

Peningkatan Interaksi Sosial melalui Permainan Modifikasi Kooperatif pada Murid Kelas I di Sekolah Inklusif

¹Arif Budiannur, ²Sumaryanti

Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

e-mail: arifbudiannur.2025@student.uny.ac.id

Abstract: *This study was motivated by limited social interaction among students in an inclusive Grade I classroom, as indicated by withdrawn behavior, low participation in group activities, and the dominance of certain students during Physical Education, Sports, and Health (PESH) learning activities that tended to emphasize competition. This study aimed to describe the implementation of modified cooperative games, examine changes in students' social interaction, and identify changes in the participation of students displaying withdrawn behavior. The study employed Classroom Action Research (CAR) conducted in two cycles, with each cycle comprising planning, action, observation, and reflection. The participants were 27 first-grade students at SD Negeri 005 Muara Bengkal. Data were collected through classroom observations using a classroom climate instrument informed by Bronfenbrenner's ecological systems theory, teacher interviews, field notes, and visual documentation. Data were analyzed using descriptive quantitative and qualitative techniques supported by data triangulation. The findings showed a progressive improvement in classroom social interaction following the implementation of modified cooperative games. The "Color Detective" game was implemented in Cycle I, followed by the "Adventure Puzzle" game in Cycle II, with both activities designed to minimize elimination-based competition and promote equitable role distribution. Classroom social interaction reached 50% at the end of Cycle I, increased to 84.37% at the beginning of Cycle II, and reached 90.63% at the end of Cycle II. Students displaying withdrawn behavior also showed increased participation, including greater willingness to interact with peers without maintaining physical distance, more frequent verbal communication with peer support, and greater initiative in group activities. These findings suggest that the implementation of modified cooperative games was accompanied by improved social interaction and participation in the inclusive Grade I classroom. The study highlights the potential of cooperative game modifications as a classroom strategy for supporting a more collaborative and inclusive learning environment.*

Keywords: *inclusive education, modified cooperative games, social interaction, withdrawn behavior, elementary school*

Abstrak: *Penelitian ini dilatarbelakangi oleh belum optimalnya interaksi sosial murid dalam pembelajaran di kelas I inklusif, yang ditunjukkan oleh adanya murid dengan perilaku menarik diri (withdrawn behavior), rendahnya partisipasi dalam kegiatan kelompok, serta dominasi beberapa murid dalam pembelajaran Pendidikan Jasmani, Olahraga, dan Kesehatan (PJOK) yang cenderung menekankan kompetisi. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan penerapan permainan modifikasi kooperatif, mengidentifikasi peningkatan interaksi sosial murid, serta mendeskripsikan perubahan partisipasi aktif murid yang menunjukkan perilaku menarik diri. Penelitian menggunakan Penelitian Tindakan Kelas (PTK) yang dilaksanakan dalam dua siklus, dengan setiap siklus meliputi tahap perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi. Partisipan*

penelitian terdiri atas 27 murid kelas I SD Negeri 005 Muara Bengkal. Data dikumpulkan melalui observasi kelas menggunakan instrumen iklim kelas yang mengacu pada teori sistem ekologi Bronfenbrenner, wawancara guru, catatan lapangan, dan dokumentasi visual. Data dianalisis menggunakan teknik deskriptif kuantitatif dan kualitatif yang didukung dengan triangulasi data. Hasil penelitian menunjukkan adanya peningkatan interaksi sosial kelas secara bertahap setelah penerapan permainan modifikasi kooperatif. Permainan “Detektif Warna” diterapkan pada Siklus I dan dilanjutkan dengan permainan “Puzzle Petualangan” pada Siklus II, dengan aktivitas yang dirancang untuk meminimalkan kompetisi berbasis eliminasi dan mendorong pembagian peran yang setara. Interaksi sosial kelas mencapai 50% pada akhir Siklus I, meningkat menjadi 84,37% pada awal Siklus II, dan mencapai 90,63% pada akhir Siklus II. Murid yang menunjukkan perilaku menarik diri juga mengalami peningkatan partisipasi, yang terlihat dari meningkatnya kemauan berinteraksi dengan teman tanpa menjaga jarak fisik, komunikasi verbal yang lebih aktif dengan dukungan teman sebaya, serta meningkatnya inisiatif dalam kegiatan kelompok. Temuan ini menunjukkan bahwa penerapan permainan modifikasi kooperatif disertai dengan peningkatan interaksi sosial dan partisipasi murid dalam pembelajaran di kelas I inklusif. Permainan modifikasi kooperatif berpotensi digunakan sebagai strategi pembelajaran untuk mendukung terciptanya lingkungan belajar yang lebih kolaboratif dan inklusif.

Kata kunci: interaksi sosial, pendidikan inklusif, permainan modifikasi kooperatif, perilaku menarik diri, sekolah dasar

Pendahuluan

Pendidikan inklusif merupakan suatu bentuk transformasi sistemik yang menghargai keberagaman, bukan sekadar penempatan fisik anak berkebutuhan khusus (ABK) di dalam kelas reguler. Landasan internasional mengenai hal ini merujuk pada Salamanca Statement (UNESCO, 1994) yang menegaskan bahwa sekolah harus mengakomodasi semua anak tanpa memandang kondisi fisik, intelektual, sosial, maupun emosional mereka. Di Indonesia, pendidikan inklusi didefinisikan sebagai sistem penyelenggaraan pendidikan yang memberikan kesempatan kepada semua anak, termasuk yang memiliki kelainan atau kebutuhan khusus, untuk mengikuti pendidikan dalam satu lingkungan bersama anak-anak lainnya tanpa adanya diskriminasi. Kebijakan ini diperkuat oleh Permendiknas No. 70 Tahun 2009 yang menekankan hak setiap individu dengan kelainan untuk mendapatkan pendidikan yang sesuai. Di tingkat daerah, Peraturan Daerah Kabupaten Kutai Timur Nomor 8 Tahun 2010 turut menjadi dasar hukum penyelenggaraan layanan pendidikan bagi peserta didik berkebutuhan khusus. Sementara di tingkat nasional, Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional telah menyatakan secara tegas bahwa setiap warga negara, termasuk mereka yang memiliki kelainan fisik, emosional, mental, dan sosial, berhak memperoleh pendidikan yang layak.

