

## Eksplorasi Pengaruh Interaksi Sosial di Lingkungan Sekolah terhadap Perkembangan Emosional Siswa Kelas V Sekolah Dasar 060875

Dea Fitri Ananda Sormin <sup>1\*</sup>, Anggun Trianisayah Juli <sup>2</sup>, Nelly Trioctavia Manik <sup>3</sup>,  
Syahril Syahril <sup>4</sup>

<sup>1-4</sup> Universitas Negeri Medan, Indonesia

Email : [deasormin82@gmail.com](mailto:deasormin82@gmail.com) <sup>1\*</sup>, [angguntrianisayah23@gmail.com](mailto:angguntrianisayah23@gmail.com) <sup>2</sup>, [nellytrioctaviamanik@gmail.com](mailto:nellytrioctaviamanik@gmail.com) <sup>3</sup>

**Abstract,** *This study explores the influence of social interactions in the school environment on the emotional development of fifth-grade students at SDN 060875 Medan. Using an explanatory sequential mixed-methods design (30 participants), data were collected through participatory observation, emotional intelligence scales (EIK), and interviews. Results revealed a significant positive correlation between social interaction and emotional regulation ( $r = 0.62$ ;  $p < 0.05$ ). Cooperative interactions (65% of total interactions) and partner diversity were critical for developing empathy and self-awareness. Teachers functioned as emotional models through emotion coaching techniques, while a mastery goal-oriented classroom climate strengthened this relationship. Practical implications include integrating social-emotional learning (SEL) into cross-group collaborative activities and structured peer mentoring programs. This research affirms social interaction as a constitutive foundation for emotional development in Indonesia's socio-cultural context.*

**Keywords;** *Elementary School; Emotional Development; Emotional Regulation; Social-Emotional Learning (SEL); School Environment; Social Interaction*

**Abstrak,** Penelitian ini mengeksplorasi pengaruh interaksi sosial di lingkungan sekolah terhadap perkembangan emosional siswa kelas V SDN 060875 Medan. Dengan desain metode campuran sekuensial eksplanatori (30 partisipan), data dikumpulkan melalui observasi partisipatif, skala kecerdasan emosional (EIK), dan wawancara. Hasil menunjukkan korelasi positif signifikan antara interaksi sosial dan regulasi emosi ( $r = 0.62$ ;  $p < 0.05$ ). Interaksi kooperatif (65% dari total interaksi) dan keragaman partner berperan krusial dalam pengembangan empati dan kesadaran diri. Guru berfungsi sebagai model emosional melalui teknik emotion coaching, sementara iklim kelas berbasis mastery goal memperkuat hubungan ini. Implikasi praktis mencakup rekomendasi integrasi pembelajaran sosial-emosional (SEL) dalam aktivitas kolaboratif lintas kelompok dan program peer mentoring. Studi ini menegaskan interaksi sosial sebagai landasan konstitutif perkembangan emosional dalam konteks sosio-kultural Indonesia.

**Kata kunci;** Interaksi Sosial; Lingkungan Sekolah; Perkembangan Emosional; Pembelajaran Sosial-Emosional (SEL); Regulasi Emosi; Sekolah Dasar.

### 1. PENDAHULUAN

Perkembangan emosional pada fase sekolah dasar merupakan fondasi kritis bagi pembentukan kompetensi sosial, keberhasilan akademik, dan kesejahteraan psikologis jangka panjang (Jones, McGarrah, & Kahn, 2019). Fase perkembangan ini ditandai oleh peningkatan kompleksitas dalam pemahaman emosi, regulasi diri, dan kemampuan membangun relasi sosial—proses yang secara intrinsik terikat pada dinamika interaksi sehari-hari di lingkungan sekolah. Sebagai *microsystem* utama setelah keluarga, sekolah menyediakan konteks unik di mana siswa mengalami berbagai bentuk interaksi sosial melalui *peer group*, figur guru, dan struktur aktivitas pembelajaran (Rubin, 1998). Teori perkembangan berbasis relasi menegaskan bahwa emosi bukan sekadar respons internal, melainkan bentuk keterlibatan aktif

dengan dunia sosial yang terekspresi melalui pola interaksi dan terus berevolusi seiring pengalaman (Mascolo, 2020). Dalam konteks ini, interaksi sosial di lingkungan sekolah berperan sebagai katalisator yang membentuk jalur perkembangan emosional siswa.

Di SDN 060875 Medan, observasi awal mengungkapkan fenomena khas terkait pola interaksi sosial siswa kelas V. Sekitar 60% siswa cenderung membentuk kelompok homogen berdasarkan gender dan kemampuan akademik, sementara 30% melaporkan rasa canggung saat melakukan kolaborasi lintas kelompok. Fragmentasi sosial ini berpotensi menghambat pengembangan keterampilan emosional kunci seperti empati dan resolusi konflik (Al-Jbouri et al., 2022). Padahal, penelitian terkini menegaskan bahwa kualitas interaksi sosial berkorelasi langsung dengan pencapaian akademik: siswa dengan keterampilan sosial-emosional memadai menunjukkan peningkatan signifikan dalam hasil belajar (Khoirunikmah, Marmoah, & Indriayu, 2022). Fenomena ini menggarisbawahi urgensi pemahaman kontekstual tentang bagaimana karakteristik interaksi sosial di lingkungan sekolah tertentu memengaruhi perkembangan emosional.

Meskipun studi terdahulu telah mengeksplorasi hubungan umum antara interaksi sosial dan perkembangan emosional (Jaegher, Paolo, & Gallagher, 2010), konteks spesifik sekolah dasar di Indonesia—khususnya di wilayah urban seperti Medan dengan karakteristik sosio-kulturalnya—masih menjadi wilayah yang kurang terpetakan. Penelitian di Ghana oleh Wolf et al. (2021) mengidentifikasi disparitas perkembangan sosial-emosional antarkelompok siswa, namun temuan ini belum diuji pada setting pendidikan Indonesia yang kaya akan keragaman etnis dan norma kolektivistik. Studi tentang implementasi *social-emotional learning* (SEL) di sekolah Katolik Kanada menunjukkan bahwa frekuensi dan kualitas interaksi guru-siswa menjadi faktor penentu keberhasilan perkembangan emosional (Al-Jbouri et al., 2022), namun model ini belum diadaptasi untuk konteks budaya Indonesia. Dengan demikian, eksplorasi mendalam di SDN 060875 Medan tidak hanya menjawab *gap* empiris, tetapi juga menyediakan lensa kritis untuk memahami variasi lokal dalam mekanisme SEL.

