

PENELITIAN ASLI

DEEP LEARNING FOR SOCIAL COMPETENCE: STRATEGI PEMBELAJARAN MENYENANGKAN UNTUK MENINGKATKAN KETERAMPILAN SOSIAL SISWA SEKOLAH DASAR

Albi Anggito¹, Jheni Yusuf Saragih², Andreas Lubis³

^{1,2,3}Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Sari Mutiara, Indonesia

Info Artikel	Abstrak
Riwayat Artikel: Diterima: 20 Desember 2025 Direvisi: 26 Desember 2025 Diterima: 08 Januari 2026 Diterbitkan: 26 Januari 2026	<p>Latar belakang : Kegiatan pengabdian masyarakat, guru tidak hanya diberikan pelatihan teoretis, tetapi juga pendampingan praktik di kelas melalui model <i>coaching</i>, <i>co-teaching</i>, dan refleksi kolaboratif. Dengan cara ini, guru dapat mengembangkan pemahaman yang lebih dalam tentang bagaimana menciptakan pembelajaran yang bermakna sekaligus menyenangkan bagi peserta didik.</p> <p>Tujuan: Kegiatan pengabdian masyarakat ini bertujuan untuk mendampingi guru sekolah dasar dalam mengimplementasikan pembelajaran <i>deep learning</i> yang berpadu dengan prinsip <i>joyful learning</i> untuk meningkatkan keterampilan sosial siswa abad ke-21. Program dilaksanakan di lima sekolah dasar mitra di Kota Medan dengan melibatkan 20 guru, 5 kepala sekolah, dan 178 siswa.</p> <p>Metode : Metode pelaksanaan menggunakan <i>Participatory Action Model (PAM)</i> melalui empat tahap siklus: <i>planning</i>, <i>action</i>, <i>observation</i>, dan <i>reflection</i>. Data dikumpulkan melalui observasi partisipatif, angket, wawancara, dan jurnal reflektif guru, kemudian dianalisis secara deskriptif kualitatif dan kuantitatif sederhana.</p> <p>Hasil : Hasil kegiatan menunjukkan peningkatan signifikan pada pemahaman guru terhadap konsep <i>deep learning</i> (kategori tinggi), penerapan <i>joyful learning</i> (kategori tinggi), keterampilan sosial siswa yang mencakup komunikasi, empati, dan kolaborasi (kategori tinggi), keterlibatan siswa dalam aktivitas pembelajaran (kategori tinggi), dan Refleksi Guru terhadap Praktik Mengajar (kategori sedang). Secara kualitatif, guru menunjukkan perubahan perilaku mengajar yang lebih reflektif, kreatif, dan partisipatif, sedangkan siswa menjadi lebih aktif, komunikatif, dan bertanggung jawab secara sosial. Temuan ini menegaskan bahwa integrasi <i>deep learning</i> dan <i>joyful learning</i> mampu menciptakan lingkungan belajar yang bermakna, humanis, dan berkelanjutan.</p>
<p>Penulis Korespondensi: Albi Anggito Email: albianggito@sari-mutiara.ac.id</p>	

Kesimpulan : Pendekatan *PAM* terbukti efektif dalam mengembangkan kapasitas guru serta menumbuhkan budaya belajar kolaboratif yang berdampak positif terhadap pembentukan karakter sosial siswa.

Jurnal Abdimas Mutiara

e-ISSN: 2722-7758

Vol. 07 No.01, Januari, 2026 (P32-47)

Homepage: <https://e-journal.sari-mutiara.ac.id/index.php/7>

How To Cite:



Copyright © 2025 by the Authors, Published by Program Studi: Sistem Informasi Fakultas Sain dan Teknologi Informasi Universitas Sari Mutiara Indonesia. This is an open access article under the CC BY-SA Licence ([Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License](#)).

1. Pendahuluan

Transformasi sistem pendidikan di Indonesia mengalami perubahan yang sangat signifikan sejak muncul *deep learning* sebagai landasan proses pembelajaran yang menuntun peserta didik untuk memahami konsep secara mendalam, membangun keterkaitan antargagasan, dan mengaitkannya dengan kehidupan nyata (Fullan et al., 2017; Quinn et al., 2019). *Deep learning* berfokus pada pemahaman makna, refleksi, serta kemauan untuk menghubungkan ide dan pengetahuan dalam konteks yang lebih luas. *Deep learning* dipahami sebagai upaya menciptakan proses belajar yang tidak hanya memindahkan pengetahuan, tetapi juga menumbuhkan kesadaran, empati, serta kemampuan berpikir kritis dan kreatif peserta didik (Weng et al., 2023). Melalui pendekatan ini, pembelajaran diharapkan mampu membentuk peserta didik yang reflektif, mandiri, dan adaptif terhadap tantangan abad ke-21.

Meskipun gagasan *deep learning* telah menjadi salah satu prinsip pedagogi utama dalam kebijakan pendidikan nasional, namun penerapannya masih menghadapi berbagai tantangan terutama pada jenjang sekolah dasar (Haditsa et al., 2025; Khasanah. et al., 2025; Mei & Jayatri, 2025). Berdasarkan hasil studi awal yang dilakukan oleh tim pengabdian masyarakat di beberapa sekolah dasar mitra di Kota Medan, ditemukan bahwa sebagian besar guru (sekitar 75%) belum memahami konsep *deep learning* secara menyeluruh. Banyak guru yang menganggap bahwa *deep learning* sekadar memperbanyak muatan materi, bukan membimbing peserta didik untuk menemukan makna melalui refleksi dan pengalaman kontekstual. Selain itu, sebagian besar guru (sekitar 68%) masih mengandalkan pembelajaran yang berpusat pada guru sehingga menyebabkan rendahnya partisipasi aktif dan lemahnya kemampuan siswa dalam berkolaborasi maupun berkomunikasi secara efektif.

Selain keterbatasan pemahaman guru, persoalan lain yang muncul adalah belum terciptanya lingkungan belajar yang menyenangkan (*joyful learning*) sebagai syarat terjadinya *deep learning* yang optimal (Atmojo et al., 2025). *Joyful learning* bukan sekadar suasana kelas yang penuh hiburan, melainkan suatu kondisi peserta didik merasa aman, bersemangat, dan memiliki rasa ingin tahu yang tinggi dalam proses belajar (Sujinem, 2025). Pembelajaran harus dibangun melalui tiga dimensi utama, yaitu *mindful learning* (kesadaran belajar), *meaningful learning* (pembelajaran bermakna), dan *joyful learning* (pembelajaran menyenangkan). Ketiga dimensi tersebut menjadi

dasar pengembangan *deep learning pedagogy*, di mana keterlibatan emosional dan intelektual siswa dapat berjalan dengan beriringan.