Meskipun payung hukum kedinasan telah mengatur pemenuhan hak tersebut, dalam penerapannya di Sekolah Dasar sering kali ditemui berbagai hambatan perkembangan yang kompleks, salah satunya adalah hambatan sosial. Tarmansyah (2009) menyatakan bahwa hambatan sosial merupakan salah satu masalah yang sering dialami oleh murid dan bisa berkembang menjadi suatu masalah yang rumit. Murid yang mengalami hambatan sosial ini kerap kali menghadapi kesulitan besar dalam melakukan interaksi dengan teman sebayanya. Hallahan, Kauffman, & Pullen (2015) bersama para ahli pendidikan inklusif lainnya melihat hambatan sosial ini sebagai bagian dari tantangan yang lebih besar dalam upaya menciptakan lingkungan belajar yang setara bagi semua anak.

Padahal, anak-anak usia Sekolah Dasar (SD) sedang berada dalam fase krusial perkembangan sosial-emosional mereka. Interaksi sosial merupakan keterampilan penting yang

harus dikembangkan pada murid sekolah dasar, karena pada tahap perkembangan ini anak belajar membangun hubungan dengan teman sebaya, memahami aturan sosial, dan mengembangkan kemampuan kerja sama. Menurut Santrock (2011), kurangnya interaksi sosial dapat berdampak buruk pada perkembangan emosional dan sosial anak, di mana murid yang mengalami hambatan sosial akan lebih sulit berinteraksi dengan teman sejawatnya hingga bisa menimbulkan rasa kurang percaya diri, kurangnya menerima pelajaran, dan bahkan rentan menjadi korban perundungan atau bullying. Dampak negatif ini sejalan dengan hasil penelitian Aini Mahabbati (2017) yang menunjukkan bahwa anak dengan gangguan perilaku yang miskin keterampilan sosial cenderung ditolak dan diejek oleh anak sebaya, mendapat label negatif dari lingkungan, serta sulit untuk melakukan kontak sosial yang positif dengan guru, orang dewasa lain, maupun teman-temannya.

Secara teoritis, berdasarkan perspektif konstruktivisme sosial dari Lev Vygotsky, proses belajar anak terjadi melalui interaksi sosial, di mana anak akan berkembang secara optimal apabila berada dalam lingkungan yang mendukung interaksi dan kolaborasi. Melalui konsep Zone of Proximal Development (ZPD) dan scaffolding, anak dapat mencapai kemampuan yang lebih tinggi dengan bantuan guru maupun teman sebaya. Sejalan dengan itu, teori pembelajaran kooperatif dari David W. Johnson dan Roger T. Johnson juga menekankan pentingnya kerja sama dalam kelompok untuk meningkatkan interaksi sosial, tanggung jawab bersama, dan keterampilan komunikasi antar-murid. Namun, kondisi ideal yang dicita-citakan oleh teori dan peraturan tersebut belum sepenuhnya terwujud pada kondisi riil di lapangan. Berdasarkan hasil observasi awal yang dilakukan di kelas I SD Negeri 005 Muara Bengkal yang memiliki total 27 murid, ditemukan pola interaksi sosial yang belum berjalan secara optimal. Hal ini dibuktikan dengan data awal yang menunjukkan ketidakseimbangan partisipasi di kelas, di mana terdapat 11 murid reguler yang cenderung dominan dan aktif dalam pembelajaran maupun diskusi kelompok. Sementara itu, sebagian besar siswa yaitu sebanyak 15 murid cenderung pasif namun tetap mengikuti instruksi pembelajaran secara umum (proporsional), dan terdapat 1 orang murid dengan karakteristik *withdrawn behavior* yang menunjukkan penarikan diri secara ekstrem.

Murid dengan *withdrawn behavior* dalam penelitian ini ditandai oleh kecenderungan menghindari interaksi, pasif dalam kegiatan kelompok, enggan berkomunikasi, serta menarik diri dari aktivitas sosial bersama teman sebaya. Kondisi tersebut sejalan dengan Heward (2013), yang menjelaskan bahwa sebagian murid berkebutuhan khusus dapat menunjukkan kecenderungan menarik diri dan kurang terlibat dalam aktivitas kelompok, baik dalam kegiatan pembelajaran maupun bermain di sekolah. Berdasarkan observasi awal terhadap 27 murid kelas I SD Negeri 005 Muara Bengkal, ditemukan ketimpangan partisipasi dalam interaksi kelas. Sebanyak 11 murid cenderung aktif dan mendominasi aktivitas, 15 murid menunjukkan tingkat partisipasi yang relatif pasif, sedangkan 1 murid yang menunjukkan *withdrawn behavior* cenderung terisolasi dalam aktivitas sosial dan kelompok. Ketimpangan tersebut juga terlihat ketika kegiatan kelompok berlangsung, ketika keterlibatan murid belum merata dan dalam beberapa situasi muncul keengganan dari teman sebaya untuk berinteraksi atau bekerja sama dengan murid yang cenderung pasif. Kondisi ini menunjukkan perlunya strategi pembelajaran yang mampu memperluas kesempatan interaksi, mendorong partisipasi yang lebih setara, dan membangun kerja sama antarmurid. Hal tersebut relevan dengan konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD) Vygotsky yang menempatkan interaksi sosial dan dukungan teman sebaya sebagai bagian penting dalam proses perkembangan dan pembelajaran.