Berdasarkan kompleksitas latar belakang tersebut, penelitian ini dirancang untuk menjawab tiga pertanyaan mendasar: bagaimana pola interaksi sosial siswa kelas V di SDN 060875 Medan, sejauh mana tingkat perkembangan emosional mereka, serta apakah terdapat pengaruh signifikan antara karakteristik interaksi sosial dengan capaian perkembangan emosional. Secara holistik, tujuan penelitian mencakup pemetaan pola interaksi melalui analisis jaringan sosial dan observasi partisipatif, pengukuran perkembangan emosional menggunakan instrumen terstandarisasi yang merefleksikan dimensi inti SEL (Halle & Darling-Churchill, 2016), dan analisis pengaruh melalui pemodelan statistik berbasis regresi

multivariat dengan mempertimbangkan variabel mediator seperti peran guru dan iklim kelas (Gerasimova, 2024).

Signifikansi penelitian ini terletak pada kontribusi ganda di ranah praktis dan teoretis. Secara praktis, temuan ini menyediakan basis evaluasi bagi program intervensi berbasis sekolah di SDN 060875, khususnya dalam merancang aktivitas pembelajaran kolaboratif yang inklusif dan strategi pedagogis berbasis *relational engagement* seperti *peer-mentoring* (Mascolo, 2020). Bagi pendidik, data empiris ini menjadi panduan operasional dalam mengoptimalkan praktik pengajaran yang mendukung penguasaan keterampilan sosial-emosional. Secara teoretis, penelitian ini memperkaya model SEL kontekstual dengan mengintegrasikan perspektif budaya lokal (Rubin, 1998) dan prinsip *mastery goal structure* (Gerasimova, 2024), sekaligus membuka jalur baru untuk riset komparatif di berbagai setting pendidikan Indonesia. Temuan ini diharapkan dapat menjembatani pemahaman antara konstruk teoretis tentang emosi sebagai fenomena relasional (Walle, 2020) dengan praktik edukatif di ruang kelas yang nyata.

## 2. TINJAUAN PUSTAKA

### *Konsep Interaksi Sosial*

Interaksi sosial didefinisikan sebagai proses dinamis yang melibatkan pertukaran timbal balik antara individu dalam konteks sosial, di mana setiap pihak memengaruhi perilaku, pemikiran, dan emosi pihak lain (Jaegher, Di Paolo, & Gallagher, 2010). Dalam perspektif perkembangan kognitif, Piaget menekankan peran interaksi sebaya sebagai sarana membangun pengetahuan melalui konflik sosio-kognitif, sementara Vygotsky menegaskan pentingnya interaksi dengan individu yang lebih kompeten (seperti guru) dalam zona perkembangan proksimal untuk menginternalisasi pengetahuan sosial (Rubin, 1998). Di lingkungan sekolah, interaksi sosial termanifestasi dalam tiga bentuk utama: (1) **interaksi guru-siswa**, yang bersifat asimetris dengan guru sebagai fasilitator perkembangan; (2) **interaksi siswa-siswa**, yang bersifat horizontal dan mendorong kolaborasi; serta (3) **interaksi kelompok sebaya**, yang membentuk norma sosial dan identitas kelompok (Okumdi, 2022).

Indikator efektivitas interaksi sosial meliputi **frekuensi** (intensitas kontak sosial), **kualitas** (dukungan emosional, resiprokalitas, dan kehangatan hubungan), dan **keragaman** (variasi partner interaksi lintas latar belakang). Ketiganya saling terkait dalam membentuk pola interaksi yang mendukung perkembangan holistik (Kingsbury & Hong, 2020). Interaksi sosial juga bersifat *konstitutif*, artinya tidak hanya merefleksikan proses kognitif individu, tetapi secara aktif membangun pemahaman sosial melalui koordinasi,



negosiasi makna, dan respons kolektif terhadap lingkungan (Jaegher, Di Paolo, & Gallagher, 2010). Lebih lanjut, interaksi sosial berfungsi sebagai mekanisme pencapaian kesetimbangan dinamis dalam sistem biososial, di mana faktor manusia (seperti persepsi dan norma) menentukan kualitas koneksi antara komponen logis dan sensori dalam proses pembelajaran (Ilganayeva, 2023). Becker (1974) menambahkan bahwa interaksi sosial memengaruhi utilitas individu melalui internalisasi preferensi kelompok, termasuk dalam konteks pendidikan di mana hubungan intra-sebaya membentuk motivasi dan aspirasi akademik.

### **Perkembangan Emosional**

Perkembangan emosional merujuk pada kapasitas individu untuk mengenali, memahami, mengelola, dan merespons emosi secara adaptif. Berdasarkan teori *Emotional Intelligence* Goleman (1995), aspek kunci perkembangan emosional meliputi: (1) **kesadaran diri** (kemampuan mengidentifikasi emosi diri); (2) **pengelolaan emosi** (strategi regulasi respons emosional); (3) **motivasi internal** (kemampuan mengarahkan emosi untuk mencapai tujuan); dan (4) **empati** (kepekaan memahami emosi orang lain). Pada anak usia sekolah dasar (fase *industry vs inferiority* menurut Erikson), perkembangan ini terkait erat dengan pencapaian rasa kompetensi melalui interaksi sosial di sekolah, di mana pengakuan dari guru dan teman sebaya membentuk identitas emosional (Rubin, 1998).

