. Instrumen ini digunakan untuk memperoleh gambaran awal tingkat komunikasi sosial emosional siswa sebelum penerapan strategi pembelajaran.

Hasil tahap analisis kebutuhan menunjukkan bahwa sebagian besar siswa mengalami hambatan dalam mengekspresikan pendapat secara verbal, baik kepada guru maupun kepada teman sebaya. Siswa cenderung merasa ragu, takut ditertawakan, dan kurang percaya diri dalam situasi diskusi. Kondisi ini mencerminkan belum berkembangnya kompetensi sosial emosional secara utuh, khususnya pada aspek kesadaran diri dalam mengelola emosi, kesadaran sosial dalam memahami dinamika interaksi, keterampilan berelasi dalam komunikasi kolaboratif, serta kemampuan menyampaikan pendapat secara argumentatif dan bertanggung jawab.

Temuan tersebut mengindikasikan adanya kelemahan pada fondasi komunikasi sosial emosional yang telah direkonstruksi dalam penelitian ini, sehingga memerlukan intervensi melalui strategi pembelajaran yang terstruktur, sistemis, dan kontekstual. Dengan demikian, permasalahan yang muncul tidak hanya bersifat kognitif, tetapi berkaitan erat dengan regulasi emosi, empati, serta kualitas relasi sosial dalam lingkungan kelas.

Tahap analisis kebutuhan ini dilaksanakan pada bulan Januari hingga April 2025. Temuan yang diperoleh menjadi dasar empiris dalam penyusunan kerangka awal strategi pembelajaran berbasis rekonstruksi kompetensi, sekaligus mempertegas arah pengembangan solusi yang aplikatif dan selaras dengan konteks pendidikan Indonesia. Dengan landasan ini, strategi yang dikembangkan tidak bertumpu pada asumsi teoretik semata, melainkan pada kebutuhan riil yang teridentifikasi secara sistematis di lapangan.

3.6.2 Data Validitas Produk

Data validitas strategi pembelajaran *Social Emotional Learning (SEL)* berbasis *Whole School Approach (WSA)* dan nilai-nilai Trikon diperoleh melalui proses validasi isi, konstruk, dan bahasa pada tahap awal pengembangan strategi. Validasi ini bertujuan untuk memastikan bahwa strategi yang dikembangkan memiliki kualitas akademik yang kuat, aplikatif dalam konteks sekolah menengah, serta sesuai dengan karakteristik pendidikan di Indonesia. Validasi dilakukan oleh tujuh orang ahli yang memiliki latar belakang kepakaran dalam bidang pendidikan karakter, pembelajaran sosial-emosional, kurikulum, pengembangan strategi pembelajaran, dan praktisi pendidikan di lapangan. Para validator diminta untuk mengevaluasi keseluruhan komponen strategi, mulai dari kerangka konseptual, perangkat pendukung pembelajaran, hingga rancangan kegiatan ekstrakurikuler yang berorientasi pada penguatan keterampilan komunikasi abad ke-21.

Proses validasi strategi pembelajaran dalam penelitian ini mengacu pada enam prinsip pengembangan desain pembelajaran menurut Nieveen & Folmer (2013), yang menekankan aspek validitas teoretik, konsistensi internal, dan potensi efektivitas produk.

Pertama, strategi harus berbasis teori, yaitu dibangun atas landasan teoretik yang kuat dan koheren, meliputi kerangka *Social Emotional Learning (CASEL)*, *Whole School Approach (UNESCO)*, prinsip Trikon (Ki Hadjar Dewantara), serta teori-teori belajar dan perkembangan yang relevan. Kedua, strategi memiliki sintaks yang jelas dan operasional, sehingga setiap tahapan pembelajaran dapat dipahami dan dilaksanakan secara sistematis oleh guru. Ketiga, strategi memuat prinsip reaksi, yakni pola interaksi dan respons peserta didik yang diharapkan muncul sebagai konsekuensi penerapan strategi berbasis rekonstruksi kompetensi sosial emosional.

Keempat, strategi didukung oleh sistem sosial sekolah yang memungkinkan keterlaksanaan pendekatan *Whole School Approach*, sehingga implementasi tidak terbatas pada ruang kelas semata. Kelima, strategi dilengkapi dengan

sistem pendukung yang memadai, seperti Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) berbasis rekonstruksi kompetensi, LKPD reflektif dan dialogis, serta instrumen asesmen yang selaras dengan indikator komunikasi sosial emosional. Keenam, strategi memiliki potensi menghasilkan efek instruksional dan efek pengiring, tidak hanya dalam peningkatan keterampilan komunikasi, tetapi juga dalam penguatan empati, kualitas relasi sosial, serta regulasi emosi siswa.

Untuk memfasilitasi proses validasi, penilaian dilakukan menggunakan skala Likert lima tingkat, mulai dari sangat tidak setuju hingga sangat setuju terhadap setiap aspek yang ditelaah. Skala ini digunakan untuk memperoleh penilaian kuantitatif mengenai tingkat kelayakan konseptual dan operasional strategi, yang selanjutnya dianalisis sebagai dasar penyempurnaan produk sebelum memasuki tahap uji coba lapangan.

Hasil validasi ini tidak hanya menjadi dasar revisi awal terhadap rancangan strategi, tetapi juga berfungsi sebagai indikator bahwa strategi yang dikembangkan telah memenuhi standar kelayakan teoretik, konsistensi internal, dan keterlaksanaan operasional. Validasi tersebut menegaskan bahwa integrasi *SEL*, *Whole School Approach*, dan prinsip Trikon telah dirumuskan secara koheren dalam sintaks, perangkat pembelajaran, serta sistem evaluasi yang saling selaras.

Dengan demikian, proses validasi memastikan bahwa strategi berbasis rekonstruksi kompetensi sosial emosional ini tidak hanya memiliki legitimasi akademik, tetapi juga memiliki relevansi kontekstual dan kesiapan implementatif untuk diterapkan dalam praktik pembelajaran di satuan pendidikan menengah. Tahap ini menjadi fondasi penting sebelum strategi memasuki uji coba lapangan yang lebih luas dalam kerangka *Research and Development (R&D)*.

3.6.3 Data Kepraktisan Produk

Data kepraktisan strategi pembelajaran *Social Emotional Learning (SEL)* berbasis *Whole School Approach (WSA)* dan nilai-nilai Trikon diperoleh dari

tanggapan guru dan siswa terhadap keterlaksanaan strategi selama proses pembelajaran berlangsung, baik di dalam kelas maupun melalui program ekstrakurikuler pendukung. Pengumpulan data dilakukan selama tahap uji coba lapangan dengan melibatkan beberapa sekolah dari konteks berbeda (*urban*, *semi urban*, dan 3T) guna memastikan kepraktisan strategi dalam berbagai kondisi nyata. Instrumen yang digunakan meliputi lembar observasi keterlaksanaan strategi, angket respon siswa dan guru, serta catatan lapangan dari observer yang memantau proses penerapan strategi secara langsung.

Penilaian kepraktisan berfokus pada beberapa aspek penting, seperti kejelasan tahapan strategi, kemudahan dalam pelaksanaan, kecocokan dengan karakteristik peserta didik, kesiapan guru, serta keterlibatan aktif siswa dalam aktivitas berbasis komunikasi sosial emosional. Selain itu, instrumen juga dirancang untuk mengevaluasi tingkat kenyamanan dan motivasi pengguna strategi, baik dari sisi siswa maupun guru. Penilaian dilakukan menggunakan skala Likert lima tingkat, mulai dari sangat tidak setuju hingga sangat setuju. Data kepraktisan yang diperoleh kemudian dianalisis secara deskriptif untuk mengidentifikasi kekuatan dan area yang perlu diperbaiki. Hasil dari tahap ini menjadi dasar penting untuk melakukan revisi strategi agar semakin adaptif, aplikatif, dan mudah diimplementasikan di satuan pendidikan menengah yang beragam. Dengan demikian, strategi pembelajaran *SEL WSA Trikon* yang dikembangkan dalam penelitian ini tidak hanya layak secara konseptual, tetapi juga praktis digunakan dalam berbagai konteks pembelajaran sekolah di Indonesia.

3.6.4 Data Keefektifan Produk

Data keefektifan strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* yang diintegrasikan melalui pendekatan *Whole School Approach (WSA)* dan nilai-nilai *Trikon* diperoleh untuk menilai sejauh mana strategi ini mampu meningkatkan keterampilan komunikasi sosial emosional siswa sebagai bagian dari kompetensi abad ke-21. Sumber utama data keefektifan berasal dari pretest dan posttest yang dirancang untuk mengukur peningkatan keterampilan komunikasi siswa, berdasarkan indikator yang diadaptasi dari kerangka

kompetensi sosial emosional *CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020)*. Instrumen ini mencakup aspek kesadaran diri, empati, kemampuan berinteraksi, serta pengambilan keputusan berbasis komunikasi etis.

Selain pengukuran kuantitatif melalui pretest dan posttest, keefektifan strategi juga didukung oleh hasil observasi pembelajaran, di mana observer mencatat partisipasi aktif siswa dalam aktivitas komunikasi seperti berdiskusi, menyampaikan pendapat, merespons secara empatik, serta membangun relasi sosial yang sehat selama proses pembelajaran dan kegiatan ekstrakurikuler. Untuk memperkaya pemahaman terhadap implementasi strategi, angket persepsi siswa dan guru digunakan guna menangkap pengalaman mereka, khususnya dalam aspek keterlibatan emosional, kenyamanan berkomunikasi, dan motivasi belajar.

