Advances in Education Research
Vol. 2, No. 4, Oktober 2026, pp. 7~15

Pengaruh gaya mengajar guru terhadap kematangan kompetensi sosial dan personal siswa

Dewi Anggraini[1], Isni Wiryanti[2]
[1,2]SMP Negeri 1 Pantai Labu, Indonesia
Email: dewianggraini421@guru.smp.belajar.id; isniwiryanti70@guru.smp.belajar.id

Kata Kunci
kompetensi personal;
kompetensi sosial;
gaya mengajar guru;
pembelajaran adaptif;
regresi linear berganda

Keywords
personal competence;
social competence;
teacher teaching style;
adaptive learning;
multiple linear regression

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis hubungan kompetensi personal dan kompetensi sosial siswa dengan gaya mengajar guru serta mengukur kontribusi kedua kompetensi tersebut dalam memprediksi variasi gaya mengajar. Penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain korelasional yang melibatkan 57 responden. Data dikumpulkan melalui kuesioner berskala Likert yang mencakup indikator kompetensi personal, kompetensi sosial, dan gaya mengajar guru. Analisis data dilakukan menggunakan regresi linear berganda untuk mengidentifikasi kekuatan hubungan dan kontribusi kedua variabel prediktor. Hasil penelitian menunjukkan koefisien korelasi berganda (R) sebesar 0,976, koefisien determinasi (R^2) sebesar 0,952, dan Adjusted R Square sebesar 0,950. Uji simultan menghasilkan nilai F sebesar 531,675 dengan tingkat signifikansi p kurang dari 0,001. Temuan ini menunjukkan bahwa kompetensi personal dan kompetensi sosial siswa secara simultan memiliki hubungan prediktif yang sangat kuat dan signifikan dengan gaya mengajar guru, serta mampu menjelaskan 95,2% variasinya. Penelitian ini menyimpulkan bahwa karakteristik personal dan sosial siswa perlu dipertimbangkan dalam pengembangan praktik pembelajaran yang adaptif, partisipatif, dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik.

ABSTRACT

This study aims to analyze the relationship between students' personal and social competencies with teachers' teaching styles and to measure the contribution of both competencies in predicting variations in teaching styles. The study used a quantitative approach with a correlational design involving 57 respondents. Data were collected through a Likert-scale questionnaire that included indicators of personal competency, social competency, and teachers' teaching styles. Data analysis was conducted using multiple linear regression to identify the strength of the relationship and the contribution of the two predictor variables. The results showed a multiple correlation coefficient (R) of 0.976, a coefficient of determination (R^2) of 0.952, and an Adjusted R Square of 0.950. The simultaneous test produced an F value of 531.675 with a significance level of p less than 0.001. These findings indicate that students' personal and social competencies simultaneously have a very strong and significant predictive relationship with teachers' teaching styles, and are able to explain 95.2% of the variation. This study concludes that students' personal and social characteristics need to be considered in developing adaptive, participatory, and responsive learning practices to students' needs.

Corresponding Author:
Dewi Anggraini,
SMP Negeri 1 Pantai Labu,
Jl. Besar Rantau Panjang, Kec. Pantai Labu, Kab. Deli Serdang, Prov. Sumatera Utara, Indonesia
Email: dewianggraini421@guru.smp.belajar.id

1. PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan proses pengembangan potensi peserta didik yang tidak hanya berorientasi pada capaian akademik, tetapi juga pada pembentukan kepribadian, kematangan sosial, dan kesiapan menghadapi tuntutan kehidupan. Hal ini sejalan dengan mandat Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang menegaskan bahwa pendidikan bertujuan mengembangkan potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, serta menjadi warga negara yang demokratis dan bertanggung jawab. Orientasi serupa tampak pada Standar Kompetensi Lulusan dalam Permendikbudristek Nomor 5 Tahun 2022 yang menempatkan sikap, pengetahuan, dan keterampilan sebagai satu kesatuan capaian. Secara global, OECD (2015) menegaskan bahwa keterampilan sosial dan emosional merupakan prediktor penting bagi capaian pendidikan, kesejahteraan, dan partisipasi sosial individu di masa depan. Dalam konteks ini, kompetensi personal (kemampuan memahami dan mengelola diri) dan kompetensi sosial (kemampuan berinteraksi, berkomunikasi, bekerja sama, dan menyesuaikan diri secara konstruktif) menjadi dua dimensi yang saling melengkapi dan perlu dikembangkan secara berkelanjutan. Kerangka CASEL (2020) merumuskan dimensi tersebut ke dalam lima kompetensi inti, yakni kesadaran diri, pengelolaan diri, kesadaran sosial, keterampilan berhubungan, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab.

Urgensi pengembangan kompetensi sosial dan personal semakin menguat seiring perubahan lingkungan belajar dan kehidupan sosial siswa. Perkembangan teknologi digital, pergeseran pola komunikasi, meningkatnya keberagaman sosial, dan dinamika relasi antarsiswa menghadirkan peluang sekaligus risiko bagi perkembangan kepribadian dan keterampilan sosial. Uhls et al. (2014), misalnya, menunjukkan bahwa berkurangnya waktu interaksi tatap muka akibat penggunaan layar berkaitan dengan menurunnya kepekaan siswa dalam membaca isyarat emosi nonverbal. Kondisi tersebut menuntut siswa tidak hanya mampu memperoleh dan mengolah informasi, tetapi juga memiliki kesadaran diri, pengendalian diri, kemandirian, empati, kemampuan menyelesaikan konflik, dan komunikasi yang efektif (Goleman, 1995; CASEL, 2020). Bukti empiris mendukung pentingnya kemampuan ini. Meta-analisis Durlak et al. (2011) terhadap 213 program pembelajaran sosial-emosional berbasis sekolah menemukan peningkatan signifikan pada keterampilan sosial-emosional, sikap, perilaku positif, dan capaian akademik siswa. Taylor et al. (2017) juga membuktikan bahwa manfaat tersebut bertahan dalam jangka panjang. Jones et al. (2015) menambahkan bahwa kompetensi sosial-emosional sejak dini berkaitan dengan hasil pendidikan, kesehatan, dan kehidupan sosial di masa dewasa. Oleh karena itu, pendidikan perlu menyediakan pengalaman belajar yang bermakna, interaksi yang sehat, dan pembiasaan perilaku positif untuk menumbuhkan kompetensi tersebut.