Dalam konteks penyelesaian masalah ini, pendekatan pembelajaran berbasis permainan, khususnya permainan yang dimodifikasi untuk kebutuhan kelas inklusif, dipandang memiliki potensi besar untuk meningkatkan kemampuan interaksi sosial dan keterampilan sosial murid (Wiratsiwi & Sumadi, 2022). Bagi anak-anak, bermain merupakan kegiatan yang mengasyikkan

karena aktivitas tersebut dipilih sendiri oleh anak tanpa paksaan, di mana anak merasa senang bukan karena mengejar hadiah ataupun pujian. Bermain juga menjadi salah satu alat utama sekaligus medium latihan bagi perkembangan dan pertumbuhannya, tempat anak mencobakan diri secara aktif dalam realita nyata. Melalui kebebasan bermain sesuai kemampuan dan kecepatannya, anak dapat melatih kemampuannya serta menjelajahi dunianya dari yang tidak ia kenali sampai pada yang dia ketahui, serta dari yang tidak dapat diperbuat sampai mampu melakukannya. Oleh karena itu, bermain mempunyai arti yang sangat penting dalam kemajuan perkembangan kehidupan sehari-hari seorang anak. Friend & Bursuck (2015) mengingatkan bahwa permainan yang kompetitif dan terstruktur kaku yang sering diterapkan di sekolah-sekolah justru kerap memperburuk hambatan sosial pada anak-anak ini. Permainan yang digunakan dalam pelajaran belum tentu sesuai dengan kebutuhan murid, sehingga diperlukan adanya modifikasi permainan agar aturan dan polanya menjadi lebih mudah dipahami, diikuti, dan mampu melibatkan murid withdrawn behavior.

Upaya untuk meningkatkan kemampuan interaksi sosial murid di lingkungan sekolah sebetulnya telah banyak dikaji oleh peneliti terdahulu. Salah satunya adalah penelitian yang dilakukan oleh Wiratsiwi dan Sumadi (2022) yang berfokus pada analisis interaksi sosial siswa dalam proses pembelajaran. Namun, penelitian tersebut belum dilaksanakan dalam konteks Penelitian Tindakan Kelas (PTK) pada kelas I sekolah inklusi dengan fokus murid withdrawn behavior.

Kebaruan dari penelitian ini terletak pada pengembangan model intervensi sosial yang dirancang khusus untuk karakteristik murid kelas I inklusi melalui pendekatan klasikal. Berbeda dengan penelitian terdahulu yang umumnya berfokus pada penanganan individu secara klinis atau menggunakan permainan kompetitif konvensional, penelitian tindakan kelas ini menguji efektivitas permainan yang dimodifikasi secara total dengan menghilangkan sistem eliminasi dan menetapkan pembagian peran yang setara. Intervensi ini mengintegrasikan seluruh dinamika kelas untuk secara simultan menstimulasi murid withdrawn behavior keluar dari isolasi sosialnya, sekaligus melatih sensitivitas sosial murid reguler. Dengan demikian, penelitian ini memberikan kontribusi teoretis dan praktis baru mengenai metode instruksional inklusif yang ramah anak, adaptif, dan nondiskriminatif di jenjang sekolah dasar awal.. Berdasarkan pertimbangan tersebut, konsep "permainan modifikasi kooperatif" menjadi solusi tindakan yang sangat relevan untuk diterapkan di kelas I SD Negeri 005 Muara Bengkal. Permainan modifikasi kooperatif salah satunya permainan detektif warna dan puzzle petualang. Permainan "Detektif Warna" dan "Puzzle Petualang" dipilih karena strukturnya memenuhi lima prinsip modifikasi untuk menstimulasi interaksi murid withdrawn behavior. Pertama, prinsip tanpa eliminasi memastikan murid tidak tersingkir dan terus terlibat hingga akhir. Kedua, semua murid memiliki peran setara sehingga anak yang pasif tetap berpartisipasi aktif. Ketiga, menciptakan ketergantungan positif karena misi permainan hanya bisa diselesaikan secara berkelompok. Melalui ketiga hal tersebut, permainan ini secara alami mendorong kerja sama yang erat dan menstimulasi komunikasi interaktif antara murid reguler dengan murid withdrawn behavior di kelas inklusi.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan Penelitian Tindakan Kelas (PTK) dengan desain Kemmis dan McTaggart yang terdiri atas empat tahapan, yaitu perencanaan (planning), pelaksanaan tindakan (acting), observasi (observing), dan refleksi (reflecting). Penelitian dilaksanakan pada semester genap tahun ajaran 2026 di SD Negeri 005 Muara Bengkal, Kabupaten Kutai Timur, Kalimantan Timur, dalam pembelajaran Pendidikan Jasmani, Olahraga,

dan Kesehatan (PJOK). Subjek penelitian adalah seluruh murid kelas I yang berjumlah 27 orang dengan karakteristik heterogen, terdiri atas murid reguler dan satu murid yang menunjukkan withdrawn behavior. Tindakan dilakukan secara klasikal dengan menerapkan permainan modifikasi kooperatif untuk mengubah pola pembelajaran yang sebelumnya cenderung kompetitif menjadi pembelajaran yang mendorong kerja sama, partisipasi aktif, komunikasi, dan keterlibatan sosial seluruh murid dalam lingkungan kelas inklusif.

Pelaksanaan tindakan dilakukan dalam beberapa siklus dengan menerapkan permainan yang dimodifikasi pada aspek aturan, peralatan, pembentukan kelompok, dan tujuan permainan agar lebih berorientasi pada kerja sama daripada kompetisi. Kelompok dibentuk secara heterogen untuk memberikan kesempatan kepada seluruh murid terlibat aktif dan mendorong terjadinya dukungan antarteman. Selama permainan, guru memberikan instruksi adaptif, menghilangkan unsur eliminasi, mendorong keterlibatan teman sebaya, serta memberikan penguatan positif terhadap setiap bentuk kerja sama dan partisipasi murid. Data penelitian dikumpulkan melalui observasi, catatan lapangan, wawancara pendukung, dan dokumentasi. Observasi digunakan untuk mengukur perkembangan interaksi sosial secara klasikal, sedangkan catatan lapangan, wawancara, dan dokumentasi digunakan untuk merekam perubahan perilaku, komunikasi interpersonal, partisipasi, dukungan sebaya, serta dinamika interaksi sosial selama tindakan berlangsung.