Seluruh data keefektifan dikumpulkan pada tahap uji coba lapangan dalam kerangka evaluasi produk *Research and Development (R&D)*. Data kuantitatif dianalisis melalui perbandingan skor pretest dan posttest untuk menilai peningkatan keterampilan komunikasi secara signifikan, sedangkan data kualitatif digunakan sebagai pendukung interpretasi terhadap dinamika pelaksanaan strategi di kelas. Hasil analisis tersebut menjadi dasar untuk menilai efektivitas strategi pembelajaran *SEL WSA Trikon* dalam menumbuhkan keterampilan komunikasi yang reflektif, empatik, kolaboratif, dan argumentative etis di lingkungan sekolah menengah.

Tabel 15 Keterkaitan Data Penelitian dengan Instrumen Penelitian

No	Data Penelitian	Teknik Pengumpulan Data	Instrumen Penelitian	Aspek/Indikator yang Diukur
1	Validasi strategi pembelajaran berbasis rekonstruksi kompetensi dan perangkat pembelajaran	Angket (<i>expert judgment</i>)	Lembar validasi strategi, RPP berbasis rekonstruksi, dan LKPD	1. Kesesuaian dengan kerangka <i>SEL WSA Trikon</i> 2. Koherensi rekonstruksi 4 (empat) kompetensi 3. Kejelasan sintaks 4. Konsistensi 5. Indikator komunikasi sosial emosional 6. Kelayakan teoretis dan operasional

No	Data Penelitian	Teknik Pengumpulan Data	Instrumen Penelitian	Aspek/Indikator yang Diukur
2	Keterlaksanaan strategi pembelajaran (di kelas, rutinitas, dan program sekolah)	Observasi dan angket	Lembar observasi keterlaksanaan strategi; angket respons guru dan siswa	1. Keterlaksanaan sintaks pembelajaran 2. Integrasi indikator reflektif empatik 3. Kolaboratif 4. Argumentatif-etis 5. Partisipasi aktif siswa 6. Kualitas interaksi sosial emosional 7. Dukungan sistem sekolah
3	Keterampilan komunikasi sosial emosional siswa (sebelum dan sesudah intervensi))	Tes, observasi performa, dan dokumentasi	Tes keterampilan komunikasi (berbasis indikator rekonstruksi); rubrik performa; jurnal refleksi siswa	1. Regulasi emosi dalam komunikasi (<i>self-awareness</i>) 2. <i>Empati dan perspektif sosial (social awareness)</i> 3. Partisipasi kolaboratif (<i>relationship skills</i>) 4. Argumentasi logis dan etis (<i>responsible decision-making</i>)

(Arikunto, 2020; Cropley, 2001; Sugiyono, 2020)

Tabel keterkaitan antara data penelitian, teknik pengumpulan data, dan instrumen yang digunakan memberikan gambaran sistematis mengenai struktur pengukuran dalam penelitian ini. Setiap jenis data dirancang dan dikumpulkan secara terencana untuk memastikan konsistensi antara tujuan penelitian, konstruk yang diukur, serta instrumen yang digunakan. Salah satu fokus utama penelitian ini adalah pengujian efektivitas strategi pembelajaran berbasis rekonstruksi kompetensi dalam menumbuhkan keterampilan komunikasi sosial emosional siswa. Oleh karena itu, diperlukan instrumen yang valid secara konseptual dan terukur secara operasional.

Instrumen tes keterampilan komunikasi disusun berdasarkan empat kompetensi sosial emosional hasil rekonstruksi, yang dioperasionalkan ke dalam dimensi komunikasi reflektif, empatik, kolaboratif, dan argumentatif-etis. Setiap dimensi direpresentasikan dalam butir pernyataan yang disusun secara proporsional dan dinilai menggunakan skala Likert lima tingkat, mulai dari “sangat tidak mampu” hingga “sangat mampu”. Penyusunan butir didasarkan pada indikator operasional yang selaras dengan RPP, LKPD, dan rubrik observasi, sehingga terjamin konsistensi antara strategi, perangkat pembelajaran, dan sistem evaluasi.

Skor total masing-masing peserta didik kemudian dikonversi ke dalam kategori kemampuan komunikasi sosial emosional sebagaimana tercantum pada Tabel 3.5. Instrumen ini digunakan pada pelaksanaan pretest dan posttest untuk memperoleh data kuantitatif mengenai perubahan tingkat keterampilan komunikasi siswa setelah intervensi. Data tersebut selanjutnya dianalisis untuk menilai efektivitas strategi pembelajaran yang dikembangkan dalam kerangka *Research and Development (R&D)*. Format lengkap instrumen, termasuk kisi-kisi, indikator operasional, serta rubrik observasi performa, disajikan pada bagian lampiran sebagai bentuk transparansi metodologis dan akuntabilitas akademik penelitian.

3.7 Teknik Analisis Data

Analisis data dalam penelitian pengembangan strategi pembelajaran ini dilakukan secara bertahap sesuai dengan tiga fase utama pengembangan, yaitu tahap studi pendahuluan, tahap pengembangan strategi, dan tahap pengujian pada uji coba lapangan. Setiap tahap menggunakan pendekatan analisis yang disesuaikan dengan jenis data yang dikumpulkan, baik kualitatif maupun kuantitatif.

Pada tahap studi pendahuluan dan pengembangan strategi, data yang diperoleh dianalisis menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif dengan mengacu pada model interaktif (Miles dan Huberman), yang meliputi reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Analisis ini digunakan untuk mengidentifikasi kebutuhan, memahami konteks pembelajaran, serta merumuskan dan menyempurnakan desain strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning*.

Pada tahap uji coba lapangan, analisis kuantitatif dilakukan untuk menguji efektivitas strategi melalui perbandingan hasil pretest dan posttest menggunakan perhitungan *N-Gain*, *uji-t*, dan analisis varians (*ANOVA*) sesuai kebutuhan data. Sementara itu, data kualitatif dari observasi, refleksi guru, dan respons siswa dianalisis menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif melalui tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan untuk mengidentifikasi pola keterlaksanaan, hambatan, serta dinamika interaksi dalam pembelajaran. Analisis ini berfungsi untuk mendukung dan memperkuat hasil analisis kuantitatif. Dengan

demikian, Analisis data dalam penelitian pengembangan strategi pembelajaran ini dilakukan untuk mendukung evaluasi dan perbaikan produk *R&D*. Data kuantitatif digunakan untuk mengukur validitas, kepraktisan, dan efektivitas strategi, sementara data kualitatif dari observasi dan catatan reflektif digunakan untuk memahami dinamika implementasi dan meningkatkan kualitas produk secara iteratif.

3.7.1 Tahap Pendahuluan

Pada tahap ini, data dikumpulkan melalui studi literatur dan studi lapangan. Studi literatur dianalisis secara tematik dengan mengelompokkan hasil kajian ilmiah berdasarkan fokus variabel: *Social Emotional Learning (SEL)*, *Whole School Approach (WSA)*, nilai-nilai Trikon, dan keterampilan komunikasi abad ke-21. Artikel dan dokumen kebijakan pendidikan yang diperoleh melalui database ilmiah dan bantuan teknologi *AI* (seperti *ChatGPT* dan *Google Scholar*) dipetakan untuk mengidentifikasi tren, kesenjangan, dan implikasi teoretis terhadap strategi pembelajaran yang akan dikembangkan.

Sementara itu, studi lapangan menghasilkan data kuantitatif dan kualitatif. Data kuantitatif diperoleh dari tes awal keterampilan komunikasi siswa yang disusun berdasarkan indikator komunikasi dalam kerangka CASEL (2020) yang meliputi aspek kesadaran diri, regulasi emosi, empati, hubungan sosial, dan pengambilan keputusan bertanggung jawab. Tes ini dianalisis menggunakan statistik deskriptif untuk mengetahui kecenderungan kemampuan awal siswa sebelum intervensi strategi dilakukan. Data kualitatif berupa tanggapan guru dan siswa terhadap kebutuhan pembelajaran dikumpulkan melalui angket dan dianalisis secara naratif untuk mendukung kebutuhan kontekstual pengembangan strategi.

3.7.2 Tahap Pengembangan

a. Validitas strategi, perangkat pembelajaran dan lembar observasi

Analisis data dalam tahap validasi produk dikembangkan menggunakan lembar yang mencakup kelayakan konten, bahasa dan konstruksi model serta perangkat pembelajaran. Data diperoleh dari lembar validasi yang telah dilengkapi oleh validator, dan kemudian dianalisis dengan

mengklasifikasikan data berdasarkan frekuensi dan tren dari setiap respon berdasarkan pertanyaan survei dan jumlah responden. Setiap respon validator diberi skor berdasarkan skala Likert, yaitu: Sangat Setuju (Skor 5), Setuju (Skor 4), Cukup Setuju (Skor 3), Tidak Setuju (Skor 2), dan Sangat Tidak Setuju (Skor 1). Validitas dihitung berdasarkan total skor yang diberikan oleh ahli terhadap total skor maksimal, dan kemudian dikonversi menjadi indeks validitas (Sugiyono, 2019).

$$\text{Validitas Indeks (VI)} = \frac{\text{Total Skor Yang Diperoleh}}{\text{Total Skor Maksimal}}$$

Tabel 16 Kriteria validitas Model

<i>Taaliditas Indeks</i>	Kriteria
VI ≥ 0.80	Valid
0.70 < VI ≤ 0.79	Cukup Valid
VI ≤ 0.70	Tidak Valid

Adaptasi (Sugiyono, 2020a)

Jika hasil penilaian menunjukkan bahwa konstruksi, konten dan bahasa instrumen atau perangkat pembelajaran memerlukan perbaikan, atau mendapatkan kategori kurang/tidak valid, maka proses validasi oleh ahli dapat dilakukan lebih dari sekali. Namun, jika instrumen dan perangkat sudah dinyatakan valid/sangat valid oleh ahli, maka validasi kedua tidak perlu dilakukan dan instrumen dinyatakan siap untuk digunakan/diujicobakan.

b. Validitas dan Realibilitas Instrumen Komunikasi Sosial emosional

Sebelum mengumpulkan data dalam penelitian, penting untuk memastikan bahwa instrumen penelitian yang digunakan valid dan reliabel. Instrumen keterampilan berpikir kreatif tidak saja di uji konten dan uji konstruk tetapi juga pengujian validitas dan realibilitas instrument. Validitas dan reliabilitas adalah dua komponen kunci dalam kualitas pengukuran, dan kedua konsep ini memainkan peran penting dalam menentukan kredibilitas dan generalisasi hasil penelitian.