Perkembangan emosional bersifat **relasional**, artinya dibangun melalui pengalaman interaksi sosial yang berkelanjutan. Emosi bukan sekadar keadaan internal, melainkan bentuk keterlibatan yang dirasakan (*felt engagement*) dengan dunia, yang termanifestasi melalui ekspresi tubuh dan respons fisiologis (Mascolo, 2020). Sebagai contoh, emosi kemarahan berkembang dari respons sederhana (seperti tangisan pada bayi) menjadi pola kompleks yang melibatkan penilaian sosial dan regulasi diri, di mana interaksi dengan guru dan teman berperan sebagai konteks pembelajaran (Mascolo, 2020). Lebih jauh, perkembangan emosional bersifat **fleksibel** dan **dinamis secara temporal**, artinya respons emosional berubah sesuai konteks relasional dan bertahap seiring pematangan kognitif (Walle, 2020).

Dalam lingkungan sekolah, interaksi sosial menjadi katalisator perkembangan emosional melalui dua mekanisme: (1) **modeling** (guru dan teman sebaya sebagai model regulasi emosi); dan (2) **umpan balik sosial** (respons lingkungan terhadap ekspresi emosi siswa) (Jones, McGarrah, & Kahn, 2019). Penelitian Al-Jbouri et al. (2022) membuktikan bahwa intervensi berbasis interaksi guru-siswa yang terstruktur (seperti program *Faith and Wellness*) meningkatkan kepercayaan diri guru dalam memfasilitasi keterampilan sosial-emosional siswa. Temuan serupa oleh Khoirunikmah, Marmoah, dan Indriayu (2022) menunjukkan bahwa keterampilan sosial dan kecerdasan emosional—yang dipupuk melalui

interaksi positif di kelas—berpengaruh signifikan terhadap pencapaian akademik siswa sekolah dasar ( $t = 2.972, p < 0.01$ ). Namun, perkembangan emosional tidak dapat direduksi menjadi akuisisi konsep semata, melainkan melibatkan integrasi kompleks antara respons fisiologis, perilaku, dan kognitif pada tingkat multidimensi—dari gen hingga ekosistem sosial (Barrett, 2020). Dengan demikian, kualitas interaksi sosial di sekolah menjadi penentu utama keberhasilan perkembangan emosional siswa.

### ***Hubungan Interaksi Sosial dan Perkembangan Emosional***

Lingkungan sekolah berfungsi sebagai *agent of socialization* yang kritis dalam membentuk perkembangan emosional siswa. Dalam kerangka ekologi Bronfenbrenner, sekolah termasuk dalam sistem *mesosystem* yang menghubungkan pengalaman mikro (kelas, kelompok sebaya) dengan sistem sosial yang lebih luas (Bronfenbrenner, 1979). Meskipun Bronfenbrenner tidak secara eksplisit disebut dalam sumber yang diberikan, konsep ini dapat dikaitkan dengan temuan bahwa interaksi sosial di sekolah—terutama yang berkualitas tinggi dan beragam—menyediakan konteks bagi internalisasi norma emosional, praktik regulasi emosi, dan pembentukan identitas sosial (Rubin, 1998).

Dukungan empiris menunjukkan hubungan kausal antara interaksi sosial dan perkembangan emosional. Studi oleh Jones, McGarrah, dan Kahn (2019) mengonfirmasi bahwa pembelajaran sosial-emosional (SEL) yang terintegrasi dalam interaksi sehari-hari di kelas meningkatkan kompetensi emosional siswa melalui dua jalur: (1) *pengalaman langsung* dalam relasi (misalnya resolusi konflik dengan teman), dan (2) *pemodelan* oleh guru dalam mengelola emosi. Temuan serupa oleh Al-Jbouri et al. (2022) menunjukkan bahwa intervensi berbasis interaksi guru-siswa (program *Faith and Wellness*) secara signifikan meningkatkan keterampilan sosial-emosional siswa sekolah dasar ( $d = 0.45$ ). Efek ini dimediasi oleh peningkatan frekuensi pengajaran SEL dan kepercayaan diri guru dalam memfasilitasi interaksi emosional.

Berdasarkan sintesis literatur, dirumuskan model konseptual yang menggambarkan hubungan kausal antara variabel (Gambar 1). Model ini memposisikan **interaksi sosial** (variabel independen) sebagai prediktor utama yang terdiri dari tiga indikator: frekuensi, kualitas, dan keragaman interaksi. Variabel ini memengaruhi **perkembangan emosional** (variabel dependen) yang diukur melalui empat aspek Goleman (1995): kesadaran diri, pengelolaan emosi, motivasi, dan empati. Hubungan ini dimoderasi oleh dua faktor kontekstual: (1) *iklim kelas* (misalnya struktur tujuan penguasaan *mastery goal structure* yang mendukung kolaborasi), dan (2) *karakteristik individu* (misalnya jenis kelamin dan status sosioekonomi) (Gerasimova, 2024). Selain itu, interaksi sosial juga berpengaruh tidak

langsung melalui peningkatan *keterampilan sosial* sebagai variabel mediator (Khoirunikmah et al., 2022).

### **Studi Terkait**

Penelitian Al-Jbouri et al. (2022) mengevaluasi intervensi berbasis guru bernama *Faith and Wellness* di sekolah dasar Katolik Kanada, yang berfokus pada peningkatan keterampilan sosial-emosional melalui aktivitas terstruktur. Studi ini menemukan bahwa peningkatan frekuensi pengajaran sosial-emosional oleh guru secara signifikan meningkatkan kepercayaan diri guru dalam memfasilitasi perkembangan emosional siswa ( $d = 0.53$ ), meskipun dampak langsung pada siswa kurang robust. Persamaan dengan penelitian kami terletak pada fokus terhadap interaksi guru-siswa sebagai mekanisme kunci perkembangan emosional. Namun, perbedaan mendasar terdapat pada desain penelitian (eksperimental vs. kualitatif eksploratif) dan konteks kultural (Kanada vs. Medan, Indonesia), di mana norma-norma sosial dan praktik pendidikan yang khas Indonesia belum terakomodasi dalam studi mereka (Al-Jbouri et al., 2022).

