

Peran Guru dalam Pengembangan Kompetensi Sosial-Emosional Peserta Didik Melalui Pembelajaran Kolaboratif

Wulan Eldasari, Sri Wahyuni, Feri Riski Dinata

Institut Agama Islam Al Hikmah Lampung, Indonesia

Email: wulaneldasari@stit-albikmahwk.ac.id; sriwahyuni@stit-albikmahwk.ac.id; feririskidinata@stit-albikmahwk.ac.id

Abstrak

Kompetensi sosial-emosional merupakan fondasi penting bagi kemampuan peserta didik untuk mengelola emosi, membangun hubungan positif, bekerja sama, menunjukkan empati, dan mengambil keputusan yang bertanggung jawab. Pembelajaran kolaboratif menyediakan konteks sosial yang memungkinkan kompetensi tersebut dipraktikkan, tetapi keberhasilannya bergantung pada kualitas pendampingan guru. Penelitian ini bertujuan menganalisis peran guru dalam mengembangkan kompetensi sosial-emosional peserta didik melalui pembelajaran kolaboratif di SMP Negeri 1 Baradatu. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif. Data diperoleh melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi, kemudian dianalisis melalui kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Keabsahan data diperkuat melalui triangulasi sumber dan teknik. Hasil penelitian menunjukkan empat peran utama guru: fasilitator interaksi dan kerja sama, pembimbing komunikasi dan penghargaan terhadap pendapat, mediator konflik dan regulasi emosi, serta pemberi penguatan terhadap perilaku sosial positif. Aktivitas kolaboratif memberi ruang bagi peserta didik untuk mempraktikkan kerja sama, komunikasi, empati, pengelolaan emosi, penyelesaian perbedaan, dan tanggung jawab. Namun, perkembangan tersebut belum merata; peserta didik yang pasif, dominan, atau mudah terbawa emosi tetap memerlukan scaffolding yang adaptif. Temuan menegaskan bahwa pembelajaran kolaboratif tidak otomatis menghasilkan kompetensi sosial-emosional. Peran pedagogis guru menjadi mekanisme yang mengubah aktivitas kelompok menjadi pengalaman social and emotional learning yang bermakna.

Kata kunci: *Kompetensi Sosial-Emosional, Peran Guru, Pembelajaran Kolaboratif, Scaffolding, Sekolah Menengah*

PENDAHULUAN

Kompetensi sosial-emosional merupakan bagian integral dari proses pendidikan karena memengaruhi bagaimana peserta didik mengenali dan mengelola emosi, memahami perspektif orang lain, membangun hubungan, bekerja sama, serta mengambil keputusan dalam situasi sosial. Dalam literatur social and emotional learning (SEL), kompetensi tersebut umumnya mencakup kesadaran diri, pengelolaan diri, kesadaran sosial, keterampilan berelasi, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab. Meta-analisis terhadap intervensi SEL menunjukkan bahwa pembelajaran yang secara sistematis mengembangkan kompetensi tersebut berkaitan dengan peningkatan keterampilan sosial-emosional, perilaku positif, dan capaian akademik (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Corcoran et al., 2018; Cipriano et al., 2023). Efek positif juga dapat bertahan pada masa tindak lanjut, yang memperlihatkan bahwa pengembangan sosial-emosional memiliki relevansi jangka panjang bagi perkembangan peserta didik (Taylor et al., 2017).

Keberhasilan SEL tidak hanya bergantung pada kurikulum atau program formal, tetapi juga pada lingkungan kelas dan kualitas interaksi sehari-hari. Guru memengaruhi iklim sosial kelas melalui respons terhadap perilaku, cara berkomunikasi, kemampuan mengelola emosi, serta keputusan pedagogis ketika peserta didik bekerja bersama. Model *prosocial classroom* menempatkan kompetensi sosial-emosional guru sebagai faktor yang memengaruhi hubungan guru-peserta didik, manajemen kelas, dan iklim belajar (Jennings & Greenberg, 2009). Keyakinan guru terhadap SEL juga berkaitan dengan bagaimana kompetensi tersebut diintegrasikan ke dalam praktik pembelajaran (Brackett et al., 2012), sedangkan iklim sekolah dan kapasitas sosial-emosional guru berhubungan dengan efikasi mengajar dan kesejahteraan profesional (Collie et al., 2012; Oktarina & Kurniawati, 2025).