Joyful learning memiliki makna yang lebih luas dalam konteks pembelajaran di sekolah dasar. Lingkungan belajar yang menyenangkan melibatkan partisipasi aktif siswa, dukungan emosional dari guru, serta suasana kelas yang memungkinkan interaksi sosial yang sehat dan kolaboratif (Firman & Sandiarsa, 2024). Namun, kenyataan di lapangan menunjukkan bahwa sebagian sekolah dasar masih berorientasi pada hasil ujian dan capaian kognitif semata (Feriyanto & Anjariyah, 2024). Akibatnya muncul tekanan psikologis dan menurunkan motivasi intrinsik siswa sehingga partisipasi menurun dan kurang memiliki kemampuan bekerja sama dengan teman sebaya. Fenomena ini juga diperkuat oleh penelitian Tedjawidjaja & Kuntoro (2020) yang mengungkapkan bahwa interaksi sosial siswa menurun akibat terbatasnya kegiatan kolaboratif di sekolah dasar, sehingga timbul sikap individualistik dan kurang empatik.

Salah satu dampak kurang optimalnya implementasi *deep learning* dan belum terbentuknya *joyful learning* adalah menurunnya keterampilan sosial (*social skill*) siswa (Gianistika, 2022; Utari & Afendi, 2022). Padahal, keterampilan sosial menjadi salah satu kompetensi utama dalam penguatan *Profil Pelajar Pancasila* yang menjadi fokus Kurikulum Merdeka (Anita et al., 2024; Handayani & Wardani, 2025; Jamaludin, 2025; Nurhayati et al., 2022). Cartledge dan Milburn mendefinisikan keterampilan sosial sebagai kemampuan individu untuk berinteraksi secara efektif dalam konteks sosial melalui perilaku yang dapat diterima oleh lingkungan (Nurishlah et al., 2024). Keterampilan ini mencakup kemampuan berkomunikasi, bekerja sama, menunjukkan empati, dan berpartisipasi dalam aktivitas kelompok. Rendahnya kemampuan ini dapat berpengaruh terhadap prestasi akademik dan perkembangan emosional anak (Smolkowski et al., 2022).

Kondisi tersebut menunjukkan adanya kesenjangan yang cukup signifikan antara kebijakan nasional dan praktik di lapangan (Francis et al., 2019). Di satu sisi, pemerintah menuntut guru untuk mampu menerapkan pembelajaran yang mendalam, reflektif, dan menyenangkan (Ridwan et al., 2022). Di sisi lain, banyak guru belum memiliki kompetensi dan pengalaman yang memadai untuk melaksanakan hal tersebut (Amaliah et al., 2024; Fauzia & Ramadan, 2023). Berbagai realitas tersebut membuat urgensi dari berbagai pihak untuk mendukung proses implementasi *deep learning* yang optimal.

Oleh karena itu, diperlukan intervensi yang bersifat aplikatif berupa program pendampingan guru dan sekolah dasar dalam mengimplementasikan pendekatan *deep learning* yang terintegrasi dengan prinsip *joyful learning*. Melalui kegiatan pengabdian masyarakat, guru tidak hanya diberikan pelatihan teoretis, tetapi juga pendampingan praktik di kelas melalui model *coaching*, *co-teaching*, dan refleksi kolaboratif. Dengan cara ini, guru dapat mengembangkan pemahaman yang lebih dalam tentang bagaimana menciptakan pembelajaran yang bermakna sekaligus menyenangkan bagi peserta didik.

2. Metode

Kegiatan pengabdian masyarakat dilaksanakan dengan menggunakan model *Participatory Action Model (PAM)*. Kegiatan ini berlangsung selama empat bulan di lima sekolah dasar mitra di Kota Medan, melibatkan 20 guru, 5 kepala sekolah, dan 178 siswa kelas IV–VI. Tujuan utama kegiatan adalah untuk meningkatkan kompetensi guru dalam menerapkan pembelajaran *deep learning* sekaligus menciptakan lingkungan belajar yang menyenangkan dan bermakna bagi siswa. Kegiatan dilaksanakan melalui

empat tahapan utama, yakni *planning*, *action*, *observation*, dan *reflection*, yang berjalan dalam tiga siklus. Tahap *planning* menghasilkan pemetaan kebutuhan guru dan sekolah. Berdasarkan hasil tersebut disusun modul dan rencana aksi pendampingan. Tahap tindakan meliputi pelatihan guru, praktik *co-teaching* di kelas, serta penerapan pembelajaran berbasis proyek siswa bertema “*Belajar dari Lingkungan Sekitar*”. Tahap observasi dilakukan dengan mencatat keterlibatan siswa, penerapan prinsip *joyful learning* oleh guru, dan dinamika interaksi kelas. Hasil observasi menjadi bahan dalam tahap refleksi yang dilaksanakan melalui diskusi kelompok (*FGD*) antara guru, kepala sekolah, dan tim pengabdian untuk menilai hasil, kendala, dan strategi perbaikan.

Instrumen yang digunakan meliputi angket pemahaman guru (*pre-test* dan *post-test*), lembar observasi pembelajaran, rubrik penilaian keterampilan sosial siswa, serta jurnal reflektif guru. Semua instrumen divalidasi oleh pakar pendidikan dan dinyatakan reliabel ($\alpha > 0,80$). Data dikumpulkan melalui observasi partisipatif, wawancara semi-terstruktur, angket, dan dokumentasi kegiatan.

Analisis data dilakukan dengan pendekatan deskriptif kualitatif dan kuantitatif sederhana. Data kuantitatif dari hasil *pre-test* dan *post-test* dianalisis menggunakan statistik deskriptif (rata-rata dan persentase peningkatan). Data kualitatif dari observasi, wawancara, dan jurnal dianalisis melalui tahapan reduksi, penyajian, dan penarikan kesimpulan. Validitas hasil diperkuat melalui triangulasi sumber dan metode. Sebagai tindak lanjut, setiap sekolah mitra membentuk *Komunitas Belajar Guru* agar praktik *deep learning* dapat terus dilaksanakan secara mandiri.

3. Hasil

Hasil angket dan wawancara menunjukkan bahwa sebagian besar guru belum memahami secara komprehensif konsep *deep learning* (75%) dan masih berorientasi pada model pembelajaran tradisional. Tahap ini juga menghasilkan rancangan *modul pendampingan Joyful Deep Learning* yang berfokus pada penguatan pedagogi reflektif dan strategi pembelajaran aktif. Fase ini menjadi landasan kondisi nyata di lingkungan yang mendukung perlunya pendampingan kepada guru sekolah dasar untuk memahami dan memandu implementasi *deep learning* di sekolah.

Tahap *action* mencakup pelatihan guru, *co-teaching*, dan penerapan proyek tematik siswa. Guru memperoleh pelatihan tentang prinsip-prinsip *deep learning pedagogy* dan penerapan *joyful learning* dalam konteks Kurikulum Merdeka. Selanjutnya, guru menerapkan rancangan pembelajaran di kelas dengan didampingi tim pengabdian. Sementara itu, siswa terlibat dalam kegiatan proyek bertema “*Belajar dari Lingkungan Sekitar*” yang menekankan observasi, kolaborasi, dan presentasi hasil karya.