Meskipun urgensinya telah banyak diakui, kajian terdahulu masih menyisakan sejumlah celah. Sebagian besar bukti empiris berasal dari konteks Barat dan berfokus pada program SEL terstruktur (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017), sehingga keterterapannya pada konteks sosiokultural Indonesia, yang menekankan nilai kolektivitas, kearifan lokal, dan karakter, belum banyak diuji. Penelitian cenderung memisahkan kompetensi sosial dan kompetensi personal, atau memperlakukannya sebagai konstruk tunggal "sosial-emosional", padahal keduanya memiliki dimensi dan jalur pengembangan yang berbeda namun saling memengaruhi. Kajian yang ada umumnya menitikberatkan pada intervensi di tingkat kelas atau program khusus, sementara pengembangan kompetensi melalui aktivitas bermakna dan pembiasaan perilaku positif dalam kehidupan sekolah sehari-hari masih kurang dieksplorasi. Belum banyak penelitian yang mengaitkan pengembangan kompetensi sosial dan personal dengan tantangan spesifik era digital, seperti pergeseran pola komunikasi dan meningkatnya keberagaman sosial.

Berdasarkan celah tersebut, penelitian ini menawarkan kebaruan pada beberapa aspek. *Pertama*, penelitian ini mengkaji kompetensi sosial dan personal secara terintegrasi, sehingga hubungan dan kontribusi masing-masing dimensi dapat dilihat secara utuh. *Kedua*, penelitian ini dilakukan dalam konteks pendidikan Indonesia dengan mempertimbangkan nilai-nilai kontekstual, selaras dengan penguatan karakter dalam Standar Kompetensi Lulusan. *Ketiga*, penelitian ini memusatkan perhatian pada [pengalaman belajar bermakna / pembiasaan perilaku positif / model atau strategi tertentu] sebagai sarana pengembangan kompetensi dalam situasi kehidupan sekolah sehari-hari yang dipengaruhi teknologi digital.

Salah satu faktor lingkungan pendidikan yang berkaitan dengan perkembangan kompetensi sosial dan personal siswa adalah gaya mengajar guru. Guru tidak hanya berperan sebagai penyampai pengetahuan, tetapi juga sebagai fasilitator interaksi, pengelola dinamika kelas, pemberi umpan balik, dan model perilaku yang dapat diamati siswa. Peran sebagai model ini sejalan dengan teori belajar sosial Bandura (1977), yang menyatakan bahwa individu mempelajari perilaku sosial melalui pengamatan dan peniruan terhadap figur yang berpengaruh. Jennings dan Greenberg (2009) juga menegaskan bahwa kompetensi sosial-emosional dan praktik mengajar guru membentuk iklim kelas yang selanjutnya memengaruhi capaian sosial, emosional, dan akademik siswa. Gaya mengajar mencerminkan kecenderungan guru dalam mengorganisasikan pembelajaran, menyampaikan materi, memberikan arahan, membangun komunikasi, mengelola partisipasi, dan memberikan

ruang bagi kemandirian siswa. Grasha (1994, 1996) mengidentifikasi lima gaya mengajar, yaitu *expert*, *formal authority*, *personal model*, *facilitator*, dan *delegator*, yang menggambarkan variasi tingkat pengarahan, keteladanan, pendampingan, dan pelimpahan tanggung jawab kepada peserta didik. Namun, kerangka tersebut awalnya dikembangkan dalam konteks pendidikan tinggi sehingga penerapannya pada siswa sekolah memerlukan pertimbangan kesesuaian teori dengan karakteristik perkembangan siswa.

Gaya mengajar guru menyediakan pengalaman belajar yang berbeda bagi perkembangan kompetensi sosial dan personal siswa. Pembelajaran dialogis, yang memberi kesempatan siswa mengemukakan pendapat dan mendorong interaksi saling menghargai, memberi ruang untuk melatih komunikasi, keberanian menyampaikan gagasan, keterbukaan terhadap perspektif lain, dan kemampuan mendengarkan aktif (Alexander, 2008; Vygotsky, 1978). Pembelajaran kolaboratif memberi kesempatan untuk belajar membagi tanggung jawab, mengelola perbedaan, menyelesaikan konflik, dan mencapai tujuan bersama, sebagaimana dijelaskan teori saling ketergantungan sosial (Johnson & Johnson, 2009). Pemberian tugas mandiri yang disertai arahan dan umpan balik konstruktif berpotensi mendukung disiplin, tanggung jawab, pengambilan keputusan, dan evaluasi diri (Hattie & Timperley, 2007; Zimmerman, 2002). Dari perspektif teori determinasi diri, dukungan otonomi dari guru memenuhi kebutuhan psikologis dasar siswa akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan yang menopang perkembangan sosial dan kesejahteraan (Ryan & Deci, 2000). Sebaliknya, gaya yang terlalu mengontrol dapat mengurangi kesempatan siswa mempraktikkan keterampilan tersebut (Reeve, 2009). Wentzel (2002) menunjukkan bahwa guru yang menggabungkan kehangatan, harapan yang jelas, dan penghargaan terhadap otonomi berkaitan dengan penyesuaian sosial dan perilaku prososial siswa yang lebih baik. Meski demikian, pengaruh gaya mengajar tidak dapat ditentukan hanya dari label gaya tertentu. Jang et al. (2010) menemukan bahwa struktur dan dukungan otonomi justru paling efektif bila dipadukan, dan kualitas hubungan guru-siswa terbukti menjadi faktor penting dalam keterlibatan dan capaian siswa (Roorda et al., 2011; Pianta et al., 2012). Dengan demikian, efektivitas gaya mengajar bergantung pada tujuan pembelajaran, karakteristik siswa, kualitas hubungan guru-siswa, dan konteks kelas.