Hubungan interpersonal di kelas memiliki implikasi langsung bagi keterlibatan dan penyesuaian peserta didik. Meta-analisis menunjukkan bahwa hubungan afektif guru-peserta didik berkaitan dengan keterlibatan dan capaian belajar (Roorda et al., 2011), sementara tinjauan longitudinal menguatkan pentingnya kualitas hubungan tersebut bagi keterlibatan peserta didik dari waktu ke waktu (Quin, 2017). Intervensi yang meningkatkan kesadaran dan regulasi emosi guru juga dapat memperbaiki kualitas lingkungan belajar (Jennings et al., 2013). Pada tingkat sekolah yang lebih luas, pendekatan SEL yang melibatkan lingkungan sekolah secara sistemik menunjukkan manfaat bagi perkembangan sosial dan emosional (Goldberg et al., 2019). Literatur mutakhir juga menekankan bahwa dukungan interaksi dan pelatihan guru merupakan komponen penting agar manfaat SEL tidak berhenti pada materi program (Shankland et al., 2024; Lovett et al., 2024).

Salah satu konteks pedagogis yang relevan untuk mengembangkan kompetensi sosial-emosional adalah pembelajaran kolaboratif. Ketika peserta didik bekerja untuk mencapai tujuan bersama, mereka harus berkomunikasi, berbagi tanggung jawab, memberikan penjelasan, mendengarkan, bernegosiasi, dan mengatasi perbedaan. Teori interdependensi sosial menempatkan kerja sama sebagai struktur yang dapat membentuk pola interaksi promotif apabila tugas dirancang dengan saling ketergantungan positif dan tanggung jawab yang jelas (Johnson & Johnson, 2009, 2014). Kajian tentang *cooperative learning* juga menunjukkan bahwa kualitas interaksi antarpeserta didik sangat dipengaruhi oleh desain tugas dan tindakan guru selama proses kelompok (Gillies, 2016).

Namun, keberadaan kelompok tidak identik dengan pembelajaran kolaboratif yang berkualitas. Peserta didik dapat membagi pekerjaan secara mekanis, membiarkan satu anggota mendominasi, mengabaikan anggota pasif, atau mengalami konflik yang tidak terselesaikan. Dalam kondisi demikian, aktivitas kelompok belum tentu menghasilkan pengalaman sosial-emosional yang konstruktif. Guru perlu menstrukturkan interdependensi, memonitor proses, memberikan pertanyaan yang memancing penjelasan, mendorong partisipasi seimbang, dan melakukan intervensi yang tepat ketika interaksi tidak produktif (Gillies & Boyle, 2008, 2010; Webb, 2009). Kerangka kompetensi guru untuk *collaborative learning* menegaskan pentingnya kemampuan merancang, memantau, mendukung, dan mengevaluasi kolaborasi (Kaendler et al., 2015).

Konsep *scaffolding* memberikan penjelasan lebih spesifik mengenai bagaimana dukungan guru seharusnya bekerja. *Scaffolding* yang efektif bersifat kontingen terhadap

kebutuhan peserta didik, kemudian dikurangi secara bertahap ketika kemampuan meningkat (van de Pol et al., 2010). Tinjauan sistematis tentang teacher guidance dalam collaborative learning menunjukkan bahwa guru perlu menyeimbangkan dukungan kognitif dan sosial serta menyesuaikan intervensi dengan dinamika kelompok (van Leeuwen & Janssen, 2019). Studi observasional juga memperlihatkan bahwa pola perhatian visual dan perilaku scaffolding guru berubah mengikuti kebutuhan kelompok ketika pembelajaran kooperatif berlangsung (Li et al., 2024). Karena itu, peran guru bukan sekadar "mengawasi" kerja kelompok, melainkan secara aktif memediasi kualitas interaksi.

Dari perspektif perkembangan sosial-emosional, mediasi guru juga mencakup bagaimana emosi dan konflik diproses. Penelitian emotion socialization menunjukkan bahwa keyakinan dan praktik guru berkaitan dengan kompetensi emosional peserta didik (Morris et al., 2013). Pada jenjang sekolah menengah, pelatihan emotion-focused bagi guru dapat meningkatkan praktik socialization yang lebih suportif (Kehoe et al., 2025). Di sisi lain, kompetensi sosial-emosional guru sendiri perlu diperkuat karena guru menjadi model regulasi diri dan komunikasi interpersonal di kelas (Jennings & Greenberg, 2009; Klingbeil & Renshaw, 2018). Temuan ini relevan dengan pembelajaran kolaboratif, sebab konflik, dominasi, penolakan, dan frustrasi merupakan bagian alami dari kerja kelompok dan membutuhkan respons pedagogis yang sensitif.