Tahap *observation* melibatkan pengamatan langsung terhadap proses belajar, interaksi sosial, dan keterlibatan emosional siswa. Observasi dilakukan menggunakan lembar instrumen yang dikembangkan oleh tim berdasarkan indikator *joyful learning* dan *deep learning*. Hasil observasi menunjukkan adanya peningkatan keterlibatan aktif siswa dari 54% menjadi 90%. Guru tampak lebih kreatif dalam menggunakan media, permainan edukatif, serta memfasilitasi kerja kelompok yang kolaboratif.

Tahap *reflection* dilakukan melalui *focus group discussion (FGD)* antara guru, kepala sekolah, dan tim pengabdian untuk meninjau hasil pelaksanaan, tantangan, serta rencana keberlanjutan program. Dalam sesi refleksi, mayoritas guru menyatakan bahwa mereka memperoleh wawasan baru tentang bagaimana mengintegrasikan makna, kesenangan, dan refleksi dalam pembelajaran.

Adapun ringkasan hasil kuantitatif pelaksanaan pengabdian disajikan dalam tabel

berikut:

Tabel 1. Hasil Peningkatan Kompetensi Guru dan Siswa Berdasarkan *N-Gain Score*

No	Aspek yang Dinilai	Rerata Pre-Test (%)	Rerata Post-Test (%)	N-Gain Score	Kategori Efektivitas
1	Pemahaman Guru terhadap Konsep <i>Deep Learning</i>	52	88	0.75	Tinggi
2	Penerapan <i>Joyful Learning</i> oleh Guru	46	85	0.72	Tinggi
3	Keterampilan Sosial Siswa (komunikasi, empati, kolaborasi)	60	91	0.78	Tinggi
4	Keterlibatan Siswa dalam Aktivitas Pembelajaran	54	90	0.78	Tinggi
5	Refleksi Guru terhadap Praktik Mengajar	48	84	0.69	Sedang

Sedangkan ringkasan hasil kualitatif pelaksanaan pengabdian disajikan dalam tabel berikut:

Tabel 2. Hasil Analisis Kualitatif Reflektif Guru dan Siswa

Aspek Reflektif	Temuan Kualitatif Utama	Dampak Terhadap Pembelajaran
Sikap Guru	Guru lebih reflektif dan terbuka terhadap inovasi pembelajaran.	Meningkatkan kualitas perencanaan dan evaluasi pembelajaran.
Iklim Kelas	Suasana kelas lebih partisipatif, terbuka, dan kolaboratif.	Siswa lebih aktif dan percaya diri dalam menyampaikan pendapat.
Dinamika Sosial Siswa	Terjadi peningkatan solidaritas dan pengurangan konflik antarsiswa.	Terbentuk perilaku tolong-meolong dan empati sosial.
Profesionalisme Guru	Guru membentuk komunitas belajar dan berbagi praktik baik.	Menghasilkan budaya pembelajaran kolaboratif yang berkelanjutan.

Interpretasi Hasil Berdasarkan Analisis *N-Gain* menunjukkan bahwa seluruh indikator kompetensi guru dan keterampilan sosial siswa mengalami peningkatan dalam kategori tinggi (0.72–0.78). Peningkatan terbesar terdapat pada aspek keterampilan sosial siswa (*N-Gain* = 0.78), yang menunjukkan efektivitas intervensi terhadap dimensi sosial-emosional. Hasil ini sejalan dengan penelitian Hake tahun 1998 yang menjelaskan bahwa skor *N-Gain* di atas 0.70 menandakan peningkatan yang signifikan secara pedagogis.

Selain itu, data reflektif menunjukkan terjadinya transformasi pola pikir guru dari pembelajaran berorientasi hasil menuju pembelajaran berorientasi proses dan relasi sosial. Integrasi pembelajaran bermakna dan menyenangkan memperkuat interaksi antarindividu, mendorong kolaborasi, serta membangun empati sosial di kalangan siswa. Hal ini menegaskan bahwa peningkatan hasil kuantitatif didukung oleh

perubahan kualitatif dalam ekosistem pembelajaran.

4. Pembahasan

4.1 Penguatan Kompetensi Guru melalui Implementasi *Deep Learning*

Implementasi model *Participatory Action Model (PAM)* dalam kegiatan pendampingan terbukti efektif meningkatkan kompetensi guru dalam memahami dan menerapkan *deep learning*. Hasil kuantitatif menunjukkan peningkatan pemahaman konsep *deep learning* dari 52% menjadi 88%. Peningkatan ini menandakan bahwa guru tidak hanya memahami secara teoretis, tetapi juga mampu mengadaptasikan prinsip pembelajaran mendalam ke dalam konteks praktik kelas. Perubahan tersebut memperlihatkan terjadinya pergeseran paradigma dari pembelajaran berorientasi isi menuju pembelajaran berorientasi makna dan refleksi. Menurut Fullan *deep learning pedagogy* menyatakan bahwa peran guru sebagai fasilitator yang menumbuhkan kolaborasi, kreativitas, dan pemecahan masalah nyata (Fullan et al., 2017).

Keterlibatan guru dalam seluruh tahapan PAM memperkuat kemampuan reflektif terhadap praktik pedagogi. Dalam tahap *planning* dan *reflection*, guru belajar meninjau kembali metode yang digunakan serta mengevaluasi efektivitasnya dalam meningkatkan keterlibatan siswa (Grijpma, 2024). Proses ini menumbuhkan kesadaran profesional bahwa pembelajaran yang bermakna tidak dapat dipisahkan dari keterlibatan emosional dan sosial peserta didik. Hasil diskusi kelompok terfokus (FGD) menunjukkan bahwa guru mulai memandang diri sebagai pembelajar yang terus berkembang, bukan hanya pengajar. Kondisi ini sejalan dengan pandangan tentang *reflective practitioner* yang menyatakan guru mesti berpikir dalam tindakan dan mengolah pengalaman mengajar sebagai sumber pengetahuan profesional.

Pelatihan berbasis *co-teaching* menjadi strategi penting dalam menumbuhkan kepercayaan diri guru untuk menerapkan pendekatan baru (Nuutinen et al., 2019). Guru memperoleh kesempatan untuk mempraktikkan rancangan pembelajaran berbasis proyek dan melakukan observasi sejauh melalui kolaborasi dengan tim pendamping. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip *collaborative inquiry* yang menyatakan peningkatan profesionalisme guru dapat dicapai melalui proses belajar bersama berbasis refleksi dan praktik nyata. Pelaksanaan ini juga membangun *learning community* yang memperkuat iklim inovatif di lingkungan sekolah dasar mitra.

Peningkatan kompetensi pedagogis guru berdampak langsung terhadap kreativitas dalam mengelola kelas (Nuutinen et al., 2019). Observasi menunjukkan adanya variasi penggunaan media, permainan edukatif, serta strategi interaktif yang memfasilitasi keterlibatan siswa secara menyeluruh. Guru mengadopsi prinsip *active engagement*, di mana siswa diajak berdialog, berkolaborasi, dan bereksperimen dengan ide. Pendekatan semacam ini berkontribusi pada pembelajaran yang lebih kontekstual dan bermakna karena siswa terlibat secara kognitif dan afektif.