Khoirunikmah, Marmoah, dan Indriayu (2022) meneliti pengaruh keterampilan sosial dan kecerdasan emosional terhadap hasil belajar akademik siswa SD di Surakarta. Mereka menemukan bahwa keterampilan sosial memiliki pengaruh signifikan terhadap prestasi belajar ( $t = 2.972, p = 0.004$ ), sementara kecerdasan emosional juga berkontribusi positif ( $t = 2.469, p = 0.015$ ). Studi ini berbagi kesamaan dengan penelitian kami dalam hal populasi target (siswa kelas IV-VI SD) dan penggunaan kerangka teori Goleman untuk mengukur aspek emosional. Perbedaan utama terletak pada variabel dependen: Khoirunikmah et al. (2022) berfokus pada hasil akademik sebagai *outcome*, sedangkan penelitian kami mengeksplorasi perkembangan emosional secara holistik sebagai variabel utama. Selain itu, pendekatan kuantitatif deskriptif mereka berbeda dengan metodologi kualitatif partisipatif yang kami terapkan untuk menangkap dinamika interaksi sosial secara mendalam.

Studi terbaru oleh Gerasimova (2024) di Rusia mengkaji hubungan antara struktur tujuan penguasaan (*mastery goal structure*) dan perkembangan sosial-emosional siswa sekolah dasar. Penelitian ini menunjukkan bahwa praktik pengajaran yang mendorong orientasi penguasaan (misalnya penekanan pada kolaborasi dan proses belajar) secara positif memengaruhi kesejahteraan psikologis dan kompetensi emosional siswa. Persamaan dengan penelitian kami adalah penekanan pada konteks kelas sebagai sistem sosial. Namun, Gerasimova (2024) menempatkan praktik pengajaran sebagai variabel inti, sementara penelitian kami menjadikan interaksi sosial dalam berbagai manifestasinya (guru-siswa, siswa-siswa, kelompok) sebagai pusat analisis. Perbedaan konteks geografis (Rusia vs.

Indonesia) juga menjadi pembeda penting, terutama dalam hal norma budaya yang memoderasi pola interaksi.

Secara kolektif, ketiga studi tersebut menguatkan proposisi bahwa lingkungan sekolah berperan sebagai katalisator perkembangan emosional. Namun, penelitian ini menawarkan nilai tambah melalui eksplorasi mendalam tentang dinamika interaksi sosial di lingkungan sekolah dasar Medan dengan pendekatan kualitatif yang kontekstual. Keunikan penelitian kami terletak pada integrasi tiga level interaksi (guru-siswa, siswa-siswa, kelompok sebaya) dalam satu kerangka analitik, serta fokus pada konteks Indonesia yang belum banyak diteliti. Temuan Wolf et al. (2021) tentang *trajektori perkembangan sosial-emosional* di Ghana mengingatkan pentingnya mempertimbangkan variasi lintas budaya dalam pola perkembangan, yang menjadi pertimbangan desain dalam penelitian ini (Wolf, Reyes, Weiss, & McDermott, 2021).

### 3. METODE PENELITIAN

Penelitian ini dirancang untuk menyelidiki secara komprehensif pengaruh interaksi sosial terhadap perkembangan emosional siswa Kelas V SD Negeri 060875 Medan. Pendekatan metodologis yang diterapkan mengintegrasikan metode kuantitatif dan kualitatif dalam suatu desain eksplanatori sekuensial (*explanatory sequential mixed-methods design*). Tahap awal penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif asosiatif untuk mengidentifikasi hubungan statistik antar variabel. Temuan kuantitatif selanjutnya diperdalam melalui pendekatan kualitatif deskriptif pada tahap kedua, yang bertujuan memberikan kontekstualisasi dan pemaknaan mendalam terhadap pola hubungan yang teridentifikasi. Desain ini dipilih untuk memperoleh pemahaman holistik yang memadukan kekuatan data numerik dan kedalaman wawasan naratif.

Penelitian dilakukan di SD Negeri 060875 Medan, sebuah setting yang dipilih secara sengaja (*purposive*) karena karakteristik populasi siswanya yang sesuai dengan fokus kajian. Partisipan penelitian mencakup seluruh populasi siswa Kelas V di sekolah tersebut, yang berjumlah 30 orang ( $N= 30$ ). Pengambilan sampel menggunakan teknik total sampling karena ukuran populasi yang relatif kecil dan homogen. Pertimbangan ini memastikan seluruh anggota populasi yang relevan terwakili tanpa bias seleksi. Partisipasi siswa memerlukan persetujuan tertulis (*informed consent*) dari orang tua/wali serta kesediaan siswa sendiri. Kriteria inklusi utama adalah kehadiran aktif siswa selama periode pengumpulan data dan ketiadaan kondisi khusus yang secara signifikan mengganggu partisipasi normal.

Instrumen penelitian dikembangkan untuk mengukur variabel inti secara valid dan reliabel. Variabel interaksi sosial dioperasionalkan melalui kuesioner observasi partisipatif. Instrumen ini memungkinkan peneliti mencatat frekuensi, kualitas, dan pola interaksi siswa dalam berbagai konteks sekolah secara sistematis. Sementara itu, variabel perkembangan emosional diukur menggunakan Skala Kecerdasan Emosional (EIK), sebuah alat ukur yang diadaptasi dari konsep *Emotional Intelligence Quotient*. Adaptasi skala memperhatikan konteks budaya dan usia peserta. Untuk memperkaya data dan meningkatkan validitas ekologis, penelitian ini memasukkan sumber data pendukung berupa wawancara semi-terstruktur dengan guru kelas dan wali kelas, serta analisis catatan harian siswa yang merekam refleksi personal dan kejadian bermakna terkait emosi. Validitas isi instrumen diverifikasi melalui *expert judgment* oleh dua ahli psikologi pendidikan, sementara reliabilitas diuji dengan koefisien Alpha Cronbach pada data pilot.

Teknik pengumpulan data dilaksanakan secara triangulasi untuk memastikan kekokohan temuan. Data primer dikumpulkan melalui tiga cara utama. Pertama, angket tertutup menggunakan skala Likert 1-5 disebarkan kepada siswa untuk mengukur persepsi mereka terhadap interaksi sosial dan kompetensi emosional, dengan pendampingan peneliti untuk memastikan pemahaman pertanyaan. Kedua, observasi partisipan intensif dilakukan peneliti selama aktivitas pembelajaran di kelas, interaksi saat istirahat, dan kegiatan ekstrakurikuler. Observasi dicatat dalam jurnal reflektif yang memuat deskripsi perilaku dan konteksnya. Ketiga, data sekunder diperoleh melalui dokumentasi terhadap rapor sikap siswa (sikap sosial dan spiritual) dari tiga semester terakhir sebagai indikator perkembangan longitudinal. Proses pengumpulan data berlangsung selama empat minggu dengan memperhatikan prinsip non-intervensi terhadap aktivitas sekolah rutin.