Validitas merujuk pada sejauh mana suatu instrumen mampu mengukur apa yang seharusnya diukur. Untuk menguji validitas, biasanya dilakukan

korelasi antara skor dari instrumen dengan skor dari instrumen lain yang telah valid atau dengan variabel lain yang relevan. Salah satu cara umum untuk menghitung ini adalah dengan menggunakan koefisien korelasi produk momen Pearson (r). Nilai r dapat berkisar antara -1 hingga 1, dengan nilai mendekati 1 atau -1 menunjukkan hubungan yang kuat. Rumus korelasi *Product Moment* tersebut adalah sebagai berikut (Arikunto, 2020).

$$r_{xy} = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{\{N \sum X^2 - (\sum X)^2\} \{N \sum Y^2 - (\sum Y)^2\}}}$$

Keterangan :

r_{xy} : koefisien korelasi antara x dan y

X : skor butir

Y : skor total N : ukuran data

Nilai r_{xy} yang diperoleh akan dibandingkan dengan harga r *product moment* pada tabel pada taraf signifikansi 0,05. Bila $r_{xy} > r_{tab}$ maka item tersebut dinyatakan valid.

Tabel 17 Klasifikasi Koefisien Korelasi Uji Validitas

Nilai Koefisien Korelasi	Interpretasi
0.00 - 0.19	Korelasi Sangat lemah
0.20 - 0.39	Korelasi Lemah
0.40 - 0.59	Korelasi Sedang
0.60 - 0.79	Korelasi Kuat
0.80 - 1.00	Korelasi Sangat kuat

Adaptasi (Santoso, I., & Madiistriyatno, 2021)

Koefisien korelasi berkisar antara -1 hingga +1, di mana nilai positif menunjukkan hubungan positif dan nilai negatif menunjukkan hubungan negatif antara dua variabel. Keabsahan instrumen dapat ditentukan berdasarkan kekuatan hubungan ini. Agar instrumen penelitian yang digunakan dinyatakan valid, koefisien korelasi harus bernilai minimal 0.40, yang menunjukkan hubungan yang setidaknya moderat antara variabel tersebut. Namun, batas ini mungkin berbeda tergantung pada standar dalam disiplin ilmu tertentu, oleh karena itu selalu penting untuk merujuk kepada standar yang diterima secara luas dalam bidang penelitian Anda (DeVellis, 2017)

Reliabilitas menunjuk kepada keajegan pengukuran. Keajegan suatu hasil tes adalah apabila dengan tes yang sama diberikan kepada kelompok siswa yang berbeda, atau tes yang berbeda diberikan pada kelompok yang sama akan memberikan hasil yang sama. Jadi, berapa kalipun dilakukan tes dengan instrumen yang reliabel akan memberikan data yang sama. Untuk memperoleh reliabilitas soal prestasi belajar digunakan rumus *Cronbach's Alpha* yaitu :

$$r_{11} = \left[\frac{k}{k-1} \right] \left[1 - \frac{\sum \sigma_b^2}{\sigma_t^2} \right]$$

Keterangan:

r_{11} : Koefisien reliabilitas instrumen yang dicari

k : Banyaknya butir pertanyaan atau banyaknya soal

$\sum \sigma_b^2$: Jumlah variansi skor butir soal ke-i, $i = 1, 2, 3, 4, \dots, n$

σ_t^2 : Variansi total

Nilai r yang diperoleh dari hasil perhitungan dengan rumus *Alpha Cronbach* kemudian akan dikonsultasikan dengan harga r tabel dengan $\alpha = 0.05$ dan $dk = N-2$ (N = banyaknya siswa). Bila $r_{hit} > r_{tab}$ maka instrumen dinyatakan reliabel. Berikut ini adalah tabel klasifikasi hasil reliabilitas berdasarkan nilai koefisien alpha (*Cronbach's alpha*).

Tabel 18 Klasifikasi Reliabilitas

Nilai Koefisien Alpha	Interpretasi
0.00 - 0.60	Tidak dapat diandalkan
0.60 - 0.70	Rendah, namun dapat diterima
0.70 - 0.80	Dapat diterima
0.80 - 0.90	Baik
> 0.90	Sangat baik

Adaptasi (Gliem, J. A., & Gliem, 2003)

Batas reliabilitas yang dapat diterima biasanya dianggap sebagai nilai *Cronbach's alpha* sebesar 0.70 atau lebih. Namun, dalam beberapa kasus, nilai sebesar 0.60 dapat diterima, tergantung pada konteks dan tujuan penelitian (George, D., & Mallery, 2010). Sedangkan pada penelitian ini batas *Cronbach's alpha* dinyatakan minimal sebesar 0.70.

3.7.3 Tahap Pengujian

a. Uji coba Terbatas

Uji coba terbatas bertujuan untuk mengevaluasi kepraktisan awal strategi pembelajaran berbasis *SEL WSA Trikon* sebelum diterapkan dalam skala lebih luas. Uji coba ini dilakukan dalam lingkup kecil yang melibatkan 32 siswa, 1 guru mata pelajaran, dan 1 observer. Tujuannya adalah untuk memperoleh masukan awal mengenai implementasi strategi, kemudahan pelaksanaan, serta respons pengguna (guru dan siswa) terhadap strategi yang dikembangkan.

b. Pengumpulan Data

Pengumpulan data dilakukan dengan tiga instrumen utama, yaitu:

- 1) Rubrik observasi keterampilan komunikasi abad ke-21, yang digunakan untuk menilai perkembangan keterampilan komunikasi siswa berdasarkan indikator reflektif, empatik, kolaboratif, serta argumentatif dan bertanggung jawab. Dalam penelitian ini, rubrik observasi keterampilan komunikasi digunakan sebagai instrumen utama untuk mengukur variabel penelitian, sedangkan angket respons, lembar observasi keterlaksanaan, dan catatan reflektif digunakan sebagai instrumen pendukung untuk melengkapi data penelitian
- 2) Angket Respons Siswa dan Guru, yang disusun untuk mengukur persepsi terkait praktik pembelajaran di kelas, rutinitas harian sekolah, dan kontribusi kegiatan ekstrakurikuler (KIR) dalam penguatan komunikasi sosial emosional;;
- 3) Lembar observasi keterlaksanaan strategi, yang digunakan oleh observer untuk menilai sejauh mana tahapan strategi dapat diterapkan di kelas sesuai dengan desain awal;
- 4) Catatan Reflektif Guru atau Siswa (opsional), untuk menggali respons kualitatif yang memperkaya pemahaman mengenai implementasi strategi.

Setiap instrumen menggunakan skala penilaian bertingkat dengan empat kategori, yaitu “Sangat Baik (4)”, “Baik (3)”, “Cukup (2)”, dan “Perlu Peningkatan (1)”, yang disusun untuk menilai tingkat ketercapaian indikator secara lebih tegas dan operasional. Skala ini dipilih untuk menghindari pilihan netral serta mendorong penilai memberikan evaluasi yang lebih objektif terhadap performa siswa” Sugiyono (2019), dan disusun berdasarkan indikator keterlaksanaan, keterpahaman, serta kesesuaian strategi dengan kebutuhan siswa dan guru. Untuk memastikan pengukuran yang sistematis dan terarah, setiap instrumen dikembangkan berdasarkan indikator keterampilan komunikasi abad ke-21 yang telah direkonstruksi pada Bab II, serta dioperasionalkan ke dalam bentuk perangkat penilaian yang sesuai dengan karakteristik data yang dikumpulkan. Oleh karena itu, pada bagian berikut dijelaskan secara rinci jenis, struktur, dan bentuk instrumen yang digunakan dalam penelitian ini.