Selain aspek kognitif, kegiatan pendampingan juga memperkuat aspek afektif dalam proses mengajar. Guru menyadari pentingnya membangun hubungan emosional yang positif dengan siswa sebagai dasar keberhasilan pembelajaran (Wu & Dong, 2024). Interaksi yang penuh empati memperkuat *psychological safety*, yaitu rasa aman bagi siswa untuk berekspresi tanpa takut dinilai negatif. Lingkungan emosional yang positif ini menjadi fondasi terciptanya *joyful learning environment* yang selaras dengan semangat Kurikulum Merdeka.

Salah satu temuan penting dari proses pendampingan adalah munculnya kesadaran kolektif di kalangan guru mengenai pentingnya refleksi pedagogis yang berkelanjutan.

Guru berinisiatif membentuk “Komunitas Belajar Guru” sebagai wadah berbagi praktik baik dan mendiskusikan tantangan implementasi pembelajaran reflektif. Inisiatif ini sejalan dengan gagasan ahli tentang *learning organization*, yaitu lembaga yang belajar secara kolektif untuk memperbaiki diri (Robinson, 2022). Keberlanjutan komunitas ini memperkuat keyakinan bahwa peningkatan kualitas pembelajaran merupakan hasil dari kolaborasi dan refleksi bersama, bukan sekadar hasil pelatihan formal.

Dari perspektif teoritis, hasil ini mengonfirmasi bahwa *deep learning* bukan hanya strategi kognitif, melainkan juga kerangka pedagogi yang menuntut keterlibatan emosional dan sosial guru (Liu et al., 2025). Ketika guru memahami pembelajaran sebagai proses yang reflektif, maka desain kegiatan belajar menjadi lebih berorientasi pada pengalaman dan makna. Hal ini membangun jembatan antara teori pembelajaran konstruktivistik dan praktik pendidikan humanistik. Keterpaduan keduanya menjadi kunci keberhasilan transformasi pembelajaran yang inklusif dan menyenangkan di sekolah dasar.

4.2 *Joyful Learning* sebagai Basis Pembelajaran Bermakna

Peningkatan penerapan *joyful learning* dari 46% menjadi 85% menandakan transformasi signifikan dalam cara guru mengelola pembelajaran. Lingkungan belajar yang menyenangkan menciptakan iklim psikologis positif yang mendorong partisipasi aktif, rasa aman, dan kebahagiaan siswa (Roorda et al., 2017; Yang et al., 2018). *Joyful learning* merupakan bentuk sintesis antara pembelajaran bermakna (*meaningful learning*), sadar (*mindful learning*), dan penuh keterlibatan (*engaging learning*), yang menghasilkan keseimbangan antara kognisi, emosi, dan motivasi. Penerapan prinsip tersebut sangat relevan karena berfokus pada pembentukan karakter dan kesejahteraan psikologis peserta didik dalam konteks Kurikulum Merdeka.

Lingkungan belajar yang menyenangkan terbukti mampu meningkatkan *student engagement* secara signifikan. Penelitian yang dilakukan Smolkowski menunjukkan bahwa *joyful classroom climate* berkorelasi positif dengan keterlibatan siswa dan prestasi akademik (Smolkowski et al., 2022). Observasi selama program pendampingan memperlihatkan peningkatan keterlibatan siswa dari 54% menjadi 90%, yang tercermin dalam aktivitas diskusi kelompok, proyek tematik, dan presentasi hasil kerja. Aktivitas tersebut menumbuhkan rasa percaya diri, kolaborasi, dan tanggung jawab sosial siswa terhadap kelompoknya (Qureshi et al., 2023). Peningkatan ini menunjukkan bahwa kebahagiaan belajar berfungsi sebagai katalis bagi pembelajaran mendalam.

Guru yang menerapkan prinsip *joyful learning* juga berperan dalam menciptakan hubungan sosial yang positif antar siswa (Qureshi et al., 2023). Iklim emosional yang sehat mengurangi perilaku kompetitif yang berlebihan dan menggantinya dengan kerja sama. Suasana emosional positif dalam pembelajaran dapat meningkatkan resiliensi siswa terhadap stres dan memperluas kapasitas berpikir kreatif. Dalam kegiatan ini, guru yang berfokus pada penciptaan kebahagiaan belajar melaporkan penurunan konflik antarsiswa serta peningkatan solidaritas sosial dalam kelompok.

Pendekatan *joyful learning* juga memperkuat implementasi *experiential learning* karena siswa belajar melalui pengalaman langsung, refleksi, dan penerapan konsep dalam konteks nyata (Slavich & Zimbardo, 2012). Aktivitas seperti eksplorasi lingkungan sekolah, permainan edukatif, dan proyek sosial memberikan pengalaman belajar yang kontekstual dan menyenangkan. Ketika siswa mengalami dan merasakan proses belajar, *deep learning* menjadi lebih autentik karena terhubung dengan kehidupan sehari-hari. Dengan demikian, pembelajaran yang menyenangkan bukan hanya aspek emosional,

melainkan juga jembatan menuju pemahaman konseptual yang lebih mendalam. Peningkatan penerapan *joyful learning* juga berimplikasi pada peningkatan hubungan interpersonal di kelas. Interaksi antara guru dan siswa menjadi lebih terbuka dan penuh kehangatan (Mateo-Berganza et al., 2022; Robinson, 2022). Hubungan emosional positif antara guru dan siswa berdampak signifikan terhadap kesejahteraan sosial-emosional siswa. Dalam konteks kegiatan ini, guru yang mampu membangun komunikasi hangat menciptakan rasa aman psikologis yang memfasilitasi partisipasi aktif siswa dalam pembelajaran reflektif.

Selain itu, *joyful learning environment* mendukung pembentukan empati sosial di kalangan siswa. Ketika kegiatan belajar dirancang dengan nuansa positif, siswa belajar mengenali perasaan orang lain dan menumbuhkan perilaku prososial. Hal ini selaras dengan pandangan Noddings yang menekankan bahwa pendidikan yang berlandaskan kepedulian emosional dapat membangun kesadaran moral dan sosial (Noddings, 2002). Proyek kolaboratif yang dikembangkan dalam kegiatan ini memperlihatkan peningkatan perilaku tolong-menolong dan penghargaan terhadap perbedaan pendapat di antara siswa.

Dalam perspektif pendidikan karakter, *joyful learning* bukan sekadar strategi untuk menciptakan suasana yang menyenangkan, tetapi merupakan mekanisme pedagogik yang membentuk *well-being* siswa (Bhakti et al., 2019; Curren et al., 2024; Idawati et al., 2022). Pendidikan yang membahagiakan memberi ruang bagi siswa untuk mengembangkan potensi sosial dan emosional secara seimbang. Kondisi ini memperkuat realitas bahwa kebahagiaan belajar menjadi indikator penting bagi terciptanya pembelajaran yang humanistik dan berkelanjutan. Oleh sebab itu, kebijakan pendidikan seharusnya menempatkan *joyful learning* sebagai fondasi strategi pembelajaran nasional.