Data dianalisis menggunakan analisis deskriptif komparatif dan analisis kualitatif. Data kuantitatif yang diperoleh melalui lembar observasi dihitung dalam bentuk persentase, kemudian dibandingkan antara kondisi prasiklus, Siklus I, dan Siklus II untuk mengidentifikasi perubahan interaksi sosial murid. Persentase capaian dihitung dengan membandingkan skor yang diperoleh dengan skor maksimum yang mungkin dicapai, kemudian dikalikan 100%. Data kualitatif yang bersumber dari catatan lapangan, wawancara, dan dokumentasi dianalisis melalui tahapan reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Keabsahan data diperkuat melalui triangulasi teknik dan triangulasi sumber dengan membandingkan hasil observasi, wawancara, dokumentasi, serta informasi dari guru dan murid dengan catatan reflektif peneliti. Tindakan dinyatakan berhasil apabila sekurang-kurangnya 80% murid mencapai kategori baik pada indikator interaksi sosial, yang mencakup komunikasi sosial, partisipasi inklusif, dukungan teman sebaya, respons terhadap instruksi, dan iklim interaksi kelas.

Hasil dan Pembahasan

Kondisi Pra-Tindakan

Ketergantungan terhadap guru juga terlihat pada aspek internalisasi instruksi yang memperoleh skor 1. Sebagian besar murid masih membutuhkan pengulangan instruksi secara individual dan belum mampu menerjemahkan instruksi klasikal menjadi tindakan secara mandiri. Kondisi serupa ditemukan pada aspek inisiatif mandiri, terutama pada murid yang memiliki kecenderungan menarik diri. Murid tersebut belum menunjukkan keberanian untuk terlibat secara spontan dalam permainan dan baru memberikan respons setelah memperoleh dorongan atau instruksi langsung secara berulang dari guru. Temuan ini menunjukkan bahwa proses peralihan dari bantuan eksternal menuju kemampuan melakukan aktivitas secara lebih mandiri belum berkembang secara optimal. Hambatan interaksi juga tampak pada aspek akomodasi sosial dan komunikasi kooperatif yang masing-masing memperoleh skor 1. Selama kegiatan berlangsung, komunikasi verbal dan kontak mata antaranggota kelompok masih sangat terbatas. Beberapa murid yang pasif cenderung menjaga jarak, enggan bergandengan tangan, atau menunjukkan penolakan ketika diarahkan untuk mendekati anggota kelompok lainnya. Pada aspek partisipasi aktif yang memperoleh skor 2, terlihat adanya segmentasi dalam kegiatan

permainan. Sebagian murid mendominasi aktivitas, sedangkan murid lainnya cenderung menjadi pengamat pasif atau memisahkan diri dari kelompok. Meskipun demikian, aspek iklim kelas inklusif memperoleh skor 2 karena tidak ditemukan ejekan, cemoohan, ataupun respons negatif ketika murid melakukan kesalahan. Namun, kondisi tersebut masih menunjukkan toleransi yang bersifat pasif dan belum berkembang menjadi dukungan sosial aktif seperti membantu, mengajak, atau memberikan semangat kepada teman.

Kondisi pra-tindakan memperlihatkan bahwa interaksi sosial berbasis prinsip Vygotsky belum terbentuk secara optimal. Hubungan antara murid yang lebih mampu dengan murid yang membutuhkan bantuan belum berkembang menjadi mekanisme *peer scaffolding* yang dapat mendorong keterlibatan dalam ZPD. Guru masih menjadi sumber utama instruksi dan bantuan selama pembelajaran, sementara dukungan teman sebaya, komunikasi kooperatif, inisiatif mandiri, dan partisipasi inklusif masih terbatas. Temuan pra-tindakan tersebut menjadi dasar perlunya penerapan permainan modifikasi kooperatif yang dirancang untuk menciptakan ketergantungan positif, memperluas kesempatan interaksi antarmurid, dan mendorong keterlibatan seluruh murid dalam aktivitas kelompok.

Siklus I

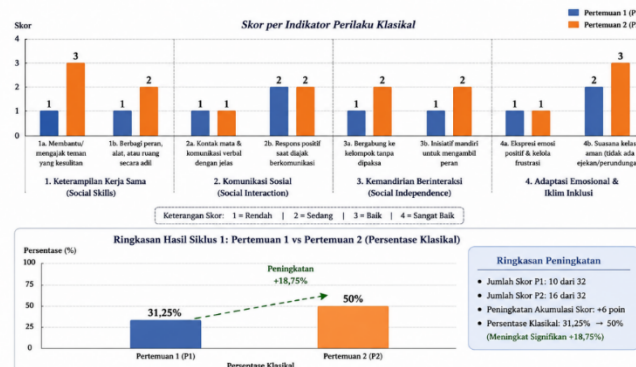
Siklus I dilaksanakan dalam dua pertemuan, yaitu pada 13 Mei 2026 dan 20 Mei 2026, dengan menerapkan permainan modifikasi kooperatif “Detektif Warna” dalam pembelajaran PJOK untuk meningkatkan interaksi sosial murid kelas I di lingkungan inklusif. Pada pertemuan pertama, kegiatan difokuskan pada pengenalan gerak dasar lokomotor dan pembentukan kolaborasi melalui lintasan zigzag, melompat, dan merangkak dengan pembagian peran sebagai Pemberi Pesan dan Penjemput Warna. Kelompok dibentuk secara heterogen agar murid yang lebih mampu dapat memberikan *scaffolding* kepada teman yang pasif atau memiliki kecenderungan *withdrawn behavior*. Guru pada tahap awal masih memberikan instruksi adaptif, pendampingan, dan penguatan positif untuk mendorong keberanian murid dalam berpartisipasi dan berkomunikasi dengan kelompok. Pada pertemuan kedua, tindakan diarahkan pada peningkatan kemandirian sosial melalui pengurangan bantuan guru secara bertahap (*fading scaffolding*) dan penguatan komunikasi antarmurid. Murid mulai menunjukkan kemampuan menjalankan lintasan dan peran permainan dengan lebih mandiri, sementara komunikasi antara Pemberi Pesan dan Penjemput Warna mulai berlangsung lebih lancar. Peran guru secara bertahap bergeser dari pendamping aktif menjadi fasilitator dan pengamat, sedangkan keterlibatan teman sebaya semakin ditingkatkan. Pada akhir Siklus I mulai terlihat perkembangan dalam keberanian berinteraksi, komunikasi kooperatif, penerimaan terhadap teman, dan keterlibatan dalam aktivitas kelompok, termasuk pada murid yang sebelumnya cenderung menarik diri, meskipun beberapa bentuk interaksi masih memerlukan penguatan pada siklus berikutnya.