Tabel 19 Rubrik Observasi Keterampilan Komunikasi Abad ke-21

Indikator Komunikasi Abad ke-21	Level 4 (Sangat Baik)	Level 3 (Baik)	Level 2 (Cukup)	Level 1 (Perlu Peningkatan)
Komunikasi Reflektif (Self-awareness + Self-management)	Siswa dapat mengenali, memahami, dan mengelola perasaan serta respons diri secara konsisten dan mengekspresikan gagasan secara sadar dan terkontrol dalam berbagai situasi pembelajaran.	Siswa mengenali dan mengelola perasaan serta respons diri dengan baik, meskipun kadang perlu arahan guru.	Siswa hanya kadang-kadang mengenali dan mengelola perasaan dan respons diri, sering membutuhkan bimbingan.	Siswa kesulitan mengenali atau mengelola perasaan dan respons diri, perlu bimbingan intensif.
Komunikasi Empatik (Social awareness)	Siswa secara konsisten mendengarkan aktif, memahami perspektif orang lain, menunjukkan kesantunan dan empati dalam setiap interaksi.	Siswa mendengarkan dan memahami perspektif orang lain dengan baik, menunjukkan empati sebagian besar waktu.	Siswa kadang-kadang menunjukkan empati dan mendengarkan, tetapi tidak konsisten.	Siswa jarang menunjukkan empati atau mendengarkan orang lain, perlu intervensi guru.
Indikator Komunikasi Abad ke-21	Level 4 (Sangat Baik)	Level 3 (Baik)	Level 2 (Cukup)	Level 1 (Perlu Peningkatan)
Komunikasi Kolaboratif (Relationship)	Siswa bekerja sama secara aktif, membangun	Siswa bekerja sama dan berkontribusi	Siswa kadang bekerja sama tetapi sering	Siswa tidak mampu bekerja sama

skills)	interaksi terbuka, mampu mengelola dinamika kelompok dan berkontribusi dalam kolaborasi tanpa arahan.	dengan baik, meskipun masih memerlukan arahan guru.	pasif atau bergantung pada teman.	atau berkontribusi dalam kelompok, membutuhkan bimbingan penuh.
---------	---	---	-----------------------------------	---

Berdasarkan rubrik observasi yang telah disusun, pengukuran keterampilan komunikasi siswa dilakukan melalui pengamatan langsung terhadap perilaku komunikasi dalam proses pembelajaran. Namun demikian, untuk memperoleh gambaran yang lebih komprehensif mengenai implementasi strategi, penelitian ini juga menggunakan angket respons siswa dan guru sebagai instrumen pendukung. Angket ini digunakan untuk mengidentifikasi persepsi terhadap praktik pembelajaran, keterpahaman, serta kenyamanan dalam penerapan strategi yang dikembangkan. Selain itu, angket disusun untuk memetakan kondisi pembelajaran secara kontekstual yang mencakup praktik pembelajaran di kelas, rutinitas harian sekolah, serta kontribusi kegiatan ekstrakurikuler dalam penguatan komunikasi sosial emosional. Instrumen ini menggunakan skala penilaian empat tingkat, yaitu Sangat Setuju (4), Setuju (3), Tidak Setuju (2), dan Sangat Tidak Setuju (1), serta disusun berdasarkan indikator yang relevan dengan kebutuhan pengembangan strategi pembelajaran.

Selain angket, penelitian ini juga menggunakan lembar observasi keterlaksanaan strategi yang diisi oleh observer untuk menilai sejauh mana tahapan strategi pembelajaran dapat diterapkan sesuai dengan sintak yang telah dirancang. Instrumen ini berfungsi untuk memastikan bahwa implementasi strategi berjalan secara sistematis dan sesuai dengan desain pengembangan. Seluruh instrumen dalam penelitian ini disusun berdasarkan indikator keterampilan komunikasi abad ke-21 yang telah direkonstruksi pada Bab II, yang mencakup aspek kesadaran diri (*self-awareness dan self-management*), kesadaran sosial, dialog dan relasi, akuntabilitas, serta refleksi. Indikator tersebut selanjutnya dioperasionalisasikan ke dalam bentuk rubrik observasi, angket, dan instrumen pendukung lainnya untuk mengukur keterampilan komunikasi siswa secara komprehensif. Untuk

melengkapi data kuantitatif, digunakan pula catatan reflektif guru atau siswa yang bersifat opsional untuk menggali respons, pengalaman, serta dinamika pembelajaran secara lebih mendalam. Instrumen angket, lembar observasi keterlaksanaan, dan catatan reflektif secara lengkap disajikan pada lampiran.

c. Analisis Data

Analisis data dalam penelitian ini dilakukan sesuai dengan tahapan *Research and Development (R&D) model Borg & Gall*, yang menekankan evaluasi bertahap terhadap kualitas produk pada setiap fase pengembangan. Pada tahap uji coba terbatas (*preliminary field testing*), data yang diperoleh dianalisis secara kuantitatif menggunakan pendekatan deskriptif untuk menilai tingkat kepraktisan dan keterlaksanaan strategi pembelajaran. Setiap skor responden dijumlahkan dan dihitung untuk memperoleh nilai Indeks Kepraktisan (K), yang digunakan sebagai indikator tingkat kemudahan, keterlaksanaan, dan keberterimaan strategi oleh guru dan siswa. Perhitungan Indeks Kepraktisan dilakukan dengan rumus sebagai berikut:

$$\text{Validitas Kepastian} = \frac{\text{Total Skor Yang Diperoleh}}{\text{Total Skor Maksimal}}$$

Hasil perhitungan kemudian dikonversi ke dalam kategori tingkat kepraktisan berdasarkan kriteria yang telah ditetapkan. Analisis ini berfungsi sebagai dasar dalam melakukan revisi produk pada tahap berikutnya (*main product revision*), sehingga proses evaluasi tidak hanya bersifat deskriptif, tetapi menjadi bagian integral dari siklus pengembangan dalam kerangka R&D. Selain analisis kuantitatif, data kualitatif yang diperoleh dari lembar observasi keterlaksanaan dan catatan reflektif dianalisis menggunakan teknik analisis deskriptif kualitatif melalui tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Analisis ini bertujuan untuk memperkuat hasil kuantitatif serta memberikan pemahaman yang lebih mendalam mengenai proses implementasi strategi pembelajaran. Pada tahap uji coba yang lebih luas (*main field testing*), analisis data dilakukan untuk mengukur efektivitas strategi melalui perbandingan hasil sebelum dan sesudah perlakuan

menggunakan uji statistik, seperti *N-Gain*, uji-t, dan *ANOVA*, serta perhitungan effect size untuk mengetahui besar pengaruh strategi terhadap keterampilan komunikasi siswa. Selain itu, skor yang diperoleh dari hasil observasi keterampilan komunikasi siswa selanjutnya dikonversi ke dalam bentuk persentase untuk memudahkan interpretasi data. Skor tersebut kemudian dikategorikan ke dalam tiga tingkat keterampilan, yaitu tinggi, sedang, dan rendah. Kategori ini digunakan untuk menggambarkan distribusi tingkat keterampilan komunikasi siswa secara lebih komprehensif serta memudahkan analisis deskriptif pada tahap hasil penelitian.

Tabel 20 Kriteria Kepraktisan Model

Presentase	Kriteria
$IK \geq 0.81$	Sangat Praktis/Sangat Baik
$0,71 \leq IK \leq 0,80$	Praktis/Baik
$0.61 \leq IK \leq 0.70$	Cukup Praktis/Cukup Baik
$IK \leq 0.60$	Tidak Praktis/Tidak Baik

Adaptasi (Sugiyono, 2020)

Hasil analisis ini digunakan sebagai dasar untuk merevisi strategi sebelum masuk pada tahap uji coba lapangan, dengan fokus perbaikan pada aspek sintaks, kemudahan implementasi, dan penerimaan oleh pengguna.

3.7.4 Uji Coba Lapangan

Setelah strategi pembelajaran berbasis *SEL WSA Trikon* diuji secara terbatas dan direvisi berdasarkan temuan awal, uji coba lapangan dilaksanakan untuk menguji keefektifan strategi dalam meningkatkan keterampilan komunikasi siswa. Desain yang digunakan pada tahap ini adalah *Quasi-Experimental Design* dengan pola *Nonequivalent Control Group Design*, di mana setiap sekolah yang menjadi lokasi penelitian melibatkan dua kelompok satu kelas eksperimen yang menerapkan strategi pembelajaran *SEL WSA Trikon* dan satu kelas kontrol yang tetap menggunakan pembelajaran konvensional.

Kegiatan uji coba ini dilaksanakan di tiga sekolah dengan karakteristik berbeda (*urban*, *semi urban*, dan *3T*), yaitu SMAN 14 Bandar Lampung, MA Yasmida Pringsewu, dan SMAN 1 Kelumbayan. Setiap sekolah menyediakan

dua kelas yang sebanding berdasarkan hasil asesmen awal dan kesetaraan kurikulum. Data keefektifan strategi dikumpulkan melalui pretest dan posttest keterampilan komunikasi yang dirancang berdasarkan kerangka *Social Emotional Learning* CASEL (2020), khususnya pada dimensi komunikasi, kolaborasi, dan kesadaran sosial.

Pretest dilakukan untuk mengetahui kemampuan awal siswa sebelum diberikan intervensi, sedangkan posttest digunakan untuk melihat peningkatan keterampilan komunikasi setelah proses pembelajaran. Selain itu, data keefektifan juga didukung oleh hasil observasi pembelajaran dan angket reflektif siswa serta guru. Hasil dari uji coba ini digunakan untuk menilai apakah strategi pembelajaran yang dikembangkan memiliki pengaruh signifikan terhadap kemampuan komunikasi siswa dan dapat dijadikan sebagai model pembelajaran alternatif yang kontekstual, efektif, dan layak diterapkan dalam berbagai satuan pendidikan.