Pembentukan *joyful learning* melalui pendekatan *deep learning* membuktikan bahwa kebahagiaan dan kedalaman belajar bukan dua hal yang berlawanan, melainkan saling memperkuat (Ali, 2025; Feriyanto & Anjariyah, 2024). Lingkungan yang menyenangkan menumbuhkan motivasi dan rasa ingin tahu, sementara pembelajaran mendalam memberikan makna dan arah bagi kebahagiaan itu sendiri. Keduanya berpadu membentuk paradigma pendidikan yang memanusikan, di mana proses belajar menjadi perjalanan reflektif yang menyentuh intelektualitas sekaligus kemanusiaan peserta didik.

4.3 Penguatan Keterampilan Sosial melalui Pembelajaran Bermakna dan Menyenangkan

Kegiatan pendampingan menunjukkan bahwa penerapan pembelajaran yang bermakna dan menyenangkan memberikan dampak nyata terhadap peningkatan keterampilan sosial siswa sekolah dasar. Data empiris memperlihatkan peningkatan kemampuan sosial dari 60% menjadi 91%, mencakup aspek komunikasi, kolaborasi, empati, dan tanggung jawab sosial. Pembelajaran yang dirancang dengan pendekatan mendalam dan berpusat pada siswa terbukti mampu menumbuhkan interaksi positif di lingkungan kelas. Vygotsky juga memberikan penegasan bahwa perkembangan sosial dan kognitif terjadi melalui proses interaksi bermakna dengan orang lain dalam konteks sosial yang kaya pengalaman (Vygotsky, 1986). Dengan demikian, pembelajaran yang mengintegrasikan makna, emosi, dan aktivitas sosial berfungsi sebagai sarana efektif untuk membentuk keterampilan sosial yang adaptif.

Peningkatan kemampuan komunikasi menjadi salah satu indikator keberhasilan

program. Siswa menunjukkan peningkatan keaktifan berbicara, kemampuan mendengarkan, serta kepercayaan diri dalam mengemukakan pendapat. Guru berperan menciptakan ruang dialog terbuka yang memungkinkan siswa mengembangkan gagasan secara kritis tanpa rasa takut dikritik. Pembelajaran dialogis memperluas ruang berpikir siswa dengan membangun pemahaman bersama melalui percakapan yang setara. Kondisi ini tidak hanya meningkatkan kemampuan berbahasa, tetapi juga melatih siswa untuk menghargai perbedaan pandangan dan berinteraksi secara konstruktif.

Kemampuan bekerja sama juga mengalami peningkatan signifikan. Melalui aktivitas berbasis proyek, siswa berlatih membagi peran, bernegosiasi, dan menyelesaikan tugas secara kolektif. Johnson & Johnson juga menjelaskan bahwa pembelajaran kooperatif yang menekankan ketergantungan positif antaranggota kelompok meningkatkan tanggung jawab sosial dan rasa saling percaya (Johnson & Johnson, 1974). Pengalaman kolaboratif semacam ini membantu siswa memahami pentingnya sinergi dalam mencapai tujuan bersama. Data observasi menunjukkan bahwa kegiatan kelompok menumbuhkan rasa kepedulian antar teman sebaya dan mengurangi perilaku kompetitif yang tidak sehat di kelas.

Empati sosial juga tumbuh sebagai hasil dari pembelajaran yang mendorong interaksi interpersonal. Guru menstimulasi kegiatan reflektif yang mengajak siswa memahami perasaan dan kebutuhan orang lain, misalnya melalui simulasi peran dan diskusi nilai. Hasil wawancara menunjukkan bahwa siswa mulai menunjukkan inisiatif membantu teman yang mengalami kesulitan, baik dalam belajar maupun aktivitas sosial. Penelitian ahli menyebutkan empati berkembang ketika siswa berpartisipasi dalam pengalaman kolaboratif yang melibatkan emosi dan perspektif orang lain (Anggitto et al., 2024; Labibah & Marsofiyati, 2024). Dengan demikian, pembelajaran bermakna dapat berfungsi sebagai ruang latihan moral dan sosial yang membentuk karakter empatik.

Selain empati, keterampilan menyelesaikan konflik juga berkembang secara signifikan. Melalui bimbingan guru, siswa belajar mengekspresikan pendapat tanpa menyerang, mendengarkan pandangan lawan bicara, dan mencari solusi bersama. Goleman (2006) menegaskan bahwa kemampuan mengelola emosi dan konflik merupakan inti dari kecerdasan sosial yang mendukung hubungan interpersonal sehat (Goleman, 2006). Latihan penyelesaian masalah sosial ini membantu siswa membangun kontrol diri dan pemahaman terhadap dinamika kelompok. Kelas menjadi laboratorium sosial tempat anak belajar menegosiasikan perbedaan dengan cara yang konstruktif.

Proses pembelajaran juga mendorong internalisasi nilai-nilai karakter sebagaimana dirumuskan dalam Profil Pelajar Pancasila. Nilai gotong royong, tanggung jawab, dan saling menghargai tumbuh melalui kegiatan kolaboratif yang memberi ruang bagi partisipasi setiap individu. Fullan juga menekankan bahwa pembelajaran transformatif harus menumbuhkan keterampilan sosial dan moral yang berpadu dengan kemampuan kognitif (Fullan et al., 2017). Hasil pengamatan memperlihatkan bahwa siswa yang terlibat aktif dalam proyek kolaboratif memperlihatkan tingkat kesadaran sosial lebih tinggi dan kemampuan mengambil keputusan yang lebih etis. Hal ini menunjukkan bahwa penguatan karakter sosial dapat dicapai melalui pengalaman belajar yang kontekstual dan reflektif.

Peningkatan keterampilan sosial juga berkorelasi dengan tumbuhnya rasa percaya diri siswa (Agustanti & Astuti, 2022). Aktivitas kelompok dan kegiatan reflektif mendorong partisipasi aktif serta memberikan ruang bagi setiap anak untuk memimpin dan berkontribusi. Kompetensi sosial dan emosional berperan penting dalam meningkatkan motivasi belajar dan pencapaian akademik. Data menunjukkan bahwa siswa yang

memiliki keterampilan sosial baik cenderung lebih fokus, berinisiatif, dan mampu memecahkan masalah secara mandiri. Dengan demikian, penguatan kompetensi sosial berkontribusi langsung terhadap peningkatan hasil belajar kognitif dan afektif.

Kegiatan pendampingan ini juga membuktikan bahwa keterampilan sosial tidak dapat diajarkan secara verbal semata, melainkan perlu dialami secara langsung melalui interaksi. Siswa belajar beradaptasi dengan berbagai situasi sosial, merespons emosi teman, dan mengembangkan sensitivitas terhadap lingkungan. Darling-Hammond menyatakan bahwa pengalaman belajar yang berakar pada interaksi autentik merupakan faktor utama dalam pembentukan kemampuan sosial dan emosional anak (Darling-Hammond et al., 2024). Oleh karena itu, pembelajaran yang kontekstual dan berpusat pada pengalaman menjadi kunci bagi terciptanya generasi yang memiliki kecakapan sosial tinggi.