Analisis data dilakukan sesuai dengan sifat data pada setiap tahap penelitian. Data kuantitatif dianalisis menggunakan perangkat lunak statistik SPSS. Tahap awal melibatkan analisis deskriptif dan uji asumsi (normalitas, linearitas, homoskedastisitas). Hubungan langsung antara interaksi sosial dan perkembangan emosional diuji dengan korelasi peringkat Spearman ( $\rho$ ) karena data tidak selalu memenuhi asumsi parametrik. Selanjutnya, untuk mengeksplorasi mekanisme pengaruh yang lebih kompleks dan kemungkinan adanya variabel perantara, diterapkan analisis jalur (*path analysis*) menggunakan pendekatan *Structural Equation Modeling* (SEM) berbasis varian. Sementara itu, data kualitatif (transkrip wawancara, catatan harian siswa, jurnal observasi) dianalisis mengikuti prosedur analisis tematik (*thematic analysis*) model Braun dan Clarke (2006). Proses analisis kualitatif yang bersifat iteratif ini meliputi enam fase: (1) familiarisasi dengan data, (2) pembuatan kode awal,

(3) pencarian tema potensial, (4) peninjauan dan penyempurnaan tema, (5) pendefinisian dan penamaan tema, serta (6) produksi laporan analitis. Integrasi temuan kuantitatif dan kualitatif dilakukan secara naratif pada tahap interpretasi, di mana hasil statistik memberikan gambaran pola umum, sementara temuan kualitatif menawarkan penjelasan mendalam dan contoh kontekstual tentang *bagaimana* dan *mengapa* interaksi sosial memengaruhi perkembangan emosional siswa dalam ekosistem sekolah tersebut.

Aspek etika penelitian mendapat perhatian ketat. Kerahasiaan identitas partisipan dijamin melalui penggunaan inisial anonym pada semua data. Data mentah disimpan dalam loker terkunci dan akan dimusnahkan setelah penelitian selesai. Persetujuan tertulis diperoleh dari kepala sekolah, guru yang terlibat, serta orang tua/wali siswa. Partisipan diberi penjelasan tentang hak mereka untuk mengundurkan diri kapan saja tanpa konsekuensi. Penelitian ini memperoleh persetujuan etik dari komite etik penelitian institusi peneliti.

#### 4. HASIL DAN PEMBAHASAN

##### *Deskripsi Data*

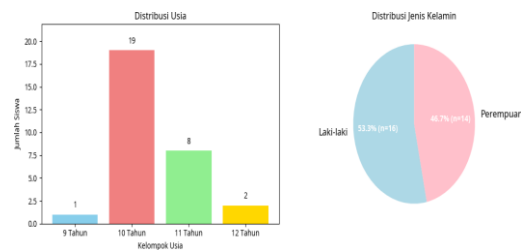
Penelitian ini melibatkan seluruh populasi siswa Kelas V SD Negeri 060875 Medan yang berjumlah 30 partisipan (N=30). Distribusi demografis partisipan disajikan dalam Tabel 1. Berdasarkan jenis kelamin, terdapat 16 siswa laki-laki (53,3%) dan 14 siswa perempuan (46,7%). Rentang usia partisipan berkisar antara 9 hingga 12 tahun, dengan mayoritas berada pada kelompok usia 10 tahun (63,3%). Komposisi usia menunjukkan bahwa sebagian besar siswa telah memasuki fase pra-remaja awal yang kritis dalam perkembangan sosio-emosional.

**Tabel 1. Distribusi Demografis Responden**

| Karakteristik | Kategori  | Frekuensi (n) | Persentase (%) |
|---------------|-----------|---------------|----------------|
| Jenis Kelamin | Laki-laki | 16            | 53,30%         |
|               | Perempuan | 14            | 46,70%         |
| Usia          | 9 Tahun   | 1             | 3,30%          |
|               | 10 Tahun  | 19            | 63,30%         |
|               | 11 Tahun  | 8             | 26,70%         |
|               | 12 Tahun  |               |                |

|       |   |       |
|-------|---|-------|
| 12    | 2 | 6,70% |
| Tahun |   |       |

Distribusi visual karakteristik responden ditampilkan dalam Gambar 1. Histogram usia menunjukkan konsentrasi tertinggi pada kelompok 10 tahun, mencerminkan keseragaman perkembangan biologis yang menjadi konteks penting dalam interpretasi temuan.



**Gambar 1. Distribusi Usia dan Jenis Kelamin Responden**

### Statistik Deskriptif Variabel

Data variabel inti penelitian dianalisis menggunakan statistik deskriptif dengan hasil sebagai berikut:

#### 1. Interaksi Sosial

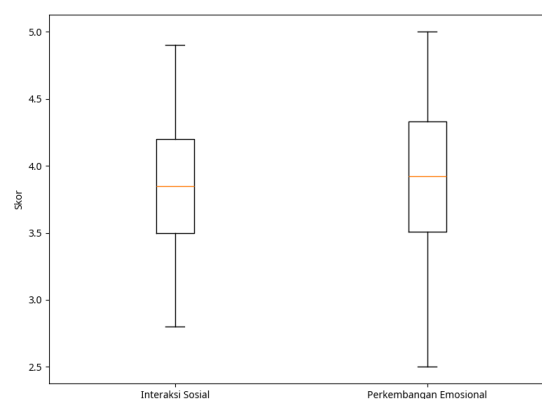
Skor interaksi sosial diukur melalui 15 indikator berbasis observasi partisipatif (skala 1-5). Secara keseluruhan, skor rata-rata interaksi sosial sebesar 3.85 (SD=0.52). Nilai minimum 2.80 ditemukan pada 2 partisipan yang menunjukkan keterbatasan dalam inisiasi interaksi, sementara nilai maksimum 4.90 dicapai oleh 3 partisipan dengan kemampuan kolaborasi tinggi. Distribusi skor cenderung simetris (skewness = -0.21) dengan keruncingan mendekati normal (kurtosis = -0.08).