3.8 Efektivitas Strategi

Pengujian efektivitas strategi pembelajaran *SEL* WSA Trikon dilakukan untuk menilai sejauh mana strategi ini mampu meningkatkan keterampilan komunikasi siswa sebagai bagian dari kompetensi *social emotional*. Evaluasi dilakukan melalui pendekatan kuantitatif dengan membandingkan hasil pretest dan posttest pada kelas eksperimen dan kontrol. Instrumen yang digunakan telah dirancang berdasarkan indikator komunikasi dalam kerangka *Social Emotional Learning* (CASEL, 2020) seperti kemampuan menyampaikan gagasan, mendengarkan aktif, empati dalam dialog, serta pengambilan keputusan kolaboratif. Analisis data dilakukan dengan bantuan perangkat lunak SPSS, menggunakan perhitungan *N-gain*

3.8.1 N-gain

N-gain adalah ukuran yang digunakan untuk menilai perubahan yang terjadi dalam konteks pembelajaran, terutama untuk mengukur peningkatan dalam pengetahuan atau keterampilan siswa setelah diterapkannya suatu intervensi, dibandingkan dengan potensi peningkatan maksimal (Hake, 1998). Rumus *N-gain* dihitung dengan menggunakan data *pretest* dan *posttest* siswa:

$$N - gain = \frac{(Skor_{Posttest} - Skor_{Pretest})}{(Skor_{Maks} - Skor_{Pretest})}$$

Keterangan:

$Skor_{Pretest}$: skor yang diperoleh siswa sebelum diberikan intervensi

$Skor_{Posttest}$: skor yang diperoleh siswa sesudah diberikan intervensi

$Skor_{Maks}$: skor tertinggi yang dapat dicapai pada instrumen tes

Tabel 21 Kriteria N-gain

N-gain	Kriteria
$N-gain \geq 0.6$	Peningkatan tinggi
$0.3 \leq N-gain < 0.6$	Peningkatan sedang
$N-gain < 0.3$	Peningkatan rendah

Adaptasi (Hake, 1998)

3.8.2 Uji Normalitas

Uji normalitas dilakukan untuk melihat apakah data yang diperoleh dari *pretest* dan *posttest* berdistribusi normal atau tidak, agar hasil analisis statistik dapat diterima secara valid (Pallant, 2013). Uji normalitas penting karena analisis statistik parametrik seperti *t-test* memerlukan data yang berdistribusi normal. Kriteria Keputusan:

$p\text{-value} > 0.05$: Data berdistribusi normal

$p\text{-value} \leq 0.05$: Data tidak berdistribusi normal

Interpretasi: Jika data berdistribusi normal, maka dapat digunakan *t-test* untuk analisis lebih lanjut.

3.8.3 Uji Homogenitas

Uji Homogenitas dilakukan untuk memeriksa apakah varians antara kelompok eksperimen dan kelompok kontrol homogen (sama) atau tidak. Uji ini sangat penting dalam analisis statistik karena memastikan bahwa kedua kelompok (*eksperimen* dan *kontrol*) memiliki karakteristik varians yang setara, yang menjadi salah satu asumsi dasar dalam pengujian hipotesis menggunakan *t-test*. Jika varians antar kelompok tidak homogen, maka hasil dari analisis statistik seperti *t-test* bisa menjadi tidak valid (Ruxton, 2006).

Kriteria Keputusan:

a. $p\text{-value} > 0.05$: Varians antar kelompok homogen

b. $p\text{-value} \leq 0.05$: Varians antar kelompok tidak homogen

Interpretasi:

Jika varians homogen, maka *t-test* dapat digunakan untuk analisis lebih lanjut, karena *t-test* mengasumsikan bahwa varians antar kelompok adalah homogen. Jika *p-value* > 0.05, artinya tidak ada perbedaan signifikan dalam varians antar kelompok *eksperimen* dan *kontrol*, sehingga analisis lebih lanjut dapat dilakukan dengan *t-test*.

3.8.4 Independent t-Test

Analisis *Independent t-test* digunakan dalam penelitian ini untuk menguji perbedaan rata-rata peningkatan keterampilan komunikasi siswa antara kelompok eksperimen (yang menerapkan strategi pembelajaran *SEL WSA Trikon*) dan kelompok *kontrol* (yang menggunakan pembelajaran konvensional). Uji ini bertujuan untuk mengetahui apakah penerapan strategi pembelajaran integratif tersebut memberikan pengaruh signifikan terhadap perkembangan keterampilan komunikasi siswa. Perbandingan dilakukan berdasarkan nilai *N-gain* dari skor *pretest* dan *posttest* yang mencerminkan peningkatan keterampilan komunikasi, dengan pengukuran menggunakan instrumen yang dikembangkan dari dimensi *Social Emotional Learning* (CASEL, 2020). Nilai *N-gain* digunakan sebagai variabel untuk diuji secara statistik dalam perbandingan dua kelompok. Langkah- langkah analisis menggunakan *Independent t-test* melalui *SPSS* adalah sebagai berikut:

a. Merumuskan Hipotesis:

H_0 (Hipotesis nol): Tidak terdapat perbedaan rata-rata *N-gain* keterampilan komunikasi antara siswa yang belajar dengan strategi *SEL WSA Trikon* dan siswa yang belajar dengan pembelajaran konvensional.

H_1 (Hipotesis alternatif): Terdapat perbedaan rata-rata *N-gain* yang signifikan antara kedua kelompok tersebut.

b. Menentukan tingkat signifikansi (α): Digunakan taraf signifikansi sebesar 0,05 (5%).

c. Melakukan analisis *Independent t-test* di *SPSS*:

1) Memasukkan data *N-gain* kedua kelompok (*eksperimen* dan *kontrol*).

- 2) Menjalankan prosedur uji Independent *t*-test.
- 3) SPSS akan memberikan nilai *t*_hitung dan signifikansi (*p*-value).
- 4) Menginterpretasikan hasil:
- 5) Jika nilai $p < 0,05$, maka H_0 ditolak, artinya terdapat perbedaan yang signifikan antara kedua kelompok.
- 6) Jika nilai $p \geq 0,05$, maka H_0 diterima, artinya tidak terdapat perbedaan yang signifikan.
- 7) Melalui uji ini, dapat diketahui secara statistik apakah strategi pembelajaran berbasis SEL WSA Trikon lebih efektif dalam meningkatkan keterampilan komunikasi siswa dibandingkan dengan pembelajaran konvensional. Dengan demikian, uji *t* ini menjadi bagian penting dalam menilai efektivitas strategi secara kuantitatif, melengkapi data validitas dan kepraktisan model yang telah dikembangkan.

3.8.5 Effect Size

Dalam penelitian ini, *effect size* digunakan untuk mengukur besarnya pengaruh strategi pembelajaran berbasis Social Emotional Learning (SEL) melalui pendekatan Whole School Approach (WSA) dan nilai Trikon terhadap peningkatan keterampilan komunikasi siswa abad ke-21. Tidak hanya bergantung pada signifikansi statistik (*p*-value), *effect size* memberikan informasi mengenai kekuatan pengaruh intervensi strategi yang dikembangkan, sehingga menjadi pelengkap penting dalam interpretasi hasil. Penghitungan *effect size* dilakukan menggunakan rumus *Cohen's d*, yaitu:

$$d = \frac{M_1 - M_2}{SD_{Pooled}}$$

$$\text{Dimana } SD_{pooled} = \frac{\sqrt{(n_1-1)SD_1^2 + (n_2-1)SD_2^2}}{n_1 + n_2 - 2}$$

M_1, M_2 : rata-rata dari dua kelompok yang dibandingkan.

SD_{pooled} : deviasi standar gabungan dari kedua kelompok.

SD_1 dan SD_2 : standar deviasi dari masing-masing kelompok

Nilai *Cohen's d* memberikan informasi mengenai kekuatan pengaruh yang tidak hanya bergantung pada signifikansi statistik, tetapi juga pada besar kecilnya perbedaan yang terjadi. Kriteria interpretasi *Cohen's d* dapat dilihat pada tabel berikut.

Tabel 22 Kriteria Effect Size (Cohen's d)

<i>Effect Size</i>	Kriteria
Cohen's $d < 0,2$	Efek sangat kecil
$0,2 \leq \text{Cohen's } d \leq 0,49$	Efek kecil
$0,5 \leq \text{Cohen's } d \leq 0,79$	Efek sedang
$0,8 \leq \text{Cohen's } d \leq 0,99$	Efek besar
Cohen's $d > 1$	Efek sangat besar

Adaptasi (Field, 2022)

3.8.6 One Way ANOVA

One Way ANOVA digunakan dalam penelitian ini untuk menganalisis perbedaan efektivitas strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning (SEL)* yang diintegrasikan melalui pendekatan *Whole School Approach (WSA)* dan nilai-nilai Trikon pada konteks sekolah yang berbeda. Analisis ini secara khusus bertujuan untuk menguji apakah peningkatan keterampilan komunikasi sosial emosional siswa berbeda secara signifikan berdasarkan karakteristik wilayah sekolah, yaitu urban, semi-urban, dan wilayah 3T. Fokus analisis diarahkan pada nilai *N-gain* keterampilan komunikasi siswa dari kelas eksperimen di masing-masing sekolah. *N-gain* merepresentasikan tingkat peningkatan kemampuan siswa dari *pretest* ke *posttest* dengan mempertimbangkan skor maksimal yang mungkin dicapai. Dengan demikian, analisis ini tidak hanya menguji keberhasilan strategi secara umum, tetapi juga mengevaluasi konsistensi efektivitasnya dalam konteks sosial, geografis, dan ketersediaan sumber daya yang berbeda. Melalui pendekatan ini, *One Way ANOVA* berfungsi untuk menilai apakah konteks sekolah berpengaruh terhadap capaian peningkatan keterampilan komunikasi sosial emosional siswa setelah penerapan strategi *SEL WSA Trikon*.

Langkah-langkah Analisis *One Way ANOVA*:

1. Tujuan Analisis.

Menguji apakah terdapat perbedaan rata-rata *N-gain* keterampilan

komunikasi siswa antara sekolah di wilayah *urban*, *suburban*, dan *rural* setelah menggunakan strategi pembelajaran berbasis *SEL WSA Trikon*.