Secara keseluruhan, hasil program menunjukkan bahwa peningkatan keterampilan sosial siswa terjadi karena proses pembelajaran dirancang untuk membangun hubungan, kolaborasi, dan refleksi diri. Pendekatan ini menempatkan siswa sebagai subjek aktif yang belajar memahami diri dan orang lain melalui interaksi nyata. Pendidikan yang demikian tidak hanya menghasilkan peserta didik yang cerdas secara akademik, tetapi juga berkepribadian sosial yang matang dan empatik. Dengan kata lain, penguatan keterampilan sosial merupakan manifestasi nyata dari pembelajaran yang humanistik dan relevan dengan kebutuhan masyarakat abad ke-21.

4.4 Dampak terhadap Budaya Sekolah dan Keberlanjutan Program

Implementasi *deep joyful learning* memberikan dampak luas terhadap pembentukan budaya sekolah yang reflektif, kolaboratif, dan humanis. Sebelum kegiatan pendampingan, sebagian besar guru dan siswa berinteraksi dalam pola yang bersifat hierarkis dan satu arah. Setelah program berjalan, dinamika tersebut berubah menjadi lebih terbuka dan partisipatif. Guru dan siswa sama-sama berperan aktif dalam menciptakan suasana belajar yang mendukung kreativitas dan kolaborasi (Lidyasari et al., 2023; Sun et al., 2024). Transformasi ini sejalan dengan konsep *school as a learning community*, di mana seluruh warga sekolah menjadi pembelajar yang saling berkontribusi untuk pertumbuhan bersama.

Budaya kolaboratif yang terbentuk terlihat dari peningkatan interaksi antarguru dan keterlibatan kepala sekolah dalam mendukung inovasi pembelajaran. Diskusi rutin antarpendidik menjadi ruang untuk berbagi pengalaman, mengevaluasi praktik pembelajaran, dan merancang strategi peningkatan mutu. Model partisipatif seperti ini memperkuat iklim profesional yang sehat karena guru merasa dihargai sebagai agen perubahan. Kolaborasi profesional merupakan inti dari *professional capital* yang menentukan keberlanjutan reformasi pendidikan. Dengan demikian, perubahan budaya kerja guru menjadi indikator keberhasilan program pengabdian dalam membangun komunitas belajar yang berkelanjutan.

Dampak positif juga terlihat pada peningkatan komunikasi antara guru, siswa, dan orang tua. Pembelajaran yang menyenangkan dan reflektif menciptakan ruang dialog yang lebih terbuka antara sekolah dan keluarga. Orang tua lebih aktif terlibat dalam kegiatan proyek dan memberikan dukungan terhadap proses belajar anak (Zhu et al., 2024). Kondisi ini menguatkan peran sekolah sebagai pusat pembelajaran sosial yang menghubungkan lingkungan rumah dan masyarakat. Keterlibatan orang tua secara aktif berkontribusi signifikan terhadap pembentukan karakter sosial anak serta meningkatkan hasil belajar secara keseluruhan.

Program ini juga mendorong munculnya praktik *peer mentoring* di kalangan guru. Guru yang telah menguasai penerapan *deep joyful learning* menjadi mentor bagi rekan sejawat di sekolah lain. Pola pendampingan horizontal ini memperluas dampak program sekaligus memastikan keberlanjutan inovasi setelah periode pengabdian berakhir. Fenomena ini memperkuat gagasan tentang *andragogy* bahwa pembelajaran orang dewasa paling efektif ketika didasarkan pada pengalaman nyata dan hubungan timbal balik. Dengan demikian, keberlanjutan program tidak hanya bergantung pada kebijakan eksternal, tetapi juga pada kapasitas internal komunitas guru.

Budaya sekolah yang baru juga menumbuhkan semangat reflektif di kalangan peserta didik. Siswa mulai mempraktikkan kebiasaan refleksi diri melalui jurnal harian dan diskusi pascakegiatan. Proses ini membantu mereka menginternalisasi nilai-nilai sosial yang dipelajari selama pembelajaran. Menurut Dewey refleksi diartikan sebagai proses berpikir aktif yang mengubah pengalaman menjadi pengetahuan (Dewey, 2001). Dalam konteks ini, refleksi sosial tidak hanya berfungsi untuk evaluasi, tetapi juga untuk memperkuat kesadaran diri sebagai anggota komunitas yang bertanggung jawab.

Kegiatan pendampingan turut berkontribusi terhadap peningkatan kualitas iklim sekolah secara keseluruhan. Hubungan antarwarga sekolah menjadi lebih harmonis, rasa kepemilikan terhadap sekolah meningkat, dan konflik interpersonal berkurang (Sun et al., 2024). Data kualitatif dari wawancara kepala sekolah menunjukkan bahwa tingkat partisipasi siswa dalam kegiatan ekstrakurikuler meningkat hingga 40% setelah penerapan *joyful deep learning*. Hal ini membuktikan bahwa budaya positif di kelas berdampak langsung pada partisipasi di luar kelas. Sekolah berfungsi tidak hanya sebagai tempat belajar, tetapi juga sebagai ruang sosial yang mendukung pertumbuhan holistik.

Keberlanjutan program dijaga melalui pembentukan *Komunitas Belajar Guru* dan *Forum Refleksi Sekolah*. Dua wadah ini menjadi pusat pertukaran gagasan dan praktik baik di antara guru dan kepala sekolah. Forum tersebut juga berfungsi sebagai mekanisme evaluasi berkala terhadap penerapan pembelajaran reflektif. Pendekatan ini sejalan dengan model *sustainable professional learning* di mana keberhasilan jangka panjang dicapai melalui siklus refleksi dan kolaborasi berkelanjutan (Affandi et al., 2024; Huang & Wang, 2021). Dalam konteks ini, keberlanjutan tidak hanya berarti kelanjutan program, tetapi juga kelangsungan budaya belajar yang adaptif.

Dari keseluruhan dampak yang muncul, jelas bahwa *deep joyful learning* tidak hanya memengaruhi praktik pembelajaran di kelas, tetapi juga mentransformasi budaya sekolah secara menyeluruh. Sekolah menjadi lebih terbuka terhadap inovasi, kolaboratif dalam pengambilan keputusan, dan berorientasi pada kesejahteraan sosial-emosional peserta didik (Sun et al., 2024). Dengan demikian, kegiatan pengabdian ini memberikan kontribusi nyata terhadap pembangunan ekosistem pendidikan yang reflektif, humanis, dan berkelanjutan. Pendekatan ini dapat dijadikan model replikasi bagi lembaga pendidikan lain yang ingin mengembangkan budaya belajar yang bermakna dan berpusat pada manusia.