Observasi interaksi sosial klasikal dilakukan menggunakan delapan indikator yang dikelompokkan ke dalam empat aspek utama. Setiap indikator diberi skor menggunakan skala 1–4, dengan skor 1 menunjukkan perilaku belum tampak atau masih sangat rendah, skor 2 menunjukkan perilaku mulai tampak tetapi belum konsisten, skor 3 menunjukkan perilaku telah tampak dan cukup konsisten, serta skor 4 menunjukkan perilaku tampak secara konsisten dalam interaksi kelas. Dengan delapan indikator dan skor maksimum 4 pada setiap indikator, skor maksimum yang dapat diperoleh pada setiap pertemuan adalah 32 (8×4). Persentase capaian klasikal dihitung menggunakan rumus ($P = (\text{skor yang diperoleh} / 32) \times 100\%$). Dengan demikian, skor 10 pada Pertemuan 1 setara dengan 31,25%, sedangkan skor 16 pada Pertemuan 2 setara dengan 50%.

Tabel 1. Hasil Observasi Perkembangan Perilaku Klasikal Murid dari Siklus I

Siklus 1	Indikator Prilaku Klasikal								Persentasi Klasikal
	1a	1b	2a	2b	3a	3b	4a	4b	
Pertemuan 1	1	1	1	2	1	1	1	2	10/32=31,25%
Pertemuan 2	3	2	1	2	2	2	1	3	16/32=50%

Diagram Batang Skor Observasi Perilaku Klasikal Siswa
Siklus 1: Pertemuan 1 vs Pertemuan 2



Gambar 1. Hasil Perbandingan Siklus I

Hasil observasi Siklus I menunjukkan adanya peningkatan interaksi sosial murid dari Pertemuan 1 ke Pertemuan 2, dengan persentase klasikal meningkat dari 31,25% menjadi 50%, atau mengalami kenaikan sebesar 18,75 poin persentase. Pada Pertemuan 1, keterampilan kerja sama masih rendah karena murid reguler cenderung mendominasi permainan dan belum secara sukarela membantu atau melibatkan murid yang memiliki kecenderungan withdrawn behavior. Komunikasi sosial juga masih terbatas, ditandai dengan minimnya kontak mata, volume suara yang sangat kecil, serta respons yang lebih banyak ditunjukkan melalui gestur seperti mengangguk atau menggeleng. Pada aspek kemandirian berinteraksi, murid withdrawn masih memerlukan dorongan guru untuk bergabung dengan kelompok, sedangkan kondisi emosional cenderung datar dan suasana inklusif belum berkembang secara optimal. Pada Pertemuan 2 mulai terlihat perubahan positif, terutama pada keterampilan kerja sama, ketika murid reguler mulai menerima dan secara sukarela membantu teman yang mengalami kesulitan sehingga indikator bantuan sebaya meningkat menjadi skor 3. Kemandirian berinteraksi juga berkembang, ditunjukkan dengan keberanian murid withdrawn untuk bergabung ke dalam kelompok tanpa dipaksa dan mulai menerima bantuan teman, meskipun inisiatif mengambil peran secara mandiri masih terbatas. Sementara itu, komunikasi sosial belum menunjukkan perkembangan yang berarti karena kontak mata dan komunikasi verbal masih minim. Perubahan yang cukup terlihat juga terjadi pada iklim inklusi yang meningkat menjadi skor 3, ditandai dengan suasana permainan yang lebih kondusif dan munculnya dukungan antarmurid. Meskipun capaian klasikal pada akhir Siklus I telah meningkat menjadi 50%, hasil tersebut menunjukkan bahwa tindakan masih perlu diperbaiki pada Siklus II, khususnya untuk memperkuat komunikasi sosial, inisiatif mandiri, keterlibatan aktif, dan interaksi yang lebih setara antarmurid.

Siklus II

Siklus II dilaksanakan dalam dua pertemuan, yaitu pada 3 Juni 2026 dan 10 Juni 2026, sebagai tindak lanjut atas hasil refleksi Siklus I dengan menerapkan permainan modifikasi kooperatif “Mencari dan Menyusun Potongan *Puzzle*” atau “*Puzzle Petualang*”. Pada pertemuan pertama, tindakan difokuskan pada peningkatan kepercayaan diri, komunikasi sosial, dan keterlibatan murid melalui kombinasi gerak lokomotor berupa lari zigzag, melompat, dan melewati rintangan dengan aktivitas menyusun *puzzle* secara berkelompok. Guru menerapkan

buddy system dengan menempatkan murid yang menunjukkan karakteristik menarik diri bersama teman sebaya yang suportif serta memberikan peran khusus sebagai penentu misi dengan mengucapkan “STOP!” untuk memberikan kesempatan berkomunikasi secara verbal. Anggota kelompok kemudian bergiliran melewati rintangan, mengambil kepingan *puzzle*, dan menyusunnya secara bersama-sama sehingga tercipta kesempatan untuk berkomunikasi, memberikan bantuan, dan bekerja sama.