Secara teoretis, hubungan antara gaya mengajar dan perkembangan kompetensi siswa dapat dijelaskan melalui teori belajar sosial Bandura (1977) yang menekankan bahwa pembelajaran terjadi melalui pengamatan, pemodelan, dan interaksi dengan lingkungan. Dalam teori kognitif sosial lanjutannya, Bandura (1986) menegaskan bahwa individu lebih cenderung meniru perilaku model yang dipersepsikan kompeten, hangat, dan memiliki status, sehingga guru menjadi figur model yang relevan di sekolah. Dalam konteks kelas, perilaku guru ketika berkomunikasi, merespons kesalahan, mengelola konflik, dan memperlakukan siswa menjadi contoh yang diamati dan dipelajari. Hal ini sejalan dengan temuan Jennings dan Greenberg (2009) bahwa kompetensi sosial-emosional guru yang tampak dalam praktik mengajar memengaruhi kualitas hubungan guru-siswa, pengelolaan kelas, dan iklim kelas. Selain itu, teori determinasi diri (Ryan & Deci, 2000) menekankan pentingnya pemenuhan kebutuhan psikologis dasar berupa otonomi, kompetensi, dan keterhubungan dalam menunjang motivasi dan perkembangan individu. Dalam lingkungan belajar, dukungan guru terhadap partisipasi, kemandirian, dan hubungan interpersonal menciptakan kondisi yang mendukung kebutuhan tersebut (Reeve, 2009; Ryan & Deci, 2017), yang pada gilirannya berkaitan dengan penyesuaian sosial dan kesejahteraan siswa (Wentzel, 2002). Kedua perspektif ini tidak serta-merta membuktikan pengaruh langsung gaya mengajar terhadap kematangan kompetensi sosial dan personal, tetapi menyediakan landasan konseptual untuk menguji hubungan tersebut secara empiris. Keduanya juga saling melengkapi: teori belajar sosial menjelaskan *bagaimana* siswa memperoleh perilaku melalui pengamatan, sedangkan teori determinasi diri menjelaskan *mengapa* kondisi kelas tertentu mendorong internalisasi dan pengembangan diri.

Dalam penelitian ini, kematangan kompetensi sosial dan personal dipahami sebagai tingkat perkembangan kemampuan siswa dalam menerapkan keterampilan sosial dan pengelolaan diri secara relatif konsisten sesuai dengan tahap perkembangan dan tuntutan lingkungannya. Pemahaman ini mengacu pada kerangka CASEL (2020) yang membedakan kompetensi intrapersonal dan interpersonal, serta pada pandangan Rose-Krasnor (1997) bahwa kompetensi sosial menyangkut efektivitas individu dalam interaksi, yang menuntut konsistensi penerapan dan bukan sekadar penguasaan keterampilan. Kompetensi personal mencakup kesadaran diri, pengendalian emosi, tanggung jawab, kemandirian, disiplin diri, dan pengambilan keputusan (CASEL, 2020; Zimmerman, 2002). Kompetensi sosial meliputi komunikasi interpersonal, empati, kerja sama, penghargaan terhadap perbedaan, kemampuan membangun hubungan positif, dan penyelesaian konflik secara konstruktif (Gresham & Elliott, 2008; CASEL, 2020). Kedua dimensi saling berkaitan, sebab kemampuan memahami dan mengelola diri memengaruhi kualitas interaksi sosial, sedangkan pengalaman sosial turut membentuk pemahaman individu tentang dirinya dan orang lain (Denham et al., 2003).

Kajian terdahulu mengenai pembelajaran, perilaku guru, dan perkembangan siswa menyediakan landasan penting bagi penelitian ini. Bandura (1977) menjelaskan mekanisme pembelajaran melalui pengamatan dan pemodelan, sedangkan Ryan dan Deci (2000) menjelaskan peran dukungan terhadap otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial dalam perkembangan motivasi. Perspektif kebutuhan psikologis dasar ini kemudian dikembangkan lebih lanjut oleh Vansteenkiste et al. (2020) sebagai kerangka untuk memahami