5. Kesimpulan

Kegiatan pengabdian ini menegaskan bahwa transformasi pendidikan bermakna dilandasi oleh kolaborasi reflektif antara guru, siswa, dan sekolah. Melalui pendekatan *Participatory Action Model* (PAM), guru tidak hanya menjadi pelaksana, tetapi juga pembelajar yang menemukan makna baru dari praktiknya sendiri. Sintesis utama menunjukkan bahwa ketika *deep learning* dipadukan dengan *joyful learning*,

pembelajaran tidak sekadar mentransfer pengetahuan, melainkan menumbuhkan pengalaman belajar yang bermakna, membahagiakan, dan memanusiakan. Program ini membuktikan bahwa perubahan pendidikan yang berkelanjutan tidak bergantung pada pelatihan formal semata, melainkan pada terbentuknya budaya belajar bersama. Dengan demikian, pengabdian ini menghadirkan model praktik baik di mana deep learning, *joyful learning*, dan partisipasi guru berpadu membentuk ekosistem sekolah yang hidup, humanis, dan berdaya.

6. Ucapan Terimakasih

Ucapan terima kasih diucapkan dengan tulus kepada tim peneliti yang telah bekerja dengan sungguh-sungguh dan berdedikasi untuk menyelesaikan setiap tugas dalam pengabdian ini dengan baik. Kerja sama tim yang solid dan semangat yang tinggi telah membuat pengabdian ini dapat terlaksana sebagaimana rencana yang telah disusun sebelumnya. Ucapan terima kasih juga diucapkan kepada seluruh sekolah yang telah bersedia dalam pengabdian ini.

7. Referensi

- Affandi, G. R., Megawati, F., Laili, N., Hadi, C., Fardana Nawangsari, N. A., & Rohmah, N. M. (2024). Strengthening teacher competence through joyful learning and innovative learning media training. *Abdimas: Jurnal Pengabdian Masyarakat Universitas Merdeka Malang*, 9(3), 661–674. <https://doi.org/10.26905/abdimas.v9i3.12804>
- Agustanti, A., & Astuti, K. (2022). Relationship Between Social Skills and Social Support with Peers' Academic Confidence on Boarding High School Students. *Journal International Dakwah and Communication*, 2(2), 97–110. <https://doi.org/10.55849/jidc.v2i2.201>
- Ali, R. (2025). Curriculum Transformation: Integrating Deep Learning to Improve Students' Abilities. *ISTIFHAM: Journal Of Islamic Studies*, 03, 52–59. <https://doi.org/10.71039/istifham.v3i1.100>
- Amaliah, A., Clorin, F. D. D., & Pasaribu, G. R. (2024). The important of mastering teacher pedagogical competence in improving the quality of education. *Jurnal PEBSAS*, 2(1), 29–37.
- Anggito, A., Purwanta, E., & Saptono, B. (2024). An Investigation of Social Care in Elementary School Students. *Human Research in Rehabilitation*, 14(1), 114–121. <https://doi.org/10.21554/hrr.042411>
- Anita, Y., Kenedi, A. K., Putera, R. F., Ladiva, H. B., Qolbi, N., Elpina, & Akmal, A. U. (2024). A Flipped Classroom Learning Model Based on Social and Emotional Learning to Improve the Pancasila Student Profile Values in Science and Environment Learning. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 10(8), 4510–4518. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v10i8.8357>
- Atmojo, I. R. W., Muzzazinah, Ekawati, E. Y., Triastuti, R., Isnantyo, F. D., Sukarno, & Ramadian, R. K. (2025). Pelatihan Implementasi Pendekatan Pembelajaran Deep Learning untuk Meningkatkan Kompetensi Pedagogik Guru SD di Kota Surakarta. *Jurnal Pengabdian UNDIKMA*, 6(1), 123–131.
- Bhakti, C. P., Ghiffari, M. A. N., & Salsabil, K. (2019). Joyful Learning: Alternative Learning Models to Improving Student's Happiness. *Jurnal VARIDIKA*, 30(2), 30–35. <https://doi.org/10.23917/varidika.v30i2.7572>
- Curren, R., Boniwell, I., Ryan, R. M., Oades, L., Brighouse, H., Unterhalter, E.,

- Kristjánsson, K., de Ruyter, D., Macleod, C., Morris, I., & White, M. (2024). Finding consensus on well-being in education. *Theory and Research in Education*, 22(2), 117–157. <https://doi.org/10.1177/14778785241259852>
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. C. W., Wojcikiewicz, S. K., & Flook, L. (2024). Educating teachers to enact the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 28(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2130506>
- Dewey, J. (2001). Democracy and Education. In *A Penn State Electronic Classics Series* (Vol. 16, Issue 4). <https://doi.org/10.1080/00131725209341529>
- Fauzia, R., & Ramadan, Z. H. (2023). Implementasi Pembelajaran Berdiferensiasi Dalam Kurikulum Merdeka. *Jurnal Educatio FKIP UNMA*, 9(3), 1608–1617. <https://doi.org/10.31949/educatio.v9i3.5323>
- Feriyanto, F., & Anjariyah, D. (2024). Deep Learning Approach Through Meaningful, Mindful, and Joyful Learning: A Library Research. *Electronic Journal of Education, Social Economics and Technology*, 5(2), 208–212. <https://doi.org/10.33122/ejeset.v5i2.321>
- Firman, E., & Sandiarsa, D. K. (2024). The Effect of Lecturer's Competence And Learning Environment on Student's Motivation in Learning. *Jurnal Ilmiah Mandala Education (JIME)*, 10(4), 1056–1061. <https://doi.org/10.58258/jime.v10i4.1056>
- Francis, D. C., Liu, J., Bharaj, P. K., & Eker, A. (2019). Integrating Social-Emotional and Academic Development in Teachers' Approaches to Educating Students. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 138–146. <https://doi.org/10.1177/2372732219864375>
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2017). *Deep learning: Engage the world change the world*. Corwin Press.
- Gianistika, C. (2022). Project-Based Learning Approach and Its Impact for the Pancasila Student Profile Strengthening Project. *Tadbir : Jurnal Studi Manajemen Pendidikan*, 6(2), 261. <https://doi.org/10.29240/jsmp.v6i2.5042>
- Goleman, D. (2006). *Daniel Goleman - Social Intelligence_ The New Science of Human Relationships (2006).pdf* (p. 413). Bantam Dell. <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=25F26BC10C7A8E1048B2A7B01C2C7990>
- Grijpma, J. W. (2024). Employing reflective practice to enhance student engagement. *Medical Education*, 58(11), 1267–1269. <https://doi.org/10.1111/medu.15473>
- Haditsa, H. Q. N., Isnain, I. R., Harsing, H., Supiana, S., & Qiqi, Q. Y. Z. (2025). Inovasi Kurikulum Dan Teknologi Pembelajaran (Deep Learning). *EduTeach : Jurnal Edukasi Dan Teknologi Pembelajaran*, 6(02), 134–143. <https://doi.org/10.37859/eduteach.v6i02.9487>
- Handayani, M. N. M. P. S., & Wardani, K. W. (2025). The Effectiveness of Cooperative Learning Type Take and Give Learning (TGL) on Discussion Skills to Support the Formation of the Pancasila Student Profile among Fifth Grade Students of SD Santo Yoseph Denpasar. *LITERACY: International Scientific Journals of Social, Education, Humanities*, 4(1), 202–209. <https://doi.org/10.56910/literacy.v4i1.2086>
- Huang, X., & Wang, C. (2021). Factors affecting teachers' informal workplace learning: The effects of school climate and psychological capital. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103363>
- Idawati, I., Laksono, P. J., & Fatimatuzzahra, F. (2022). Active, Creative, Effective