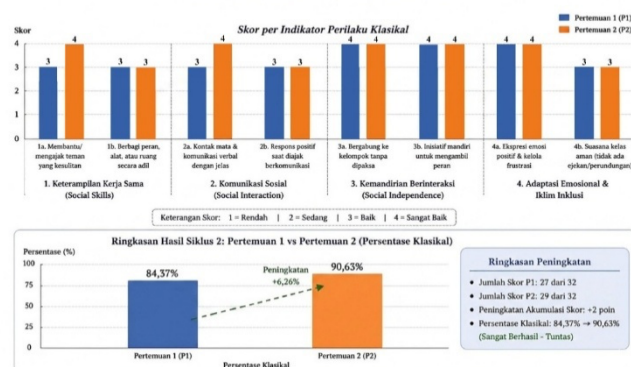
Pada pertemuan kedua, tindakan diarahkan pada pementapan kemandirian dan kerja sama dengan mengurangi bantuan langsung guru secara bertahap (*fading scaffolding*) serta memberikan ruang yang lebih besar bagi dukungan teman sebaya. Murid yang sebelumnya menunjukkan karakteristik menarik diri mulai memperlihatkan peningkatan keberanian dalam menjalankan perannya, menyampaikan instruksi, melewati rintangan secara lebih mandiri, serta terlibat bersama anggota kelompok dalam menyusun *puzzle*. Dukungan berupa ajakan, bantuan, dan penguatan positif dari teman sebaya juga semakin terlihat selama permainan berlangsung.

Hasil observasi menunjukkan bahwa skor interaksi sosial klasikal pada Pertemuan 1 Siklus II mencapai 27 dari skor maksimum 32 atau sebesar 84,38%. Pada Pertemuan 2, skor meningkat menjadi 29 dari skor maksimum 32 atau sebesar 90,63%. Hasil tersebut menunjukkan adanya peningkatan interaksi sosial selama Siklus II, terutama pada aspek komunikasi, kerja sama, dukungan teman sebaya, respons terhadap aktivitas kelompok, dan keterlibatan dalam mencapai tujuan bersama.

Tabel 2. Hasil Observasi Perkembangan Perilaku Klasikal Murid dari Siklus II

Siklus 2	Indikator Prilaku Klasikal								Persentasi Klasikal
	1a	1b	2a	2b	3a	3b	4a	4b	
Pertemuan 1	3	3	3	3	4	4	4	3	10/32=31,25%
Pertemuan 2	4	3	4	3	4	4	4	3	16/32=50%

Diagram Batang Skor Observasi Perilaku Klasikal Siswa
Siklus 2: Pertemuan 1 vs Pertemuan 2



Gambar 2. Hasil Perbandingan Siklus II

Hasil observasi Siklus II menunjukkan peningkatan interaksi sosial murid secara konsisten, dari 84,37% pada Pertemuan 1 menjadi 90,36% pada Pertemuan 2. Peningkatan terlihat pada keterampilan kerja sama, komunikasi sosial, kemandirian berinteraksi, dan adaptasi emosional. Murid yang sebelumnya menunjukkan withdrawn behavior mulai mampu bergabung dalam kelompok secara sukarela, mengambil peran secara mandiri, berkomunikasi dan melakukan kontak mata dengan teman, serta menunjukkan ekspresi yang lebih positif selama permainan. Rotasi kelompok pada Pertemuan 2 juga tidak mengurangi keterlibatan murid, bahkan kerja sama dan komunikasi tetap berkembang dengan baik. Capaian 90,36% menunjukkan bahwa tindakan pada Siklus II telah melampaui kriteria keberhasilan yang ditetapkan sebesar 80%, sehingga penerapan permainan modifikasi kooperatif dinilai berhasil meningkatkan interaksi sosial murid dalam pembelajaran inklusif.

Pembahasan

Hasil penelitian menunjukkan adanya peningkatan interaksi sosial murid kelas I SD Negeri 005 Muara Bengkal selama penerapan permainan modifikasi kooperatif dalam pembelajaran PJOK. Berdasarkan hasil observasi klasikal, capaian interaksi sosial meningkat dari 31,25% pada Pertemuan 1 Siklus I menjadi 50,00% pada Pertemuan 2. Setelah tindakan diperbaiki pada Siklus II melalui permainan “Puzzle Petualang”, capaian meningkat menjadi 84,38% pada Pertemuan 1 dan 90,63% pada Pertemuan 2. Secara observasional, perubahan tersebut tampak melalui meningkatnya komunikasi antarmurid, keterlibatan dalam aktivitas kelompok, pemberian bantuan kepada teman, pembagian peran, dan partisipasi dalam penyelesaian tugas bersama. Temuan ini menunjukkan adanya perubahan pola interaksi selama proses tindakan, dari aktivitas yang pada awalnya lebih individual dan bergantung pada instruksi guru menuju keterlibatan sosial yang lebih luas dalam kelompok. Kondisi tersebut sejalan dengan konsep interaksi sosial yang menempatkan hubungan timbal balik antarindividu sebagai unsur penting dalam pembentukan perilaku sosial (Walgito, 2010; Septiani & Setyowati, 2024).

Perubahan yang teramati tersebut dapat diinterpretasikan melalui perspektif sosiokultural Vygotsky (1978), khususnya konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD) dan *scaffolding*. Dalam penelitian ini, permainan modifikasi kooperatif menyediakan situasi yang mendorong murid untuk berkomunikasi, berbagi peran, meminta maupun memberikan bantuan, dan menyelesaikan tugas secara bersama. Pada Siklus I, bantuan guru masih relatif dominan, sedangkan dukungan antarteman mulai muncul namun belum konsisten. Pada Siklus II, bantuan langsung guru secara bertahap dikurangi (*fading scaffolding*) dan kesempatan bagi dukungan teman sebaya diperbesar. Dalam kondisi tersebut, murid yang menunjukkan karakteristik menarik diri mulai lebih sering bergabung dalam kelompok, menjalankan peran dalam permainan, meminta bantuan, melakukan kontak mata, dan berpartisipasi dalam penyelesaian tugas. Secara teoretis, pola tersebut dapat dipahami sebagai bentuk *peer scaffolding*, yaitu ketika interaksi dengan teman sebaya membantu murid menjalankan aktivitas yang sebelumnya masih membutuhkan dukungan lebih besar dari guru. Namun, interpretasi ini tidak dimaksudkan sebagai bukti hubungan sebab-akibat, melainkan sebagai kerangka untuk memahami perubahan perilaku yang teramati selama pelaksanaan tindakan.