Meskipun literatur SEL dan pembelajaran kolaboratif berkembang luas, keduanya sering dibahas dalam jalur yang terpisah. Penelitian SEL banyak menilai efektivitas program terhadap capaian peserta didik, sedangkan penelitian collaborative learning banyak berfokus pada hasil akademik, struktur kerja sama, dan kualitas dialog. Relatif sedikit kajian kualitatif yang memperlihatkan secara rinci bagaimana tindakan guru dalam pembelajaran kelompok sehari-hari menjadi mekanisme pengembangan kompetensi sosial-emosional, khususnya pada konteks sekolah menengah di Indonesia. Selain itu, variasi kebutuhan peserta didik menuntut dukungan yang tidak seragam; pendekatan yang responsif terhadap keragaman merupakan aspek penting dalam implementasi SEL (Hassani & Schwab, 2021).

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini bertujuan menganalisis peran guru dalam mengembangkan kompetensi sosial-emosional peserta didik melalui pembelajaran kolaboratif di SMP Negeri 1 Baradatu. Fokus analisis diarahkan pada cara guru memfasilitasi interaksi dan kerja sama, membimbing komunikasi dan penghargaan terhadap pendapat, memediasi konflik serta regulasi emosi, dan memberikan penguatan terhadap perilaku sosial positif. Kebaruan penelitian terletak pada penjelasan mekanisme pedagogis yang menghubungkan aktivitas kolaboratif dengan kompetensi sosial-emosional: aktivitas kelompok menyediakan konteks sosial, sedangkan tindakan guru menentukan apakah konteks tersebut berkembang menjadi pengalaman belajar yang mendukung kerja sama, empati, regulasi diri, komunikasi, dan tanggung jawab.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif untuk memahami secara kontekstual peran guru dalam mengembangkan kompetensi sosial-emosional peserta didik melalui pembelajaran kolaboratif. Penelitian dilaksanakan di SMP Negeri 1 Baradatu dengan subjek guru dan peserta didik yang terlibat dalam proses pembelajaran kolaboratif.

Pendekatan ini digunakan untuk menggambarkan tindakan pedagogis guru, dinamika interaksi kelompok, dan bentuk kompetensi sosial-emosional yang muncul selama proses pembelajaran berdasarkan data yang diperoleh di lapangan.

Data diperoleh melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi. Observasi diarahkan pada tindakan guru ketika membentuk kelompok, memfasilitasi pembagian peran, memonitor partisipasi, mendorong komunikasi, menangani perbedaan, dan memberikan penguatan. Wawancara dengan guru digunakan untuk memahami pertimbangan pedagogis dan strategi pendampingan yang diterapkan selama kegiatan kelompok. Dokumentasi berupa perangkat pembelajaran, hasil kerja kelompok, catatan kegiatan, dan foto pembelajaran digunakan untuk mengonfirmasi konteks serta aktivitas yang teridentifikasi melalui observasi dan wawancara.

Analisis data dilakukan secara interaktif melalui kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan sebagaimana kerangka Miles et al. (2014). Pada tahap kondensasi, data yang berkaitan dengan tindakan guru dan respons sosial-emosional peserta didik dipilah dan dikelompokkan. Data kemudian disajikan dalam kategori tematik untuk membandingkan pola antarsumber. Kesimpulan dikembangkan secara bertahap dengan memeriksa konsistensi bukti wawancara, observasi, dan dokumentasi. Proses tersebut menghasilkan empat tema utama peran guru dan satu tema lintas-temuan mengenai variasi perkembangan kompetensi sosial-emosional peserta didik.

Keabsahan data diperkuat melalui triangulasi sumber dan triangulasi teknik. Informasi dari wawancara guru dibandingkan dengan perilaku yang teramati selama pembelajaran serta bukti dokumenter yang relevan. Interpretasi hanya dikembangkan ketika terdapat dukungan yang memadai dari sumber data yang tersedia. Analisis tidak dimaksudkan untuk menghasilkan generalisasi statistik atau mengukur besaran efek pembelajaran kolaboratif, melainkan untuk menjelaskan pola peran guru dan mekanisme pedagogis yang muncul dalam konteks penelitian.

HASIL PENELITIAN

Hasil analisis menghasilkan empat tema utama: (1) guru sebagai fasilitator interaksi dan kerja sama; (2) guru sebagai pembimbing komunikasi dan penghargaan terhadap pendapat; (3) guru sebagai mediator dalam pengelolaan konflik dan emosi; dan (4) guru sebagai pemberi penguatan terhadap perilaku sosial positif. Selain itu, ditemukan bahwa perkembangan kompetensi sosial-emosional peserta didik belum merata sehingga membutuhkan scaffolding yang berbeda sesuai dinamika kelompok dan kebutuhan individual.