- and Fun Learning with Character in 21st Century Skills. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 14(3), 3667–3678. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i3.1490>
- Jamaludin, J. (2025). The Embodying Deep Learning in Pancasila Student Profile. *Journal of Education and Learning Mathematics Research (JELMaR)*, 6(1), 27–30. <https://doi.org/10.37303/jelmar.v6i1.3823>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1974). Instructional goal structure: cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44(2), 213–240.
- Khasanah., U., Alanur, S. N., Sulistyowati, R., Isma, A., Agustina, E., Dewantara, H., Fajariah, N., Azis, F., Fauziah, M., Tahir, M. I. T., & Mamu, H. D. (2025). *Deep Learning Dalam Pendidikan*: Tahta Media Group.
- Labibah, K., & Marsofiyati, M. (2024). Dampak Pendekatan Pembelajaran Kolaboratif terhadap Keterampilan Sosial Siswa : Studi Pustaka. *Journal of Student Research*, 3(1), 181–190. <https://doi.org/10.55606/jsr.v3i1.3545>
- Lidyasari, A. T., Kawuryan, S. P., Purnomo, Y. W., Faturrohman, F., Wibowo, S. E., Anggito, A., Wanyi, P., & Da Comte, A. (2023). The effectiveness of problem-based teaching module training to increase elementary teacher motivation. *Jurnal Penelitian Ilmu Pendidikan*, 16(2), 133–143. <https://doi.org/10.21831/jpipfp.v16i2.64636>
- Liu, J., Gao, J., & Arshad, M. H. (2025). Teacher-student relationships as a pathway to sustainable learning: Psychological insights on motivation and self-efficacy. *Acta Psychologica*, 254(February), 104788. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104788>
- Mateo-Berganza, M. M., Lim, R., Pellicer, C., López, E., Rodríguez, H., López, R., Margo, C., Vásquez, A., Quesada, A. V., Brooks-Young, S., Álvarez, X., Ramos, Y., Rivas, A., Barrenechea, I., Brázo, V., Ndebele, V., Nathan, D., & Groot, B. (2022). *The Power of Curriculum to Transform Education: How Education Systems Incorporate 21st Century Skills to Prepare Students for Today's Challenges* (Issue April 2023). Inter-American Developmen Bank. <https://publications.iadb.org/es/node/32421>
- Mei, N., & Jayatri, S. N. (2025). Tantangan dan Peluang Penggunaan Deep Learning Dalam Pembelajaran IPS di Era Digital. *Jurnal Sosial Dan Humaniora*, 2(4), 30–43. <https://doi.org/10.62017/arima.v2i4.4323>
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people*. Teachers College, Columbia University.
- Nurhayati, Jamaris, & Sufyarma Marsidin. (2022). Strengthening Pancasila Student Profiles In Independent Learning Curriculum In Elementary School. *International Journal Of Humanities Education and Social Sciences (IJHESS)*, 1(6), 976–988. <https://doi.org/10.55227/ijhess.v1i6.183>
- Nurishlah, L., Ramdan Samadi, M., Nurlaila, A., Hasanah, I., & Sabri. (2024). Keterampilan Sosial Siswa Sekolah Dasar. *TA'DIB: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 2(1), 18–27. <https://doi.org/10.69768/jt.v2i1.37>
- Nuutinen, S. H.-, Kervinen, A., Uitto, A., Laine, A., Koliseva, A., Pyykkö, L., Impiö, P., & Aittola, T. (2019). Pre-service and in-service teachers' experiences of inquiry-based primary science teaching: A collaborative team teaching model. *Journal of Baltic Science Education*, 18(4), 583–594. <https://doi.org/10.33225/jbse/19.18.583>
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., & Drummy, M. (2019). *Dive into deep learning: Tools for engagement*. Corwin Press.

- Qureshi, M. A., Khaskheli, A., Qureshi, J. A., Raza, S. A., & Yousufi, S. Q. (2023). Factors affecting students' learning performance through collaborative learning and engagement. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 2371–2391. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1884886>
- Ridwan, A., Nur Amanah Asdiniah, E., Afriliani, M., & Fadia Nurul Fitri, S. (2022). Analisis Penerapan Model Pembelajaran Kooperatif Tipe STAD untuk Meningkatkan Sikap Kompetitif Belajar pada Siswa Sekolah Dasar. *Journal on Education*, 05(01), 447–459.
- Robinson, C. D. (2022). A Framework for Motivating Teacher-Student Relationships. In *Educational Psychology Review* (Vol. 34, Issue 4). Springer US. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09706-0>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Slavich, G. M., & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569–608. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-6>
- Smolkowski, K., Walker, H., Marquez, B., Kosty, D., Vincent, C., Black, C., Cil, G., & Strycker, L. A. (2022). Evaluation of a Social Skills Program for Early Elementary Students: We Have Skills. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 15(4), 717–747. <https://doi.org/10.1080/19345747.2022.2037798>
- Sujinem, S. (2025). Understanding the Implementation of Deep Learning Approach in English. *Jurnal Revorma*, 5(1), 54–70.
- Sun, Y., Zhou, G., & Deng, X. (2024). Emotional Intelligence and Joyful Teaching: Pathways to Enhanced Student Engagement and Achievement. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 52(1), 163–168. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/52/20241533>
- Tedjawidjaja, D., & Kuntoro, I. A. (2020). Penerapan Social Skill Training Pada Anak Usia Sekolah Dengan Kesulitan Menjalani Pertemanan. *Journal of Psychological Science and Profession*, 4(1), 36. <https://doi.org/10.24198/jpsp.v4i1.23955>
- Utari, D., & Afendi, A. R. (2022). Implementation of Pancasila Student Profile in Elementary School Education with Project-Based Learning Approach. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, 2(4), 456–464. <https://doi.org/10.35877/454ri.eduline1280>
- Vygotsky. (1986). Thought and language. In A. Kozulin (Ed.), *Thought and Language* (Translite,). The Massachusetts Institute of Technology. <https://doi.org/10.4324/9781315524139>
- Weng, C., Chen, C., & Ai, X. (2023). A pedagogical study on promoting students' deep learning through design-based learning. *International Journal of Technology and Design Education*, 33(4), 1653–1674.
- Wu, D., & Dong, X. (2024). Autonomy support, peer relations, and teacher-student interactions: implications for psychological well-being in language learning. *Frontiers in Psychology*, 15(August), 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1358776>
- Yang, C., Bear, G. G., & May, H. (2018). Multilevel associations between school-wide social-emotional learning approach and student engagement across elementary, middle, and high schools. *School Psychology Review*, 47(1), 45–61.

<https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0003.V47-1>

Zhu, M., Yao, X., & Talib, M. B. A. (2024). Fostering learning engagement: the impact of different interpersonal relationships from the perspective of positive youth development. *Frontiers in Psychology*, 15(January), 1–11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1419588>