Peningkatan keterlibatan antarmurid juga dapat dikaitkan dengan struktur permainan yang membangun ketergantungan positif (*positive interdependence*). Dalam permainan “Detektif Warna”, setiap anggota kelompok memperoleh peran yang saling berkaitan dalam menyampaikan dan melaksanakan misi, sedangkan dalam “Puzzle Petualang”, pencapaian tujuan kelompok bergantung pada kontribusi anggota dalam melewati rintangan, memperoleh kepingan, dan menyusun *puzzle*. Struktur aktivitas tersebut memberikan lebih banyak kesempatan bagi murid untuk saling membutuhkan dan berinteraksi dibandingkan dengan aktivitas yang berorientasi pada kemenangan individual. Temuan ini konsisten dengan prinsip pembelajaran kooperatif Johnson dan Johnson (2018), yang menekankan ketergantungan positif dan interaksi promotif sebagai unsur penting dalam kerja kelompok. Temuan penelitian ini juga dapat dipahami sejalan dengan Slavin (2022), yang menjelaskan bahwa aktivitas kooperatif menyediakan peluang integrasi sosial yang lebih besar dalam kelompok peserta didik yang heterogen. Dalam penelitian ini, pembagian peran dan tujuan bersama tampak diikuti oleh berkurangnya dominasi beberapa murid serta semakin terbukanya kesempatan bagi murid yang sebelumnya pasif untuk terlibat dalam aktivitas kelompok.

Perubahan perilaku juga tampak pada satu murid yang sejak observasi awal menunjukkan karakteristik menarik diri, seperti menghindari kontak sosial, berbicara dengan suara sangat kecil, menjaga jarak dari kelompok, dan membutuhkan dorongan guru untuk berpartisipasi. Selama Siklus II, murid tersebut mulai lebih sering bergabung dalam kelompok secara sukarela,

meminta maupun memberikan bantuan, menjalankan peran dalam permainan, serta menunjukkan ekspresi positif seperti tersenyum dan tertawa ketika beraktivitas bersama teman. Temuan ini merupakan perubahan perilaku yang teramati dalam konteks kegiatan pembelajaran dan tidak dimaksudkan sebagai perubahan terhadap suatu kondisi klinis atau diagnosis tertentu. Secara konseptual, perubahan tersebut dapat dikaitkan dengan pendekatan *peer-mediated intervention*, yang menempatkan teman sebaya sebagai salah satu sumber dukungan sosial untuk memperluas kesempatan interaksi dan keterlibatan peserta didik yang mengalami hambatan dalam hubungan sosial (Alwahbi & Hua, 2021). Dukungan teman sebaya berupa ajakan, bantuan, penguatan verbal, dan pemberian kesempatan mengambil peran tampak semakin sering muncul selama berlangsungnya tindakan.

Perubahan pada komunikasi sosial, kerja sama, dan dukungan teman sebaya juga diikuti oleh perkembangan iklim kelas yang lebih partisipatif. Pada kondisi awal, kelas relatif aman dari perilaku mengejek, tetapi dukungan sosial antarmurid masih terbatas dan sebagian murid cenderung menjadi pengikut pasif. Setelah aktivitas kooperatif dilakukan secara berulang, mulai terlihat perilaku saling mengajak, membantu, memberikan kesempatan menjalankan peran, dan memberikan dukungan ketika teman menghadapi kesulitan. Secara teoretis, temuan tersebut dapat dipahami dalam kerangka pendidikan inklusif yang tidak hanya menekankan keberadaan peserta didik yang beragam dalam satu ruang kelas, tetapi juga akses terhadap partisipasi dan penerimaan sosial. Hal ini sejalan dengan Ainscow (2020), yang menekankan perlunya perubahan budaya dan praktik pendidikan untuk mengurangi hambatan terhadap kehadiran, partisipasi, dan keterlibatan peserta didik. Dalam konteks penelitian ini, permainan modifikasi kooperatif memberikan ruang praktis bagi terbentuknya pengalaman interaksi sosial yang lebih beragam dalam pembelajaran PJOK.

Meskipun peningkatan capaian observasi terjadi secara konsisten dari Siklus I hingga Siklus II, perubahan tersebut tidak dapat sepenuhnya diatribusikan hanya kepada permainan modifikasi kooperatif. Beberapa penjelasan alternatif perlu dipertimbangkan. Pertama, paparan aktivitas kelompok yang dilakukan secara berulang dapat membuat murid semakin terbiasa berinteraksi dan memahami pola permainan. Kedua, meningkatnya perhatian guru selama pelaksanaan PTK dapat turut memengaruhi keterlibatan murid. Ketiga, proses pematangan dan adaptasi sosial murid selama periode penelitian mungkin ikut berkontribusi terhadap perubahan perilaku. Keempat, familiaritas terhadap teman, aturan permainan, dan lingkungan pembelajaran dari satu pertemuan ke pertemuan berikutnya dapat mengurangi kecanggungan dan meningkatkan kesiapan berpartisipasi. Karena desain penelitian ini merupakan Penelitian Tindakan Kelas tanpa kelompok pembandingan, kontribusi masing-masing faktor tersebut tidak dapat dipisahkan secara empiris. Oleh karena itu, peningkatan yang ditemukan lebih tepat dimaknai sebagai perubahan yang terjadi selama rangkaian tindakan, bukan sebagai bukti kausal bahwa permainan modifikasi kooperatif merupakan satu-satunya penyebab peningkatan interaksi sosial.

Capaian klasikal sebesar 90,63% pada akhir Siklus II juga tidak berarti seluruh hambatan interaksi sosial telah sepenuhnya teratasi. Murid yang menunjukkan karakteristik menarik diri masih memperlihatkan kebutuhan terhadap dukungan dalam beberapa bentuk komunikasi verbal individual, meskipun partisipasinya dalam aktivitas kelompok terstruktur telah meningkat. Temuan ini menunjukkan bahwa perubahan sosial memerlukan proses pembiasaan dan penguatan yang berkelanjutan. Dengan demikian, permainan modifikasi kooperatif dapat dipertimbangkan sebagai salah satu strategi pembelajaran PJOK untuk memperluas kesempatan interaksi, terutama ketika aktivitas dirancang dengan pembagian peran yang jelas, tujuan bersama, pengurangan unsur eliminasi, dukungan teman sebaya, dan *scaffolding* guru yang disesuaikan dengan kebutuhan murid.