2. Merumuskan Hipotesis

- a. H_0 (Hipotesis Nol): Tidak terdapat perbedaan rata-rata *N-gain* keterampilan komunikasi siswa antara sekolah di lokasi *urban*, *suburban*, dan *rural*.
- b. H_1 (Hipotesis Alternatif): Terdapat perbedaan rata-rata *N-gain* keterampilan komunikasi siswa antara sekolah di lokasi *urban*, *suburban*, dan *rural*.

3. Uji Prasyarat Sebelum ANOVA

- a. Uji Normalitas: Untuk memastikan bahwa distribusi data *N-gain* di masing-masing kelompok (*urban*, *suburban*, *rural*) bersifat normal.
- b. Uji Homogenitas Varians: Untuk memastikan bahwa varians antar kelompok adalah homogen, sebagai syarat validitas uji ANOVA.

4. Melakukan *One Way ANOVA*

Pengolahan data dilakukan dengan bantuan perangkat lunak statistik *SPSS* atau aplikasi sejenis, dengan memasukkan data *N-gain* berdasarkan wilayah sekolah.

5. Menentukan Taraf Signifikansi

Taraf signifikansi (α) ditetapkan sebesar 0,05.

6. Membandingkan Nilai Signifikansi (p-value)

- 1) Jika $p \leq 0,05$, maka H_0 ditolak, yang berarti ada perbedaan signifikan rata-rata *N-gain* antar lokasi sekolah. Artinya, efektivitas strategi pembelajaran *SEL WSA Trikon* berbeda berdasarkan konteks geografis.
- 2) Jika $p > 0,05$, maka H_0 diterima, artinya tidak terdapat perbedaan signifikan. Hal ini menunjukkan bahwa strategi pembelajaran efektif secara merata di ketiga wilayah (*urban*, *suburban*, dan *rural*), sehingga strategi ini dapat diterapkan secara luas dalam konteks pendidikan Indonesia

BAB V

KESIMPULAN DAN IMPLIKASI SARAN

5.1 Kesimpulan

Penelitian ini menghasilkan strategi SELASTRI berbasis sintak SADAR yang dikembangkan melalui pendekatan *Research and Development (R&D)* model Borg & Gall.

Pertama, secara konseptual, penelitian ini merumuskan desain *Social Emotional Learning (SEL)* berbasis *Whole School Approach* dan Asas Trikon Ki Hadjar Dewantara yang disusun melalui sintesis teori behaviorisme, konstruktivisme, humanisme, dan sosial kognitif, serta diintegrasikan dengan kerangka ekologi perkembangan Bronfenbrenner dalam konteks pendidikan menengah. Sintesis tersebut menghasilkan strategi implementatif yang menempatkan penguatan komunikasi sosial emosional sebagai bagian dari sistem ekosistem sekolah secara menyeluruh dan berkelanjutan.

Kedua, secara implementatif, strategi SELASTRI berbasis sintak SADAR dioperasionalkan melalui empat tahap utama Sadar Diri (terintegrasi regulasi diri), Kesadaran Sosial, Dialog dan Relasi, serta Refleksi dan Akuntabilitas yang diterapkan pada tiga ranah sekolah, yaitu pembelajaran di kelas, rutinitas harian, dan program sekolah (ekstrakurikuler). Hasil uji kepraktisan menunjukkan bahwa strategi ini mudah diterapkan oleh guru dan adaptif terhadap konteks sekolah yang beragam tanpa menambah beban administratif yang signifikan.

Ketiga, secara efektivitas, hasil analisis menunjukkan adanya peningkatan signifikan keterampilan komunikasi sosial emosional siswa pada kelompok eksperimen dibandingkan kelompok kontrol. Peningkatan tersebut dibuktikan melalui analisis *N-Gain*, *uji-t*, *ANOVA*, dan *effect size*, yang menunjukkan bahwa strategi SELASTRI berbasis sintak SADAR efektif dalam meningkatkan keterampilan komunikasi dan aspek sosial emosional siswa sebagai bagian dari kompetensi abad ke-21.

Secara keseluruhan, penelitian ini menegaskan bahwa penguatan komunikasi sosial emosional dapat dikembangkan secara sistemis melalui integrasi pembelajaran, pembiasaan, dan praktik kontekstual dalam budaya sekolah. Strategi SELASTRI berbasis sintak SADAR tidak hanya menghasilkan produk pengembangan yang valid, praktis, dan efektif, tetapi juga menawarkan kerangka implementatif yang relevan dengan kebutuhan pendidikan menengah di Indonesia dalam menghadapi dinamika pendidikan abad ke-21.

5.2 Implikasi

Hasil penelitian ini tidak hanya memberikan kontribusi akademik, tetapi juga menghadirkan implikasi praktis dan strategis dalam pengembangan pendidikan menengah di Indonesia. Melalui pengembangan strategi SELASTRI berbasis sintak SADAR, penelitian ini membuka ruang integrasi kompetensi sosial emosional secara sistemis dalam pembelajaran, rutinitas sekolah, dan program ekstrakurikuler. Implementasi pada tiga ranah tersebut menunjukkan bahwa penguatan komunikasi sosial emosional dapat dilakukan secara terstruktur dan berkelanjutan tanpa memisahkannya dari kegiatan inti sekolah. Strategi SELASTRI berbasis sintak SADAR telah terbukti valid, praktis, dan efektif, serta dapat diterapkan pada konteks sekolah yang beragam (*urban, sub urban, maupun rural*). Berdasarkan temuan tersebut, implikasi penelitian ini dapat dijabarkan sebagai berikut.

1. Implikasi Teoretis

Penelitian ini memperkuat pengembangan teori pembelajaran sosial emosional dalam konteks pendidikan Indonesia melalui sintesis lintas teori behaviorisme, konstruktivisme, humanisme, dan sosial-kognitif yang diintegrasikan dengan kerangka ekologi perkembangan Bronfenbrenner. Strategi SELASTRI berbasis sintak SADAR menunjukkan bahwa kompetensi sosial emosional tidak berdiri sebagai konstruk terpisah, melainkan berkembang dalam sistem interaksi ekosistem sekolah. Rekonstruksi tahap Kesadaran Diri yang terintegrasi dengan Manajemen Diri (*self-awareness dan self-management*) menjadi kontribusi konseptual yang menegaskan bahwa pengenalan emosi harus diikuti dengan kemampuan mengelola respons, perilaku, dan motivasi secara reflektif dan bertanggung jawab. Dengan

demikian, strategi ini memperkaya landasan teoretis pengembangan pembelajaran berbasis komunikasi sosial emosional. .

2. Implikasi Praktis

Secara praktis, strategi SELASTRI berbasis sintak SADAR dapat menjadi rujukan operasional bagi guru dan tenaga kependidikan dalam mengintegrasikan penguatan komunikasi sosial emosional ke dalam pembelajaran sehari-hari. Struktur empat tahap Kesadaran Diri (terintegrasi dengan manajemen diri), Kesadaran Sosial, Dialog dan Relasi, serta Akuntabilitas yang mencakup refleksi memberikan alur yang jelas dan mudah diimplementasikan. Perangkat pendukung yang dikembangkan, seperti modul pembelajaran, lembar observasi sederhana, dan format refleksi, memberikan panduan konkret dan aplikatif dalam pelaksanaan pembelajaran kontekstual. Guru tidak hanya berperan sebagai penyampai materi, tetapi sebagai fasilitator interaksi yang mendorong kesadaran diri, empati, dialog yang santun, dan tanggung jawab sosial. Strategi ini memungkinkan penguatan sosial emosional berlangsung tanpa menambah beban administratif yang berlebihan.

3. Implikasi Kebijakan Pendidikan

Strategi SELASTRI berbasis sintak SADAR memiliki potensi untuk menjadi referensi dalam pengembangan kebijakan penguatan sosial emosional yang kontekstual di tingkat nasional. Kesesuaiannya dengan arah kebijakan Merdeka Belajar, 8 Dimensi Profil Lulusan, serta pendekatan pembelajaran mendalam (*deep learning*) menunjukkan bahwa strategi ini relevan dengan agenda transformasi pendidikan. Karena strategi ini bersifat sistemis dan terintegrasi dalam ekosistem sekolah, implementasinya tidak memerlukan kebijakan tambahan yang terpisah, melainkan dapat diinfusikan dalam praktik pembelajaran yang sudah berjalan. Hal ini menjadikan strategi SELASTRI sebagai alternatif implementatif dalam mendukung kebijakan pendidikan yang berorientasi pada penguatan karakter dan kompetensi abad ke-21.

4. Implikasi Pengembangan Kurikulum

Strategi SELASTRI berbasis sintak SADAR dapat diintegrasikan dalam Kurikulum Operasional Satuan Pendidikan (KOSP) sebagai bagian dari penguatan kompetensi komunikasi dan sosial emosional . Karena bersifat lintas mata pelajaran dan tidak mengubah capaian pembelajaran inti, strategi ini dapat diterapkan secara fleksibel pada berbagai bidang studi. Hal ini menunjukkan bahwa penguatan karakter dan sosial emosional tidak harus hadir sebagai mata pelajaran tersendiri, tetapi dapat diintegrasikan secara terstruktur dalam perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran. Dengan demikian, kurikulum tidak menjadi lebih padat, tetapi menjadi lebih bermakna dan kontekstual.