kondisi lingkungan yang mendukung atau menghambat perkembangan individu. Sementara itu, Grasha (1994, 1996) menguraikan variasi gaya mengajar berdasarkan peran yang dijalankan pendidik, yaitu *expert*, *formal authority*, *personal model*, *facilitator*, dan *delegator*. Penelitian empiris yang berangkat dari perspektif tersebut menunjukkan bahwa perilaku guru berkaitan dengan pengalaman belajar siswa. Dukungan otonomi guru berkaitan dengan keterlibatan siswa, terutama bila dipadukan dengan struktur yang jelas (Jang et al., 2010; Reeve, 2009), dan intervensi pelatihan guru terbukti dapat menggeser praktik mengajar ke arah yang lebih mendukung (Cheon & Reeve, 2015). Kualitas hubungan guru-siswa dan iklim kelas juga berkaitan dengan keterlibatan, capaian, dan keterampilan sosial siswa (Hamre & Pianta, 2001; Mashburn et al., 2008; Reyes et al., 2012; Roorda et al., 2011). Praktik mengajar yang menggabungkan kehangatan, harapan yang jelas, dan penghargaan terhadap otonomi berkaitan dengan penyesuaian sosial siswa (Wentzel, 2002), sementara Jennings dan Greenberg (2009) menempatkan iklim kelas sebagai penghubung antara praktik guru dan hasil sosial-emosional siswa. Meskipun demikian, pada umumnya penelitian tersebut menggunakan luaran berupa motivasi, keterlibatan, dan capaian akademik, serta mengukur kualitas interaksi atau iklim secara umum, bukan gaya mengajar yang dikategorikan menurut peran pendidik. Dengan demikian, masih diperlukan penelaahan empiris yang secara khusus menguji kontribusi gaya mengajar guru terhadap kematangan kompetensi sosial dan personal siswa sekolah. Hal ini penting karena sekolah merupakan konteks perkembangan yang pengaruhnya bergantung pada kesesuaian antara praktik pembelajaran dan kebutuhan perkembangan siswa (Eccles & Roeser, 2011).

Berdasarkan uraian tersebut, kesenjangan penelitian terletak pada terbatasnya bukti empiris mengenai kontribusi gaya mengajar guru terhadap kematangan kompetensi sosial dan personal siswa dalam konteks sekolah yang menjadi lokasi penelitian. Kesenjangan ini bersifat tiga lapis. *Pertama*, dari sisi luaran, kajian tentang perilaku guru lebih banyak menguji motivasi, keterlibatan, dan capaian akademik (Jang et al., 2010; Roorda et al., 2011), sehingga kompetensi sosial dan personal belum banyak menjadi luaran utama. *Kedua*, dari sisi konseptual, kerangka Grasha (1994) dikembangkan dalam konteks pendidikan tinggi, sehingga keterterapannya pada siswa sekolah perlu diuji dengan mempertimbangkan karakteristik perkembangan mereka (Eccles & Roeser, 2011). *Ketiga*, dari sisi analitis, kompetensi sosial dan personal sering dikaji sebagai satu konstruk sosial-emosional (Durlak et al., 2011), padahal CASEL (2020) membedakan dimensi intrapersonal dan interpersonal, sehingga belum jelas dimensi mana yang paling berkaitan dengan gaya mengajar tertentu. Penelitian ini tidak hanya menempatkan gaya mengajar sebagai cara menyampaikan materi, tetapi juga mengkajinya sebagai pengalaman pedagogis yang berpotensi berkaitan dengan perkembangan sosial dan personal siswa, selaras dengan pandangan bahwa guru berperan sebagai model perilaku dan pembentuk iklim kelas (Bandura, 1977; Jennings & Greenberg, 2009)

Dari perspektif Bimbingan dan Konseling (BK), pengembangan kompetensi sosial dan personal merupakan bagian penting dari upaya mendukung perkembangan siswa secara menyeluruh. Di Indonesia, layanan BK diarahkan untuk memfasilitasi perkembangan peserta didik dalam bidang pribadi, sosial, belajar, dan karier (Permendikbud Nomor 111 Tahun 2014 tentang Bimbingan dan Konseling pada Pendidikan Dasar dan Menengah). Orientasi ini sejalan dengan model program konseling sekolah komprehensif yang dirumuskan American School Counselor Association (ASCA, 2019), yang menempatkan perkembangan akademik, karier, serta sosial-emosional sebagai domain layanan konselor sekolah. Pada konteks ini, guru mata pelajaran dan guru BK memiliki peran yang saling melengkapi dalam menciptakan lingkungan pendidikan yang mendukung pembentukan perilaku adaptif, penguatan kesadaran diri, pengembangan keterampilan interpersonal, dan peningkatan tanggung jawab siswa. Kolaborasi antara konselor dan guru terbukti penting karena pengalaman siswa di kelas merupakan konteks utama tempat kompetensi sosial dan personal dipraktikkan setiap hari (Jennings & Greenberg, 2009; Eccles & Roeser, 2011). Informasi mengenai keterkaitan gaya mengajar dengan kompetensi sosial dan personal dapat menjadi dasar bagi sekolah untuk memperkuat kolaborasi tersebut. Apabila ditemukan aspek kompetensi yang belum berkembang optimal, hasil penelitian dapat dipertimbangkan dalam merancang layanan bimbingan klasikal, bimbingan kelompok, atau kegiatan pengembangan pribadi dan sosial yang sesuai kebutuhan siswa. Perancangan layanan berbasis data semacam ini sejalan dengan prinsip program BK komprehensif yang menekankan asesmen kebutuhan sebagai dasar penyusunan program (Gysbers & Henderson, 2012), serta dengan bukti bahwa intervensi sosial-emosional yang terstruktur di sekolah memberikan dampak positif pada keterampilan sosial dan perilaku siswa (Durlak et al., 2011).

Berdasarkan argumentasi tersebut, penelitian berjudul "Pengaruh Gaya Mengajar Guru terhadap Kematangan Kompetensi Sosial dan Personal Siswa" penting dilakukan karena bukti empiris mengenai kontribusi gaya mengajar guru terhadap kompetensi sosial dan personal siswa sekolah masih terbatas, baik dari sisi luaran yang dikaji, penerapan kerangka gaya mengajar pada jenjang sekolah, maupun pembedaan dimensi kompetensi personal dan sosial (Durlak et al., 2011; Grasha, 1994; Jang et al., 2010). Penelitian ini bertujuan untuk (1) menganalisis pengaruh gaya mengajar guru terhadap kematangan kompetensi sosial dan personal siswa [jenjang, lokasi]; (2) mengidentifikasi kontribusi gaya mengajar terhadap masing-masing dimensi

kompetensi, yaitu kompetensi personal dan kompetensi sosial; dan (3) merumuskan implikasi temuan bagi pengembangan pembelajaran dan layanan BK di sekolah. Secara teoretis, hasil penelitian diharapkan memperkaya kajian pendidikan dan BK mengenai peran faktor pedagogis dalam perkembangan sosial-personal siswa, yang dilandasi teori belajar sosial (Bandura, 1977) dan teori determinasi diri (Ryan & Deci, 2000).

2. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain eksplanatori untuk menguji hubungan prediktif gaya mengajar guru terhadap kematangan kompetensi sosial dan personal siswa (Creswell & Creswell, 2018). Pendekatan ini dipilih karena memungkinkan pengujian hubungan antarvariabel secara sistematis berdasarkan data empiris. Gaya mengajar guru ditetapkan sebagai variabel independen (X), sedangkan kematangan kompetensi sosial dan personal siswa ditetapkan sebagai variabel dependen (Y) yang dianalisis melalui dua dimensi, yaitu kompetensi personal (Y1) dan kompetensi sosial (Y2), yang dibedakan secara konseptual sesuai kerangka CASEL (2020). Karena data dikumpulkan satu kali melalui survei (*cross-sectional*), pengaruh dalam penelitian ini dimaknai sebagai pengaruh statistik (prediktif), bukan pembuktian hubungan sebab-akibat (Creswell & Creswell, 2018).

Populasi penelitian adalah seluruh siswa pada sekolah yang menjadi lokasi penelitian. Penentuan sampel dilakukan berdasarkan karakteristik populasi dengan arah pengembangan kompetensi sosial dan personal siswa dengan jumlah siswa sebanyak 40 siswa. Teknik *proportionate stratified random sampling* dapat digunakan apabila populasi terbagi ke dalam beberapa tingkat kelas yang perlu terwakili secara proporsional. Ukuran sampel ditentukan dengan mempertimbangkan kebutuhan analisis statistik, jumlah prediktor, ukuran efek yang diharapkan, dan kekuatan statistik. Jumlah populasi, ukuran sampel, karakteristik responden, serta teknik sampling digunakan akan dilaporkan berdasarkan pelaksanaan penelitian.

Pengumpulan data dilakukan menggunakan kuesioner terstruktur dengan skala Likert untuk mengukur persepsi siswa terhadap gaya mengajar guru serta tingkat kematangan kompetensi sosial dan personal mereka. Gaya mengajar guru dioperasionalkan melalui aspek pengarahan pembelajaran, keteladanan, fasilitasi interaksi, dukungan terhadap kemandirian, dan pemberian tanggung jawab. Sementara itu, kompetensi personal mencakup kesadaran diri, pengendalian emosi, tanggung jawab, disiplin diri, kemandirian, dan pengambilan keputusan. Kompetensi sosial mencakup komunikasi interpersonal, empati, kerja sama, penghargaan terhadap perbedaan, pembentukan hubungan positif, dan penyelesaian konflik. Indikator-indikator tersebut ditetapkan berdasarkan kajian teori dan disesuaikan dengan karakteristik perkembangan siswa serta instrumen yang digunakan.

Sebelum digunakan dalam pengumpulan data utama, instrumen ditelaah melalui validasi isi oleh ahli yang relevan untuk menilai kesesuaian butir dengan indikator, kejelasan bahasa, dan keterwakilan konstruk. Apabila diperlukan, instrumen diuji cobakan pada responden yang memiliki karakteristik serupa dengan populasi penelitian. Validitas empiris dan reliabilitas instrumen selanjutnya diperiksa menggunakan teknik statistik yang sesuai. Reliabilitas internal dapat dianalisis melalui koefisien Cronbach's alpha atau koefisien lain yang relevan dengan struktur instrumen. Prosedur ini bertujuan memastikan bahwa instrumen memiliki kualitas pengukuran yang memadai sebelum digunakan untuk menguji hipotesis.

Analisis data dilakukan melalui beberapa tahap. Pertama, statistik deskriptif digunakan untuk menggambarkan karakteristik responden serta distribusi skor setiap variabel melalui nilai rata-rata, simpangan baku, dan distribusi frekuensi yang relevan. kemudian data diperiksa untuk mengidentifikasi ketidaklengkapan respons, pencilan, dan kesesuaian data dengan kebutuhan analisis. Kemudian pengujian asumsi dilakukan sesuai dengan model statistik yang digunakan, meliputi linearitas, independensi pengamatan, distribusi residual, dan homoskedastisitas untuk regresi linear. Pengujian hipotesis dilakukan menggunakan analisis regresi linear untuk mengidentifikasi pengaruh statistik gaya mengajar guru terhadap kompetensi personal dan kompetensi sosial siswa secara terpisah. Apabila gaya mengajar diukur melalui beberapa dimensi yang berbeda, regresi linear berganda dapat digunakan untuk menganalisis kontribusi masing-masing dimensi terhadap variabel hasil. Hasil analisis dilaporkan berdasarkan koefisien regresi, nilai signifikansi, interval kepercayaan 95%, dan koefisien determinasi (R^2). Taraf signifikansi ditetapkan sebesar 0,05. Interpretasi hasil mempertimbangkan signifikansi statistik, besaran efek, serta relevansi temuan bagi pengembangan pembelajaran dan kompetensi siswa. Penelitian dilaksanakan dengan memperhatikan prinsip etika penelitian, termasuk persetujuan dari pihak sekolah, penjelasan tujuan penelitian kepada responden, partisipasi sukarela, dan kerahasiaan data. Mengingat responden merupakan siswa, persetujuan orang tua atau wali dan persetujuan siswa diperoleh sesuai dengan usia responden serta ketentuan etika yang berlaku. Data dianalisis dan dilaporkan secara agregat untuk menjaga privasi responden dan mencegah identifikasi individu.