Kesimpulan

Penerapan permainan modifikasi kooperatif dalam pembelajaran PJOK pada kelas I SD Negeri 005 Muara Bengkal menunjukkan peningkatan interaksi sosial murid selama dua siklus tindakan. Capaian observasi klasikal meningkat dari 31,25% pada Pertemuan 1 Siklus I menjadi 50,00% pada Pertemuan 2, kemudian meningkat menjadi 84,38% pada Pertemuan 1 Siklus II dan mencapai 90,63% pada Pertemuan 2. Perubahan juga terlihat pada aspek komunikasi sosial, kerja sama, kemandirian berinteraksi, dukungan teman sebaya, serta keterlibatan dalam aktivitas kelompok. Satu murid yang pada observasi awal menunjukkan karakteristik menarik diri juga memperlihatkan peningkatan partisipasi, ditandai dengan keberanian bergabung dalam kelompok, berkomunikasi, menjalankan peran, menerima dan memberikan bantuan, serta menunjukkan ekspresi emosional yang lebih positif. Temuan ini menunjukkan bahwa selama pelaksanaan tindakan, permainan modifikasi kooperatif disertai dengan perkembangan interaksi sosial yang lebih aktif dan partisipatif dalam pembelajaran inklusif. Secara praktis, permainan modifikasi kooperatif dapat digunakan sebagai salah satu alternatif strategi pembelajaran PJOK untuk memperluas kesempatan interaksi antarmurid melalui pembagian peran yang jelas, tujuan kelompok, dukungan teman sebaya, pengurangan unsur eliminasi, dan *scaffolding* guru yang proporsional. Namun, hasil penelitian ini perlu dipahami dengan mempertimbangkan keterbatasannya, yaitu penelitian hanya dilaksanakan pada satu kelas dengan 27 murid, pengamatan khusus terhadap karakteristik menarik diri berfokus pada satu murid, periode tindakan relatif singkat, serta penggunaan desain Penelitian Tindakan Kelas yang tidak memungkinkan penarikan kesimpulan kausal atau generalisasi secara luas. Penelitian selanjutnya disarankan melibatkan jumlah kelas dan partisipan yang lebih besar, periode intervensi yang lebih panjang, instrumen pengukuran sosial yang lebih terstandar, serta desain komparatif atau kuasi-eksperimental untuk memperoleh bukti yang lebih kuat mengenai kontribusi permainan modifikasi kooperatif terhadap interaksi sosial murid dalam pendidikan inklusif.

Referensi

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Arikunto, S. (2020). *Penelitian tindakan kelas*. Bumi Aksara.
- Arikunto, S., Suhardjono, & Supardi. (2015). *Penelitian tindakan kelas*. PT Bumi Aksara.
- Azwar, S. (2012). *Metode penelitian*. Pustaka Pelajar.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2014). *Collaborative learning techniques: Teknik-teknik pembelajaran kooperatif*. Nusa Media.
- Beaudoin, M., et al. (2024). Social interaction in primary school as a predictor of long-term mental health. *Journal of Child Psychology*.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Chang, Y.-C., & Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 27, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.03.010>
- Chaudhary, R. (2026). Inclusion as an instrument for building resilience and social cohesion in the classroom. *Global Education Review*.

- Creswell, J. W. (2016). *Research design: Pendekatan metode kualitatif, kuantitatif, dan campuran* (Edisi ke-4). Pustaka Pelajar.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2015). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (7th ed.). Pearson.
- Fuchs, D., et al. (2023). Interactional conflicts and peer neglect in inclusive settings. *Exceptional Children Quarterly*.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2015). *Exceptional learners: An introduction to special education* (13th ed.). Pearson.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). Pearson.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). *Cooperative learning in the classroom*. Interaction Book Company.
- Kim, S., & Choi, S. (2020). The status and direction of inclusive education in South Korea. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1084–1101.
- Kyndt, E., et al. (2021). Cooperative learning and student psychological well-being in elementary schools. *Educational Research Review*.
- Mahabbati, A. (2017). Identifikasi anak dengan gangguan emosi dan perilaku di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 9(2).
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.
- Mukti, et al. (2023). Penghapusan hambatan sistemik dalam partisipasi sosial murid inklusi. *Jurnal Inklusi Nusantara*.
- Ormanci, U., & Kacar, S. (2026). *Examining the influence of assessment tool design on pre-service special education teachers' self-efficacy, metacognition, and decision-making*. SAGE Open, 16(2). DOI: 10.1177/21582440261446695
- Pemerintah Kabupaten Kutai Timur. (2010). *Peraturan Daerah Kabupaten Kutai Timur Nomor 8 Tahun 2010 tentang Penyelenggaraan Pendidikan Inklusi*.
- Pemerintah Republik Indonesia. (2003). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*.
- Pemerintah Republik Indonesia. (2009). *Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa*.
- Qonita, F. R., Ayu, D. P., Khotimah, N. A., & Minsih, M. (2024). Modifikasi media pembelajaran pendidikan jasmani sesuai kebutuhan anak berkebutuhan khusus di SLB. *Jurnal Basicedu*, 8(5), 3558–3571.
- Santrock, J. W. (2011). *Educational psychology* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Schwab, S. (2018). *Social participation of students with special educational needs*. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 441–443.
- Seymour, H., Almack, K., & Kennedy, S. (2020). Play structures as barriers for children with special educational needs. *International Journal of Play*.
- Slavin, R. E. (2022). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Pearson.
- Sumaryanti. (2019). *Model pembelajaran pendidikan jasmani olahraga dan kesehatan di sekolah dasar inklusi*. Universitas Negeri Yogyakarta.
- Tarmansyah. (2009). *Inklusi: Pendidikan untuk semua*. Luxima Metro Media.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Walgito, B. (2010). *Pengantar psikologi umum*. Andi Offset.
- Wiratsiwi, W., & Sumadi. (2022). Analisis kesiapan guru sekolah dasar dalam implementasi pendidikan inklusif. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 4811–4820.