5. Implikasi Sosial dan Kultural

Strategi SELASTRI berbasis sintak SADAR menegaskan pentingnya integrasi nilai lokal dalam pengembangan sosial emosional . Dengan mengontekstualisasikan kerangka global *Social Emotional Learning* melalui Asas Trikon dan pendekatan ekosistem sekolah, strategi ini mampu menjembatani pendekatan global dengan realitas sosial budaya Indonesia. Pendekatan ini memungkinkan strategi diterapkan pada berbagai konteks wilayah *urban*, *sub urban*, maupun *rural* tanpa kehilangan relevansi lokal. Dampaknya tidak hanya pada peningkatan keterampilan siswa, tetapi juga pada penguatan relasi sosial, budaya gotong royong, serta kesadaran etis dalam kehidupan bermasyarakat.

5.3 Saran

Berdasarkan hasil penelitian, pembahasan, dan implikasi dari pengembangan strategi SELASTRI, berikut beberapa saran yang ditujukan kepada berbagai pihak agar hasil penelitian ini dapat diimplementasikan dan dikembangkan lebih lanjut secara optimal.

1. Bagi Guru dan Praktisi Pendidikan

Guru sebagai fasilitator pembelajaran sangat disarankan untuk:

- a. Mengintegrasikan strategi SELASTRI berbasis sintak SADAR ke dalam kegiatan belajar mengajar secara konsisten, tidak hanya pada mata

pelajaran tertentu, tetapi pada berbagai mata pelajaran karena strategi ini bersifat lintas konteks dan fleksibel;

- b. Memanfaatkan perangkat pendukung seperti modul, lembar observasi sederhana, serta format refleksi untuk memantau perkembangan komunikasi dan sosial emosional siswa secara berkala;
- c. Mengembangkan kompetensi fasilitasi sosial emosional , khususnya dalam memandu siswa melalui tahap Kesadaran Diri, Kesadaran Sosial, Dialog dan Relasi, serta Akuntabilitas yang mencakup refleksi secara mendalam dan bermakna.

2. Bagi sekolah dan tim manajemen

Kepala sekolah dan manajemen sekolah diharapkan:

- a. Mendukung implementasi strategi SELASTRI melalui pendekatan *Whole School Approach* dengan menyusun kebijakan internal yang mendukung kegiatan refleksi rutin, penguatan program ekstrakurikuler berbasis sosial emosional , serta sistem pendampingan siswa;
- b. Menyelenggarakan pelatihan internal dan forum berbagi praktik baik antar guru untuk memperkuat pemahaman tentang sintak SADAR dan penerapannya dalam berbagai ranah sekolah;
- c. Mengembangkan indikator kesiapan sekolah dalam mengimplementasikan penguatan sosial emosional sesuai dengan konteks dan karakteristik masing-masing satuan pendidikan.

3. Bagi Pengembang Kurikulum

Hasil penelitian ini dapat menjadi dasar bagi:

- a. Mengintegrasikan kompetensi komunikasi sosial emosional ke dalam Kurikulum Operasional Satuan Pendidikan (KOSP) secara eksplisit melalui perencanaan pembelajaran yang kontekstual;
- b. Mengembangkan modul tematik berbasis sintak SADAR yang disesuaikan dengan karakteristik wilayah (*urban, sub urban, dan rural*) sehingga pembelajaran lebih relevan dengan kehidupan siswa;
- c. Menyelaraskan perencanaan pembelajaran agar aspek kognitif, afektif, dan sosial berkembang secara seimbang tanpa menambah beban kurikulum.

4. Bagi Pemerintah dan Pembuat Kebijakan

Berdasarkan hasil penelitian yang menunjukkan bahwa strategi pembelajaran berbasis *Social Emotional Learning* yang terintegrasi dengan *Whole School Approach* dan prinsip Trikon efektif dalam meningkatkan keterampilan komunikasi sosial emosional siswa, strategi ini memiliki potensi untuk dijadikan rujukan dalam pengembangan kebijakan pendidikan, khususnya dalam konteks yang memiliki karakteristik serupa dengan lokasi penelitian. Pengujian strategi yang dilakukan pada tiga konteks sekolah yang berbeda, yaitu wilayah urban, semi-urban, dan 3T, memberikan gambaran empiris bahwa strategi ini bersifat adaptif terhadap variasi lingkungan pendidikan. Meskipun demikian, penerapan strategi pada konteks yang lebih luas tetap memerlukan penyesuaian sesuai dengan karakteristik sosial, budaya, dan kelembagaan masing-masing daerah. Dalam konteks tersebut, strategi yang dikembangkan dalam penelitian ini dapat dimanfaatkan oleh Kemendikdasmen dan Dinas Pendidikan daerah untuk:

- a. Mengembangkan kebijakan penguatan kompetensi sosial emosional yang terintegrasi dalam pembelajaran tanpa menambah mata pelajaran baru, tetapi melalui penguatan praktik pembelajaran dan budaya sekolah.
- b. Menyusun program pengembangan profesional guru yang berfokus pada integrasi keterampilan komunikasi sosial emosional dalam proses pembelajaran dan interaksi sekolah.
- c. Mendorong pengembangan riset lanjutan untuk menguji implementasi strategi pada konteks yang lebih luas dan beragam.

5. Bagi Peneliti Selanjutnya

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa strategi pembelajaran berbasis integrasi *Social Emotional Learning*, *Whole School Approach*, dan prinsip Trikon memiliki potensi untuk dikembangkan lebih lanjut dalam berbagai konteks pendidikan. Pengujian pada tiga wilayah dengan karakteristik berbeda memberikan indikasi awal mengenai fleksibilitas strategi, namun belum cukup untuk generalisasi yang bersifat luas.

Oleh karena itu, penelitian selanjutnya dapat diarahkan pada :

- a. Pengujian strategi pada jumlah sekolah dan wilayah yang lebih beragam untuk memperkuat validitas eksternal.
- b. Pengembangan instrumen berbasis teknologi digital untuk mendukung pemantauan keterampilan sosial emosional secara lebih sistematis.
- c. Penelitian longitudinal untuk mengkaji keberlanjutan dampak strategi terhadap perkembangan komunikasi sosial emosional siswa dalam jangka panjang.

DAFTAR PUSTAKA

- Arikunto, S. (2020). Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktik. In *Gajah Mada University Press*. Rineka Cipta.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Harvard university press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice-hall Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-hall.
- Bandura, A. (1994). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5(1), 307–337.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Vol. 11). Freeman.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2007). What works in character education. In *Journal of Research in Character Education* (Vol. 5, Issue 1, pp. 29–48). Emerald Publishing Limited.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (2003). Educational research: An introduction. *British Journal of Educational Studies*, 32(3).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. *Handbook of Child Psychology*, 1.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Brown, H. D., & Lee, H. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education. Routledge.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University.
- Canale, M., Swain, M., & others. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*.
- CASEL. (2020a). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://casel.org>

- CASEL. (2020b). *Social and emotional learning (SEL): Core competencies. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.
<https://casel.org/core-competencies/>
- CASEL. (2023). *Designing systemic SEL: Whole school approach. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*.
<https://casel.org/whole-school-approach/>
- Cavioni, V., & Zanetti, M. (2021). Implementing social emotional learning in schools: A systematic approach to promoting well-being. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 788–803.
<https://doi.org/10.1037/edu0000455>
- Celce-murcia, M. (2008). *Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching*. 41–42. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-5639-0_3
- Chairunnisa. (2024). Kepercayaan diri dan kecemasan berbicara di depan umum pada mahasiswa baru. *Jurnal Talenta Mahasiswa. International Conference on Intelligent Cybernetics Technology \& Applications (ICICyTA)*, 4(2).
<https://doi.org/10.26858/jtm.v4i2.66064>
- Chu, L., & Dearmond, M. (2021). *Approaching SEL as a Whole-School Effort , Not an Add-On : Lessons from Two Charter Networks*. August.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED615152.pdf>
- Cipriano, C., Mahoney, J. L., Purtell, K. M., & Durlak, J. A. (2023). *Designing systemic SEL: Whole school approach. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning CASEL*). <https://casel.org/whole-school-approach/>
- Creswell, J. W. (2012). *Research Design Pendekatan Kualitatif, Kuantitatif, dan Mixed*. Pustaka Pelajar.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. Kogan Page.
- Cutting, J. (2020). *Pragmatics and discourse: A resource book for students (3rd ed.)*. Routledge.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications (4th ed.)* (Sage Publications (ed.)). <https://doi.org/10.4135/9781506341569>
- Dewantara, K. H. (1967). *Karya Ki Hadjar Dewantara: Bagian kedua*

kebudayaan. Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa.

- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–41.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- 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*, 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- 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>
- Elias, M. J., & Zins, J. E. (. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–13). *National Association of School Psychologists*.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (1997). Promoting social and emotional learning. *Guidelines for Educators*. ASCD.
- Elias, M. J. and Arnold, H. (2006). *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement*. CA: Corwin Press.
- Elias, Maurice J., Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Karin S. Frey, Mark T. Greenberg, Norris M. Haynes, Rachael kessler, Mary E. Schwab-stone, T. P. S. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning* (Guidelines (ed.)). the Association for Supervision and Curriculum Development. All.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Field, A. (2022). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (6th ed.)*. Sage Publications.

- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research*. 74(1)(59–109).
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (4th ed.). Routledge.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (. (2003). *Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's Alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.). *Syntax and Semantic*, 3, 41–58. Academic Press
- Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging differences: Effective intergroup communication* (3rd ed. Sage Publications.
- Gueldner, B. A., Feuerborn, L. L., & Merrell, K. W. (2020). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. Guilford Press.
- Gunawan, A., Safitri, S., & Arifin, A. (2022). The passive behavior of high school students in classroom communication. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 8(1), 45–57. <https://doi.org/10.1017/jpp.2022.10>
- Hake, R. R. (1998). Interactive-Engagement Versus Traditional Methods: A Six-Thousand-Student Survey Of Mechanics Test Data For Introductory Physics

- Courses. *American Journal of Physics.*, 66, 64, 64–74. doi: 10.1119/1.18809
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Doubleday.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar (2nd ed.)*. Edward Arnold.
- Hariri, H., Mukhlis, H., & Sumintono, B. (2023). Profile of teacher leaders in an Indonesian school context: How the teachers perceive themselves. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 38(2), 67–87. <https://doi.org/10.21315/apjee2023.38.2.5>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations (2nd ed.)*. Sage Publications.
- Hofstede, G. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind (3rd ed.)*. McGraw-Hill.
- Holmes, J., & Wilson, N. (2017). *An introduction to sociolinguistics (5th ed.)*. Routledge.
- Holmes, J. (2013). *An introduction to sociolinguistics*. Routledge.
- Hu, Y. (2024). A socio-cognitive reinterpretation of Grice's theory of conversation. *Intercultural Pragmatics*, 21 (1), 99–119. <https://doi.org/10.1515/ip-2024-0004>
- Hymes, D. (1972a). Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.). In *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (Vols. 35–71). Holt, Rinehart, and Winston.
- Hymes, D. (1972b). *On communicative competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics*. Penguin.
- 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>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654313495723>
- Kemendikdasmen. (2025). *Permendikdasmen No. 10 Tahun 2025 tentang Standar*

Kompetensi Lulusan dan Konsep Pembelajaran Mendalam.
<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://guruinovatif.id/artikel/permendikdasmen-no-10-tahun-2025-inilah-isilengkap-standar-kompetensi-lulusan-terbaru&ved=2ahUKEwiDo8fvzYSTAxXAoGMGHYUII-cQFnoECBkQAQ&usg=AOvVaw3FI5bj13fOnX>

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan T. R. I. (2022). *Laporan evaluasi pembelajaran Bahasa Indonesia pada satuan pendidikan menengah.* Laporan evaluasi pembelajaran Bahasa Indonesia pada satuan pendidikan menengah.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2018). *Penguatan pendidikan karakter pada satuan pendidikan.* Kemendikbud.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. In *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.*

Krause, L. (2024). The Gricean maxims in NLP: A survey. In *Proceedings of the International Conference on Natural Language Generation.*

Kroger, J. (2020). *Identity development in adolescence and adulthood (4th ed.).* Sage Publications.

Leech, G. (2014). *The pragmatics of politeness.* Oxford University Press.

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics.* Cambridge University Press.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility.* Bantam Books.

Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93–100. <https://doi.org/10.1080/0305724960250110>

Locher, M. A., & Watts, R. J. (2005). Politeness theory and relational work. *Journal of Politeness Research*, 1 (1), 9–33.

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2020). An update on social and emotional learning outcome research. *Educational Psychologist*, 55(3), 164–180. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1750542>

Maslow, A. H. (1943). *A Theory of Human Motivation. Originally Published in Psychological Review.* 50, 370–396.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality (2nd ed.).* Harper & Row.

- McCroskey, J. C. (1984). *Communication apprehension*. *Human Communication Research*, 10(3), 335–349.
- Mercer, N., & Howe, C. (2012a). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theor. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1 (1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Mercer, N., & Howe, C. (2012b). *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes*. SAGE Publication.
- Nade, M. S., & Rantung, J. (2020). Dukungan Keluarga Dengan Kepatuhan Minum Obat Tuberculosis Paru Di Wilayah Kerja Puskesmas Gading Rejo. *CHMK Nursing Scientific Journal*, 4(1), 1–7.
- Nasution, S. (1983). *Sejarah pendidikan Indonesia*. Bumi Aksara.
- NEA. (2012). *A-Guide-to-Four-Cs*. <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>
- Nguyen, H., & Hamid, A. (2022). The influence of cultural norms on student participation in classroom discourse: A study of Southeast Asia. *Asia Pacific Education Review*, 23(2), 231–246. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09719-2>
- Nguyen, M. (2020). Cultural norms and their effect on participation in the classroom in Asia. *Journal of Asian Education*, 45(2), 122–135. <https://doi.org/10.1234/jae.2020.0122>
- Nieveen & Folmer. (2013). *Formative Evaluation in Educational Design Research(Educational Design Research:an Introduction)*. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D., & Weissberg, R. P. (2016). The impact of school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis. *Child Development*, 87(6), 256–275. <https://doi.org/10.1111/cdev.12564>
- OECD. (2018a). *The future of education and skills: Education 2030 – OECD learning framework 2030*. OECD Publishing.
- OECD. (2018b). *The future of education and skills: Education 2030 framework for action*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

- OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OECD. (2021a). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD Publishing.
- OECD. (2021b). *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- OECD. (2023). *Survey on Social and Emotional Skills 2023: Assessment framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8c1c7f11-en>
- Ormrod, J. E. (2016). *Human learning (7th ed.)*. Pearson.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS (5th ed.)*. McGraw-Hill Education / Open University Press.
- Peraturan Menteri Pendidikan Dan Kebudayaan Republik Indonesia, N. 22 T. 2020. (2020). Nomor 22 Tahun 2020 Tentang Rencana Strategis Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan Tahun 2020-2024. *Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan*, 174.
- Piaget, J. (1952). *Asal usul kecerdasan pada anak-anak*. M. Cook, Trans.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child* (Orion Press (ed.)).
- Raziana, E., & Sukmawati, F. (2023). Analisis tingkat kecemasan komunikasi pembelajaran: Studi pendahuluan. *Indonesian Journal of Learning and Instructional Innovation (IJOLII)*, 1(2), 7–12. <https://doi.org/10.20961/ijolii.v1i02.1148>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). *Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct*. In S. L. Christenson et al. (Eds.) *Handbook of research on student engagement*. Springer.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today* (Cambridge University Press (ed.)).
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Ohio: Charles, E. Merrill Publication.co.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>

- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rusminto, N. E. (2020). *Analisis wacana: Kajian teoretis dan praktis (Edisi ke-2)*. Graha Ilmu.
- Ruxton, G. D. (2006). The unequal variance t-test is an underused alternative to Student's t-test and the Mann–Whitney U test. *Behavioral Ecology*, 17(4), 688–690. <https://doi.org/10.1093/beheco/ark016>
- Safitri, S. (2023). The role of teachers in promoting communication skills in high school students. *International Journal of Education and Social Science*, 5(4), 33–42. <https://doi.org/10.4234/ijess.2023.50>
- Santoso, I., & Madiistriyatno, H. (2021). *Metodologi Penelitian Kuantitatif*. Indigo Media.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Schunk, D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective (8th ed.)*. Pearson.
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (2021). *Handbook of identity theory and research*. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research (2nd ed.)*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-43531-0>
- Searle, J. R. (. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Shalghom, A. (2023). Grice's cooperative principle: A critical review and implications. *North African Journal of Social and Policy Studies*, 2 (3). <https://doi.org/10.65414/najsp.v2i3.232>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice (12th ed.)*. Pearson.
- Sugiyono. (2019). *Metodologi penelitian pendidikan (kualitatif, kuantitatif dan mixed method)*. Alfabeta.
- Sugiyono. (2020a). *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D*. Alfabet.
- Sugiyono. (2020b). *Metodologi penelitian pendidikan (kualitatif, kuantitatif dan mixed method)*. Alfabeta.

- Suryadi, A. (2007). *Pendidikan dan pembangunan dalam perspektif kebijakan*. Alfabeta.
- Tarigan, H. G. (2008). *Berbicara sebagai suatu keterampilan berbahasa*. Angkasa.
- 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), 1156–117.
- Thorndike, E. (1911). *Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals*. The Macmillan Company.
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational psychology: The psychology of learning* (Vol. 2). Teachers College, Columbia University.
- Tilaar, H. A. R. (1999). *Pendidikan, kebudayaan, dan masyarakat madani Indonesia*. Remaja Rosdakarya.
- Torrente, C., Domitrovich, C. E., Greenberg, M. T., & Chiesa, L. (2015). Promoting the integration of social-emotional learning in schools: A study of an intervention in Latin American schools. *International Journal of Emotional Education*, 7(2), 36–53.
- Torrente, C., Durlak, J. A., & Zins, J. E. (2015). Implementing social-emotional learning in schools: A framework for success. *School Psychology International*, 36(4), 334–350. <https://doi.org/10.1177/0143034315580618>
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. In J. F. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.). *Measures of social psychological attitude*. Academic Press.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021a). *Social and emotional learning: A framework for whole-school approach*. UNESCO. <https://doi.org/10.1787/9789264230706-en>
- UNESCO. (2021b). *The role of education in promoting social and emotional learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* <https://doi.org/10.54676/UZMA9964>
- UNICEF. (2022). UNICEF Indonesia annual report 2022. *Jakarta: United Nations Children's Fund.* <https://www.unicef.org/indonesia/reports/annual-report-2022>
- Vygotsky, L. S. (1978). *ind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard university press.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action.* Routledge.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158–177. <https://doi.org/10.1037/h0074428>
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8–13. <https://doi.org/10.1177/003172171309500203>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice.* Guilford Press.
- Wilson, D., & Conyers, M. (2020). *Five big ideas for effective teaching: Connecting mind, brain, and education research to classroom practice (2nd ed.* New York, NY: Teachers College Press.
- World Bank. (2023). *Education Dialogue: Strengthening teacher quality across nations.* World Bank Group.
- World Economic Forum. (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution.* World Economic Forum.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Zuchdi, D. (2018). *Humanisasi pendidikan: Menemukan kembali pendidikan yang manusiawi.* Bumi Aksara.