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil analisis regresi linear berganda berdasarkan tabel Model Summary menunjukkan bahwa nilai koefisien korelasi berganda (R) sebesar 0,976. Nilai tersebut mengindikasikan adanya hubungan yang sangat

kuat antara kompetensi personal dan kompetensi sosial siswa secara simultan dengan variabel dependen dalam model penelitian. Selanjutnya, nilai koefisien determinasi (R Square) sebesar 0,952 menunjukkan bahwa kedua variabel prediktor tersebut secara bersama-sama mampu menjelaskan sebesar 95,2% variasi pada variabel dependen, sedangkan sisanya sebesar 4,8% dijelaskan oleh faktor-faktor lain yang tidak dimasukkan ke dalam model penelitian. Nilai Adjusted R Square sebesar 0,950 menunjukkan bahwa setelah memperhitungkan jumlah prediktor dalam model, kemampuan penjelasan model tetap berada pada angka 95,0%. Sementara itu, nilai Standard Error of the Estimate sebesar 3,57321 menunjukkan besarnya tingkat kesalahan estimasi model regresi. Secara keseluruhan, hasil ini memperlihatkan bahwa model regresi memiliki kemampuan penjelasan yang sangat tinggi dalam menggambarkan variasi variabel dependen berdasarkan kompetensi personal dan kompetensi sosial siswa.

Tabel 1. Hasil Regresi

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.976a	.952	.950	3.57321

a. Predictors: (Constant), Kompetensi Personal Siswa, Kompetensi Sosial Siswa

Hasil pengujian regresi linear berganda melalui analisis ANOVA menunjukkan bahwa kompetensi personal dan kompetensi sosial siswa secara simultan memiliki hubungan prediktif yang signifikan dengan gaya mengajar guru. Berdasarkan hasil pengujian, diperoleh nilai F sebesar 531,675 dengan nilai signifikansi sebesar 0,000 ($p < 0,001$). Nilai tersebut menunjukkan bahwa model regresi secara keseluruhan signifikan secara statistik pada taraf signifikansi 5% ($\alpha = 0,05$). Kompetensi personal dan kompetensi sosial siswa secara bersama-sama memberikan kontribusi yang signifikan dalam memprediksi variasi gaya mengajar guru berdasarkan model penelitian yang digunakan. Hasil analisis menunjukkan bahwa nilai Sum of Squares Regression sebesar 13.576,678 dengan derajat kebebasan (df) sebesar 2, sedangkan nilai Sum of Squares Residual sebesar 689,463 dengan derajat kebebasan sebesar 54. Adapun nilai Mean Square Regression sebesar 6.788,339 dan Mean Square Residual sebesar 12,768. Perbandingan kedua nilai tersebut menghasilkan nilai F sebesar 531,675. Hasil ini memperlihatkan bahwa variasi yang dapat dijelaskan oleh model regresi jauh lebih besar dibandingkan variasi residual yang tidak dapat dijelaskan oleh model.

Tabel 2. Hasil Analisis Anova

ANOVAa						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	13576.678	2	6788.339	531.675	.000b
	Residual	689.463	54	12.768		
	Total	14266.140	56			

a. Dependent Variable: Gaya Mengajar Guru

b. Predictors: (Constant), Kompetensi Personal Siswa, Kompetensi Sosial Siswa

Selanjutnya, hasil pengujian ANOVA tersebut memperkuat temuan pada tabel Model Summary, yang menunjukkan nilai koefisien korelasi berganda (R) sebesar 0,976 dan koefisien determinasi (R Square) sebesar 0,952. Kedua hasil tersebut menunjukkan bahwa kompetensi personal dan kompetensi sosial siswa secara simultan mampu menjelaskan 95,2% variasi gaya mengajar guru dalam model regresi. Sementara itu, sebesar 4,8% variasi lainnya berkaitan dengan faktor-faktor di luar model penelitian. Nilai Adjusted R Square sebesar 0,950 juga menunjukkan bahwa kemampuan penjelasan model tetap tinggi setelah disesuaikan dengan jumlah variabel prediktor dan ukuran sampel penelitian.

Hasil penelitian mengenai gaya mengajar guru memberikan perspektif bahwa praktik pembelajaran di sekolah tidak hanya berorientasi pada pencapaian kompetensi akademik, tetapi juga memiliki keterkaitan dengan perkembangan kompetensi personal dan sosial siswa. Gaya mengajar guru merupakan representasi dari pola interaksi pedagogis yang mencakup pengarahan pembelajaran, keteladanan, fasilitasi interaksi, dukungan terhadap kemandirian, dan pemberian tanggung jawab. Kelima dimensi tersebut menunjukkan bahwa proses pembelajaran merupakan lingkungan perkembangan yang memungkinkan siswa memperoleh pengalaman dalam membangun kesadaran diri, mengembangkan pengendalian perilaku, serta membentuk hubungan sosial yang positif. Kualitas praktik mengajar guru perlu dipahami tidak hanya melalui efektivitas penyampaian materi, tetapi juga melalui kemampuannya menciptakan pengalaman belajar yang mendukung perkembangan siswa secara menyeluruh.