Guru sebagai Fasilitator Interaksi dan Kerja Sama Peserta Didik

Wawancara menunjukkan bahwa guru secara sengaja menggunakan kegiatan kelompok bukan hanya untuk mempercepat penyelesaian tugas, tetapi juga untuk memberi pengalaman bekerja sama. Guru mengarahkan pembagian peran dan tanggung jawab, kemudian memonitor bagaimana anggota kelompok menjalankan perannya.

"Saya membuat kelompok bukan hanya supaya tugasnya cepat selesai, tetapi supaya anak-anak belajar bekerja sama. Biasanya saya minta mereka membagi tugas sendiri, kemudian saya pantau bagaimana mereka bekerja dalam kelompok."

Observasi memperlihatkan guru berkeliling dari satu kelompok ke kelompok lain untuk memantau keterlibatan. Peserta didik yang aktif diberi ruang menyampaikan gagasan, sementara peserta didik yang cenderung pasif didorong untuk berpartisipasi. Guru juga mengingatkan bahwa tugas kelompok harus dikerjakan melalui kontribusi bersama, bukan diselesaikan secara individual oleh satu anggota. Dokumentasi perangkat pembelajaran, foto kegiatan, dan hasil kerja memperlihatkan adanya pembagian kelompok, diskusi, pembagian tugas, dan produk kelompok. Triangulasi ketiga sumber tersebut menunjukkan bahwa guru menstrukturkan kondisi agar interaksi menjadi bagian dari proses belajar. Peran fasilitator dengan demikian menyediakan ruang bagi berkembangnya kerja sama, tanggung jawab, dan keterlibatan sosial.

Guru sebagai Pembimbing Komunikasi dan Penghargaan terhadap Pendapat

Data wawancara menunjukkan bahwa guru memberi perhatian pada ketimpangan partisipasi. Dalam beberapa kelompok terdapat peserta didik yang dominan berbicara, sedangkan anggota lain cenderung mengikuti tanpa menyampaikan pendapat. Guru berupaya mengatur kesempatan berbicara agar diskusi tidak dikuasai oleh individu tertentu.

“Kadang ada anak yang kalau diskusi terlalu dominan, sementara yang lain hanya mengikuti. Saya biasanya mengingatkan bahwa semua anggota harus diberi kesempatan berbicara dan pendapat teman harus didengarkan.”

Selama observasi, guru mengajukan pertanyaan kepada peserta didik yang pasif, meminta anggota kelompok mendengarkan teman yang sedang berbicara, dan mengingatkan peserta didik yang memotong pembicaraan. Peserta didik juga terlihat memberikan tanggapan, mengajukan pertanyaan, serta melakukan klarifikasi ketika terdapat perbedaan pemahaman. Dokumentasi diskusi dan presentasi kelompok menguatkan adanya kesempatan bagi peserta didik untuk menyampaikan hasil pemikiran bersama. Temuan ini menunjukkan bahwa guru menggunakan aktivitas kolaboratif untuk membiasakan komunikasi dua arah, mendengarkan secara aktif, serta menghargai perbedaan pendapat.

Guru sebagai Mediator dalam Pengelolaan Konflik dan Emosi

Perbedaan pendapat dan konflik kecil muncul selama kegiatan kelompok, terutama berkaitan dengan pembagian tugas dan hasil pekerjaan. Guru tidak selalu mengambil alih penyelesaian konflik. Sebaliknya, guru meminta peserta didik menjelaskan masalah, mendengarkan pihak lain, dan mencari penyelesaian yang dapat diterima bersama.

“Kalau ada yang berselisih, saya tidak langsung menentukan siapa yang salah. Saya minta mereka menjelaskan dulu masalahnya, kemudian kita cari jalan keluarnya bersama. Anak-anak perlu belajar menyelesaikan masalah, bukan selalu menunggu guru.”

Observasi memperlihatkan bahwa ketika perbedaan meningkat, guru mendekati kelompok, memberi kesempatan berbicara secara bergantian, dan mengingatkan peserta didik untuk menghindari kata-kata yang menyakiti teman. Setelah memperoleh arahan, kelompok kembali melanjutkan tugas. Dokumentasi kegiatan mengonfirmasi adanya pendampingan guru ketika kelompok menghadapi kesulitan interaksi. Pola tersebut menunjukkan bahwa konflik tidak semata diperlakukan sebagai gangguan pembelajaran, tetapi digunakan sebagai kesempatan untuk melatih pengelolaan emosi, perspektif sosial, komunikasi asertif, dan penyelesaian masalah bersama.