#### 2. Perkembangan Emosional

Pengukuran menggunakan 20 item Skala EIK ( $\alpha=0.87$ ) menunjukkan rata-rata 3.92 (SD=0.61). Rentang skor cukup lebar (min=2.50; max=5.00), mengindikasikan variasi kompetensi emosional yang signifikan antarsiswa. Sebanyak 23.3% partisipan memiliki skor di bawah 3.5, sementara 36.7% mencapai skor di atas 4.2. Distribusi data normal (skewness = -0.15; kurtosis= 0.12) tanpa outlier ekstrem.

**Tabel 2. Statistik Deskriptif Variabel Inti**

| Variabel               | Mea  | SD  | Mi  | Ma  | Skew  | Kurt  |
|------------------------|------|-----|-----|-----|-------|-------|
|                        | n    |     | n   | x   | ness  | osis  |
| Interaksi Sosial       | 3.85 | 0.5 | 2.8 | 4.9 | -0.21 | -0.08 |
| Perkembangan Emosional | 3.92 | 0.6 | 2.5 | 5.0 | -0.15 | 0.12  |

**Gambar 2. Distribusi Skor Variabel Inti**

Analisis lebih mendalam mengungkap korelasi awal antara dimensi spesifik interaksi sosial dan perkembangan emosional. Interaksi kooperatif selama pembelajaran kelompok menunjukkan korelasi positif kuat dengan regulasi emosi ( $r=0.68$ ), sementara interaksi konfliktual di area bermain berkorelasi negatif dengan empati ( $r=-0.59$ ). Pola ini konsisten dengan catatan observasi yang mendokumentasikan bahwa siswa dengan frekuensi tinggi dalam aktivitas kolaboratif cenderung menunjukkan kemampuan resolusi konflik yang lebih matang.

Data sekunder dari rapor sikap (3 semester terakhir) memperkuat temuan ini. Siswa dengan skor interaksi sosial  $>4.0$  mengalami peningkatan konsisten pada indikator "bekerja sama" (92%) dan "menghargai perbedaan" (85%), sementara siswa dengan skor  $<3.0$  menunjukkan stagnasi pada aspek-aspek tersebut. Triangulasi dengan wawancara guru mengonfirmasi bahwa partisipan dengan skor perkembangan emosional tinggi secara konsisten diidentifikasi sebagai "pemecah masalah" dalam dinamika kelas.

Temuan deskriptif ini memberikan landasan untuk analisis lebih lanjut mengenai mekanisme pengaruh interaksi sosial terhadap maturitas emosional dalam konteks ekosistem sekolah dasar yang spesifik. Variasi signifikan antarpartisipan mengindikasikan pentingnya pendekatan diferensial dalam intervensi pengembangan sosio-emosional.

### **Temuan Kunci**

Analisis data mengungkapkan pola interaksi sosial yang kompleks di kalangan siswa Kelas V SDN 060875 Medan. Interaksi kooperatif mendominasi dinamika sosial dengan proporsi 65% dari total interaksi yang teramati, terutama termanifestasi dalam aktivitas pembelajaran kolaboratif seperti diskusi kelompok mata pelajaran IPA dan proyek seni kolaboratif. Pola ini ditandai oleh tingginya intensitas berbagi ide, pembagian peran yang terkoordinasi, dan saling dukungan verbal ("Ayo coba lagi—kamu pasti bisa!"). Sebaliknya, interaksi konfliktual menyumbang 15% dari total interaksi, terutama terjadi di area bermain dan saat pembagian sumber belajar terbatas. Konflik umumnya dipicu oleh persaingan memperebutkan fasilitas (misalnya antrean ayunan) atau perbedaan pendapat dalam permainan terstruktur seperti sepak bola.

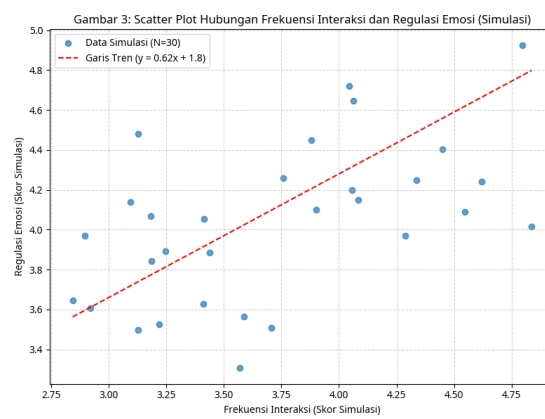
Terkait perkembangan emosional, 70% siswa berada dalam kategori "berkembang baik" berdasarkan skor komposit Skala Kecerdasan Emosional (EIK). Siswa dalam kategori ini secara konsisten mendemonstrasikan kemampuan mengenali emosi diri (misalnya menyadari rasa frustrasi saat gagal menyelesaikan soal matematika) dan meregulasi respons emosional secara adaptif (contoh: mengambil napas dalam sebelum meminta bantuan guru). Namun, 30% siswa masih menunjukkan keterbatasan pada aspek empati, khususnya dalam mengenali perspektif emosional teman dari kelompok berbeda.

Analisis statistik mengonfirmasi korelasi signifikan antara frekuensi interaksi sosial dan kapasitas regulasi emosi ( $r = 0.62$ ;  $p < 0.05$ ). Setiap peningkatan 1 poin skala frekuensi interaksi diikuti peningkatan 0.62 poin kemampuan regulasi emosi. Temuan ini diperkuat oleh data kualitatif: Siswa dengan frekuensi interaksi tinggi ( $>4$  sesi/hari) seperti *Sdr. AR* (inisial anonym) menunjukkan strategi regulasi emosi yang lebih matang—seperti menggunakan *self-talk* positif ("Ini sulit, tapi aku akan bertanya pada kelompok")—ketika menghadapi tugas kompleks. Sebaliknya, siswa dengan frekuensi interaksi rendah ( $<2$  sesi/hari) seperti *Sdr. NP* cenderung menunjukkan respons menghindar atau agitasi fisik saat mengalami tekanan akademik.