Dalam kaitannya dengan kompetensi personal, gaya mengajar guru memiliki relevansi dengan proses pembentukan karakter, pengendalian diri, tanggung jawab, dan kemandirian siswa. Perspektif teori pembelajaran sosial Bandura (1977, 1986) menjelaskan bahwa individu memperoleh perilaku melalui proses observasi, imitasi, dan pemodelan terhadap lingkungan sosialnya. Dalam konteks pendidikan, guru merupakan salah satu figur yang memiliki pengaruh penting karena perilaku, sikap, dan cara berinteraksi guru dapat menjadi model bagi siswa. Ketika guru menunjukkan kedisiplinan, tanggung jawab, konsistensi, dan

kemampuan mengendalikan emosi, siswa memperoleh pengalaman sosial yang dapat mendukung pembentukan perilaku personal yang positif. Oleh karena itu, dimensi keteladanan dalam gaya mengajar guru memiliki relevansi penting terhadap proses perkembangan kompetensi personal siswa.

Perkembangan kompetensi personal juga dapat dijelaskan melalui perspektif Self-Determination Theory yang dikemukakan Ryan dan Deci (2000, 2017). Teori ini menekankan bahwa perkembangan motivasi intrinsik, kemandirian, dan kesejahteraan individu berkaitan dengan pemenuhan kebutuhan psikologis dasar, yaitu otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial. Guru yang memberikan kesempatan kepada siswa untuk menentukan strategi belajar, menyampaikan pendapat, mengambil keputusan, dan bertanggung jawab terhadap tugasnya dapat menciptakan kondisi pembelajaran yang mendukung kebutuhan otonomi. Dukungan tersebut memungkinkan siswa mengembangkan kesadaran terhadap kemampuan dirinya sekaligus meningkatkan kapasitas dalam mengelola perilaku dan proses belajar. Dalam perspektif ini, kemandirian tidak berarti siswa belajar tanpa arahan, tetapi berkembang melalui keseimbangan antara bimbingan guru dan kesempatan untuk mengelola tanggung jawab secara mandiri.

Selain kompetensi personal, gaya mengajar guru juga memiliki relevansi terhadap perkembangan kompetensi sosial siswa. Kompetensi sosial tidak terbentuk hanya melalui penyampaian materi mengenai nilai-nilai sosial, tetapi membutuhkan pengalaman interaksi yang nyata dalam lingkungan pembelajaran. Kerangka Social and Emotional Learning yang dikembangkan CASEL (2020) menempatkan kesadaran sosial, keterampilan membangun hubungan, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab sebagai kompetensi penting dalam perkembangan siswa. Dalam praktik pembelajaran, guru dapat memfasilitasi perkembangan tersebut melalui diskusi kelompok, pembelajaran kolaboratif, komunikasi dua arah, dan kegiatan yang memberikan kesempatan kepada siswa untuk memahami perspektif orang lain. Pengalaman tersebut dapat membantu siswa mengembangkan empati, kemampuan berkomunikasi, kerja sama, dan penghargaan terhadap perbedaan.

Temuan konseptual tersebut sejalan dengan penelitian Durlak et al. (2011), yang menunjukkan bahwa program pembelajaran sosial dan emosional berbasis sekolah memberikan kontribusi positif terhadap peningkatan keterampilan sosial-emosional, perilaku, dan capaian akademik siswa. Hal ini memperkuat argumentasi bahwa kompetensi sosial perlu dikembangkan secara terintegrasi dalam kegiatan pembelajaran, bukan ditempatkan sebagai aspek tambahan yang terpisah dari proses pendidikan. Guru memiliki posisi strategis dalam menciptakan iklim pembelajaran yang memungkinkan siswa berinteraksi, berkolaborasi, menyelesaikan perbedaan pendapat, dan membangun hubungan interpersonal secara konstruktif. Dengan demikian, fasilitasi interaksi dalam gaya mengajar guru menjadi salah satu aspek pedagogis yang penting dalam mendukung perkembangan kompetensi sosial siswa.

Dimensi fasilitasi interaksi juga memiliki keterkaitan dengan teori pembelajaran dialogis Alexander (2008), yang menekankan pentingnya komunikasi edukatif dalam membangun pemahaman melalui pertukaran gagasan dan pengalaman. Pembelajaran yang memberikan kesempatan kepada siswa untuk bertanya, mengemukakan pendapat, memberikan tanggapan, dan mendengarkan perspektif orang lain dapat menciptakan ruang bagi perkembangan keterampilan komunikasi interpersonal. Di samping itu, Johnson dan Johnson (2009) menjelaskan bahwa pembelajaran kooperatif memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengembangkan ketergantungan positif, tanggung jawab individual, interaksi promotif, dan keterampilan sosial. Dalam konteks ini, guru tidak hanya berperan sebagai pengarah kegiatan pembelajaran, tetapi juga sebagai fasilitator yang membangun lingkungan kolaboratif sehingga siswa dapat mengembangkan kemampuan bekerja sama dan menyelesaikan konflik secara konstruktif.

Hubungan interpersonal antara guru dan siswa juga menjadi aspek penting dalam menjelaskan peran gaya mengajar terhadap perkembangan kompetensi personal dan sosial. Jennings dan Greenberg (2009) menjelaskan bahwa kompetensi sosial dan emosional guru berkaitan dengan kualitas iklim kelas serta hasil perkembangan siswa. Guru yang memiliki kemampuan mengelola emosi, menunjukkan empati, dan membangun komunikasi positif berpotensi menciptakan suasana pembelajaran yang mendukung keterlibatan siswa. Selanjutnya, Roorda et al. (2011) menunjukkan bahwa kualitas hubungan afektif antara guru dan siswa berkaitan dengan keterlibatan dan pencapaian siswa di sekolah. Perspektif tersebut menunjukkan bahwa hubungan guru-siswa tidak hanya berfungsi sebagai sarana penyampaian pengetahuan, tetapi juga sebagai konteks perkembangan sosial dan emosional. Hubungan yang positif dapat memberikan rasa aman bagi siswa untuk mengemukakan pendapat, mengekspresikan perasaan, berinteraksi dengan teman sebaya, serta mengembangkan kepercayaan diri.

Aspek dukungan terhadap kemandirian dan pemberian tanggung jawab juga memiliki implikasi penting terhadap perkembangan kompetensi siswa. Reeve (2009) menjelaskan bahwa gaya mengajar yang mendukung otonomi dapat membantu guru mengurangi pendekatan pembelajaran yang terlalu mengontrol dan memberikan ruang lebih besar bagi keterlibatan aktif siswa. Sejalan dengan hal tersebut, Jang et al. (2010) menegaskan bahwa dukungan terhadap otonomi perlu diintegrasikan dengan struktur pembelajaran yang jelas. Artinya, guru tetap memiliki tanggung jawab dalam memberikan arahan, menetapkan tujuan, dan memastikan

keteraturan pembelajaran, tetapi pada saat yang sama memberikan kesempatan kepada siswa untuk berinisiatif dan mengambil tanggung jawab. Keseimbangan tersebut penting karena perkembangan kompetensi personal membutuhkan kesempatan untuk berlatih mengambil keputusan, sedangkan perkembangan kompetensi sosial membutuhkan pengalaman bekerja sama dan bertanggung jawab dalam aktivitas bersama.

Dalam perspektif pendidikan holistik, perkembangan kompetensi personal dan sosial merupakan bagian yang tidak terpisahkan dari tujuan pendidikan. OECD (2015) menegaskan bahwa keterampilan sosial dan emosional memiliki peran penting dalam mendukung keberhasilan individu dalam kehidupan pendidikan, pekerjaan, dan masyarakat. Kompetensi seperti pengendalian diri, ketekunan, tanggung jawab, kerja sama, dan keterbukaan terhadap pengalaman merupakan kemampuan yang diperlukan untuk menghadapi berbagai tuntutan kehidupan. Oleh karena itu, pembelajaran perlu dirancang tidak hanya untuk meningkatkan penguasaan pengetahuan, tetapi juga untuk memberikan pengalaman yang memungkinkan siswa mengembangkan kapasitas personal dan sosial secara berkelanjutan. Gaya mengajar guru dalam hal ini menjadi bagian dari lingkungan pedagogis yang dapat mendukung pencapaian tujuan pendidikan tersebut.

4. KESIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian, analisis data, dan pembahasan yang telah dilakukan, dapat disimpulkan bahwa kompetensi personal dan kompetensi sosial siswa secara simultan memiliki hubungan prediktif yang sangat kuat dan signifikan secara statistik dengan gaya mengajar guru. Hasil analisis regresi linear berganda menunjukkan nilai koefisien korelasi berganda (R) sebesar 0,976. Nilai tersebut menggambarkan bahwa kombinasi kompetensi personal dan kompetensi sosial siswa memiliki hubungan yang sangat kuat dengan variasi gaya mengajar guru. Temuan ini menunjukkan bahwa karakteristik personal dan sosial siswa merupakan aspek yang relevan untuk dipertimbangkan dalam memahami dinamika proses pembelajaran, khususnya dalam kaitannya dengan pendekatan dan praktik mengajar yang diterapkan oleh guru di kelas.

Hasil analisis koefisien determinasi menunjukkan nilai R Square sebesar 0,952 atau 95,2%, sedangkan nilai Adjusted R Square sebesar 0,950 atau 95,0%. Hasil tersebut mengindikasikan bahwa kompetensi personal dan kompetensi sosial siswa secara bersama-sama mampu menjelaskan 95,2% variasi gaya mengajar guru berdasarkan model regresi yang digunakan. Adapun 4,8% sisanya merupakan variasi yang tidak dapat dijelaskan oleh kedua variabel prediktor dalam model penelitian ini dan kemungkinan berkaitan dengan faktor-faktor lain di luar penelitian. Nilai Standard Error of the Estimate sebesar 3,57321 menunjukkan besarnya kesalahan prediksi model dalam satuan pengukuran variabel gaya mengajar guru. Secara keseluruhan, hasil ini memperlihatkan bahwa model regresi memiliki kemampuan penjelasan statistik yang tinggi dalam menggambarkan keterkaitan antara kompetensi personal, kompetensi sosial, dan gaya mengajar guru.

REFERENSI

Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). Dialogos.

American School Counselor Association. (2019). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (4th ed.).

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology, 40*, 99–111. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.004

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*(1), 238–256. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533

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

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225–241. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Grasha, A. F. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College Teaching, 42*(4), 142–149. https://doi.org/10.1080/87567555.1994.9926845

Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Alliance Publishers.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System (SSIS) rating scales*. Pearson Assessments.

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2012). *Developing & managing your school guidance & counseling program* (5th ed.). American Counseling Association.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625–638. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 588–600. https://doi.org/10.1037/a0019682

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/10.3102/0034654308325693

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283–2290. https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. (2014). *Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 111 Tahun 2014 tentang Bimbingan dan Konseling pada Pendidikan Dasar dan Pendidikan Menengah*.

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. (2022). *Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 5 Tahun 2022 tentang Standar Kompetensi Lulusan pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah*. https://peraturan.bpk.go.id/Details/224172/permendikbudriset-no-5-tahun-

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), 732–749. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x

OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264226159-en

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*(3), 159–175. https://doi.org/10.1080/00461520903028990

Republik Indonesia. (2003). *Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700–712. https://doi.org/10.1037/a0027268

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*(1), 111–135. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Uhls, Y. T., Michikyan, M., Morris, J., Garcia, D., Small, G. W., Zgourou, E., & Greenfield, P. M. (2014). Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. *Computers in Human Behavior, 39*, 387–392. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.036

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion, 44*(1), 1–31. https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*(1), 287–301. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2