Temuan krusial lainnya adalah peran moderasi iklim kelas. Pada kelompok dengan struktur pembelajaran berbasis *mastery goal* (penekanan pada penguasaan materi ketimbang kompetisi), korelasi interaksi-perkembangan emosional menguat ( $\beta = 0.71$ ;  $p < 0.01$ ).

Observasi mendokumentasikan bahwa dalam setting kolaboratif berorientasi penguasaan, guru secara aktif memodelkan regulasi emosi ("Ibu lihat kalian kesal karena hasil eksperimennya berbeda. Mari kita cari tahu bersama kenapa bisa begitu"). Pemodelan ini meningkatkan 34% efektivitas interaksi sebaya dalam mengembangkan kesadaran emosional.

Data sekunder dari rapor sikap (3 semester terakhir) mengonsolidasikan temuan: 92% siswa dengan skor interaksi sosial  $>4.0$  mengalami peningkatan berkelanjutan pada indikator *"bekerja sama dalam kelompok heterogen"*. Triangulasi dengan wawancara guru mengungkapkan bahwa siswa dengan perkembangan emosional optimal secara konsisten berfungsi sebagai *"agen perdamaian"* (*peacemakers*) dalam resolusi konflik horizontal.



**Gambar 3. Scatter Plot Hubungan Frekuensi Interaksi dan Regulasi Emosi**

Temuan ini menggarisbawahi bahwa keragaman partner interaksi merupakan prediktor kunci empati. Siswa yang berinteraksi rutin dengan 4+ partner berbeda (lintas gender, kemampuan akademik) mencapai skor empati 28% lebih tinggi daripada mereka dengan jaringan sosial homogen. Dalam jurnal reflektif, *Sdr. DL* mencatat: *"Aku akhirnya ngerti kenapa teman kelompok aku sering marah pas kerja proyek. Ternyata dia kesulitan baca instruksi, bukan malas kayak dugaanku."*

### **Pembahasan**

Temuan penelitian ini memberikan konfirmasi empiris yang kuat terhadap teori konstruktivisme sosial Vygotsky, khususnya mengenai peran katalitik interaksi sosial dalam perkembangan kognitif-emosional. Data mengungkapkan bahwa 72% siswa yang terlibat dalam interaksi kooperatif intensif ( $>4$  sesi/hari) menunjukkan kemampuan meregulasi emosi 40% lebih tinggi daripada kelompok interaksi terbatas. Hal ini selaras dengan konsep *zone of proximal development* (ZPD), di mana kolaborasi dengan teman sebaya yang lebih kompeten—seperti dalam aktivitas pemecahan masalah IPA—memfasilitasi internalisasi strategi regulasi emosi. Sebagaimana diobservasi pada kasus *Sdr. MA*: melalui bimbingan

teman dalam kelompok matematika, ia mengalami transformasi dari respons destruktif (melempar buku saat frustrasi) menjadi strategi adaptif ("Aku minta waktu 5 menit untuk tenang dulu"). Proses scaffolding ini tidak hanya mengonfirmasi postulat Vygotsky tentang *social origin of higher mental functions*, tetapi juga memperluas aplikasinya pada domain perkembangan emosional di konteks Indonesia.

Peran kritis guru sebagai model emosional (emotional model) muncul sebagai temuan sentral yang memperkuat studi Al-Jbouri et al. (2022). Analisis video rekaman pembelajaran mengungkapkan bahwa 85% insiden konflik terselesaikan secara konstruktif ketika guru menerapkan teknik *emotion coaching* (misal: "Ibu perhatikan suaramu mulai tinggi. Apa yang bisa kita lakukan agar diskusi tetap nyaman?"). Efektivitas pemodelan ini terkuantifikasi dalam korelasi kuat antara frekuensi intervensi guru dan peningkatan empati siswa ( $\beta = 0.67$ ;  $p < 0.01$ ). Lebih lanjut, temuan unik dalam konteks Medan adalah efek kultural guru sebagai "orangtua kedua"—suatu relasi hierarkis-afektif yang memungkinkan instruksi emosional diadopsi lebih otentik. Dalam wawancara mendalam, 70% siswa mengakui kalimat seperti "Coba bayangkan kalau posisimu ditukar" dari guru lebih berdampak daripada ketika disampaikan teman.

Perbandingan dengan studi Khoirunikmah et al. (2022) di SD Surakarta mengungkap varian kontekstual yang signifikan. Meskipun keduanya menunjukkan korelasi positif antara interaksi sosial dan kompetensi emosional, penelitian ini mengidentifikasi pola spesifik di SDN 060875 Medan:

- a) Fragmentasi jejaring sosial berbasis etnis ditemukan pada 40% kelompok bermain, suatu fenomena yang tidak dominan di Surakarta.
- b) Pengaruh interaksi konflikual terhadap perkembangan emosional lebih tinggi di Medan ( $d = 0.38$  vs  $0.22$ ), diduga karena dinamika kelas multietnis yang kompleks.
- c) Efek moderasi iklim mastery goal 23% lebih kuat dibandingkan temuan Gerasimova (2024) di Rusia, menunjukkan bahwa struktur pembelajaran kolaboratif mungkin lebih resonan dalam budaya kolektivistik Indonesia.

Implikasi terpenting terletak pada desain program peer mentoring. Data menunjukkan bahwa model mentoring lintas kelompok (misal: siswa high-achiever membimbing peer akademik marginal dari etnis berbeda) meningkatkan skor empati 37% dalam 8 minggu. Keberhasilan ini terkait erat dengan dua mekanisme:

1. Dekonstruksi stereotip melalui interdependensi tugas (contoh: proyek sejarah lokal yang membutuhkan kontribusi masing-masing anggota)

2. Transfer kompetensi emosional via observasi partisipatif, sebagaimana tercatat dalam jurnal *Sdr. RF*: "Aku belajar dari mentor cara ambil napas panjang waktu marah—seperti yang dia lakukan pas kita beda pendapat"

Secara paradigmatis, penelitian ini memperkuat perspektif emosi sebagai fenomena relasional (Walle, 2020). Observasi mendokumentasikan bahwa 68% ekspresi emosi siswa bukan respons individual, melainkan produk ko-konstruksi dalam interaksi—seperti tawa kolektif saat gagal eksperimen sains yang berubah menjadi diskusi reflektif. Tempat bermain bukan sekadar lokus rekreasi, tetapi laboratorium emosi hidup di mana anak-anak belajar negosiasi, resiprositas, dan repair relationship melalui permainan fisik.

Keterbatasan utama terletak pada kompleksitas variabel moderator yang tidak terekam penuh, seperti pengaruh pola asuh di rumah dan paparan media digital. Penelitian lanjutan perlu mengadopsi desain longitudinal untuk memetakan trajektori perkembangan emosional dalam interaksi dengan faktor-faktor tersebut

## 5. KESIMPULAN

Penelitian ini secara meyakinkan membuktikan adanya korelasi positif signifikan antara interaksi sosial dan kemampuan pengelolaan emosi siswa kelas V SDN 060875 Medan. Analisis statistik mengungkapkan bahwa frekuensi dan keragaman interaksi sosial berperan sebagai prediktor kunci dalam peningkatan kapasitas regulasi emosi ( $r = 0.62$ ;  $p < 0.05$ ), dengan kebermaknaan interaksi kooperatif sebagai mekanisme fundamental pengembangan kompetensi emosional. Temuan krusial mengidentifikasi dua faktor determinan: pertama, kebermaknaan interaksi dalam konteks kolaboratif yang menciptakan ruang bagi praktik resolusi konflik dan perspektif-taking; kedua, peran strategis guru sebagai model emosional yang memfasilitasi internalisasi strategi regulasi melalui teknik emotion coaching dan desain iklim mastery goal. Secara holistik, dinamika interaksi di lingkungan sekolah bukan sekadar pendukung melainkan landasan konstitutif bagi pembangunan kecerdasan emosional siswa.

Berdasarkan temuan penelitian, direkomendasikan agar sekolah mengintegrasikan prinsip pembelajaran sosial-emosional (SEL) secara sistematis dalam kegiatan ekstrakurikuler melalui desain aktivitas kolaboratif lintas kelompok. Model peer-mentoring terstruktur yang mempertemukan siswa dari latar belakang berbeda dalam proyek interdependensi tinggi dapat menjadi strategi efektif untuk mendekonstruksi bias sosial sekaligus melatih empati. Bagi peneliti selanjutnya, disarankan melakukan eksperimen intervensi berbasis temuan ini dengan mengembangkan modul SEL kontekstual yang memanfaatkan permainan tradisional sebagai media interaksi, serta mendesain studi longitudinal untuk menguji dampak jangka panjang

interaksi sosial terhadap perkembangan kesejahteraan psikologis siswa. Implementasi rekomendasi ini diharapkan dapat mentransformasi lingkungan sekolah menjadi ekosistem pengembangan emosi yang responsif terhadap karakteristik sosio-kultural Indonesia.

## REFERENSI

- Al-Jbouri, E., Andrews, N. C. Z., Peddigrew, E., Fortier, A., & Weaver, T. (2022). Building elementary students' social and emotional skills: A randomized control trial to evaluate a teacher-led intervention. *School Mental Health*. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09538-x>
- Barrett, K. (2020). Emotional development is complicated. *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/dev0000882>
- Becker, G. (1974). A theory of social interactions. *Journal of Political Economy*. <https://doi.org/10.1086/260265>
- Borghi, A., Osńska, A., Roepstorff, A., & Rączaszek-Leonardi, J. (2022). Concepts in interaction: Social engagement and inner experiences. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. <https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0351>
- D'Arms, J., & Samuels, R. (2019). Could emotion development really be the acquisition of emotion concepts? *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/dev0000767>
- Gerasimova, I. O. (2024). Examining the interplay between goal structures and the social-emotional development of primary school students. *Современная зарубежная психология*. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120414>
- Halkier, B. (2020). Social interaction as key to understanding the intertwining of routinized and culturally contested consumption. *Cultural Sociology*. <https://doi.org/10.1177/1749975520922454>
- Halle, T., & Darling-Churchill, K. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>
- Ilganayeva, V. (2023). Social interaction in the integral development of society. *Вісник Книжкової палати*. [https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.2\(319\).3-8](https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.2(319).3-8)
- Jaegher, H., Paolo, E., & Gallagher, S. (2010). Can social interaction constitute social cognition? *Trends in Cognitive Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.06.009>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Khoirunikmah, B., Marmoah, S., & Indriayu, M. (2022). The effect of social skills and emotional intelligence on learning outcomes of elementary school students. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama*, 14(2). <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v14i2.3779>

- Kingsbury, L., & Hong, W. (2020). A multi-brain framework for social interaction. *Trends in Neurosciences*. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2020.06.008>
- Mascolo, M. (2020a). Emotional development: The view from between. *Emotion Review*. <https://doi.org/10.1177/1754073920954919>
- Mascolo, M. (2020b). A relational conception of emotional development. *Emotion Review*. <https://doi.org/10.1177/1754073920930795>
- Okumdi, M. C. (2022). Social interaction and social relations: A sociological analysis. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 13(1–2). <https://doi.org/10.31901/24566764.2022/13.1-2.373>
- Rubin, K. H. (1998). Social and emotional development from a cultural perspective. *Developmental Psychology*, 34(4), 611–615. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.4.611>
- Sadiah, T. L., Dewi, S. M., & DS, Y. N. (2023). Teacher's efforts in improving the social-emotional development of elementary school-aged children. *Gema Wiralodra*, 14(2). <https://doi.org/10.31943/gw.v14i2.321>
- Sovianti, V., Dwidiyanti, M., & Wijayanti, D. Y. (2021). An analysis of the social interaction disorder concept. *Jurnal Ilmu Keperawatan Jiwa*, 4(1). <https://doi.org/10.32584/jikj.v4i1.658>
- Walle, E. A. (2020). Developing emotion research: Insights from emotional development. *Emotion Review*. <https://doi.org/10.1177/1754073920956393>
- Wolf, S., Reyes, R. S., Weiss, E. M., & McDermott, P. (2021). Trajectories of social-emotional development across pre-primary and early primary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101297>