Guru sebagai Pemberi Penguatan terhadap Perilaku Sosial Positif

Guru memberikan apresiasi ketika peserta didik membantu teman, berbagi tugas, mendengarkan pendapat, menunjukkan tanggung jawab, dan menyelesaikan perbedaan dengan cara yang dapat diterima. Penguatan tidak hanya diarahkan pada hasil akademik, tetapi juga pada kualitas proses sosial di dalam kelompok.

“Saya biasanya memberikan apresiasi ketika mereka bisa bekerja sama dengan baik. Saya sampaikan bahwa yang penting bukan hanya tugasnya selesai, tetapi bagaimana mereka bisa saling membantu dan bertanggung jawab dalam kelompok.”

Observasi menunjukkan adanya pujian verbal kepada kelompok yang bekerja sama secara baik dan respons positif ketika peserta didik membantu anggota lain memahami tugas. Dokumentasi kegiatan juga memperlihatkan keterlibatan guru dalam memberikan apresiasi setelah aktivitas kelompok. Melalui penguatan tersebut, guru menandai perilaku sosial yang dianggap bernilai dan membantu menjadikannya sebagai norma kelompok: saling membantu, bertanggung jawab, mendengarkan, dan menunjukkan kepedulian.

Perkembangan Kompetensi Sosial-Emosional dalam Konteks Kolaboratif

Secara keseluruhan, observasi menunjukkan munculnya kompetensi sosial-emosional dalam bentuk kerja sama, komunikasi, empati, pengelolaan emosi, dan tanggung jawab. Peserta didik berbagi tugas, membantu teman, menyampaikan pendapat, mendengarkan anggota kelompok, serta mencoba menyelesaikan perbedaan melalui diskusi. Meskipun demikian, pola tersebut belum merata. Sebagian peserta didik masih memerlukan arahan, terutama untuk mengendalikan emosi, berkomunikasi secara santun, dan memberi ruang kepada anggota lain untuk berpartisipasi.

“Kalau anak-anak bekerja bersama, kita lebih mudah melihat siapa yang mau membantu, siapa yang masih malu berbicara, dan siapa yang mudah emosi. Dari situ saya bisa memberikan pendampingan sesuai kebutuhan masing-masing anak.”

Keterangan guru tersebut konsisten dengan hasil observasi mengenai variasi karakter dan keterlibatan antarpeserta didik. Dengan demikian, pembelajaran kolaboratif berfungsi sekaligus sebagai arena praktik dan ruang diagnosis pedagogis: dinamika kelompok membuat kebutuhan sosial-emosional peserta didik lebih terlihat, sehingga guru dapat menyesuaikan dukungan berdasarkan situasi yang terjadi.

Tabel 1. Sintesis temuan peran guru dan kompetensi sosial-emosional peserta didik

Tema temuan	Indikator empiris	Tindakan guru	Kompetensi sosial-emosional dominan
Fasilitator interaksi dan kerja sama	Pembagian tugas; keterlibatan anggota; bantuan antarteman	Membentuk kelompok, mengarahkan pembagian peran, memonitor partisipasi, mendorong anggota pasif	Keterampilan berelasi; pengambilan keputusan bertanggung jawab

Tema temuan	Indikator empiris	Tindakan guru	Kompetensi sosial-emosional dominan
Pembimbing komunikasi dan penghargaan	Giliran berbicara; mendengarkan; klarifikasi; respons terhadap perbedaan	Memberi kesempatan bicara merata, mengajukan pertanyaan kepada anggota pasif, menegakkan norma mendengarkan	Kesadaran sosial; keterampilan berelasi
Mediator konflik dan emosi	Perbedaan pembagian tugas/pendapat; ekspresi emosi; negosiasi solusi	Meminta penjelasan, mengatur giliran bicara, mendorong kesepakatan, mengingatkan bahasa yang tidak menyakiti	Pengelolaan diri; kesadaran sosial; pengambilan keputusan bertanggung jawab
Pemberi penguatan sosial positif	Membantu teman; tanggung jawab; kerja sama; perilaku menghargai	Memberi pujian dan respons positif terhadap proses sosial, bukan hanya hasil akademik	Keterampilan berelasi; kesadaran sosial
Scaffolding adaptif	Partisipasi dan regulasi emosi belum merata	Menyesuaikan dukungan berdasarkan dominasi, kepasifan, kesulitan komunikasi, dan reaktivitas emosi	Pengelolaan diri; keterampilan berelasi

PEMBAHASAN

Pembelajaran Kolaboratif sebagai Konteks Praktik Sosial-Emosional

Temuan penelitian memperlihatkan bahwa pembelajaran kolaboratif menyediakan konteks sosial yang autentik bagi munculnya kompetensi sosial-emosional, tetapi konteks tersebut baru menjadi pengalaman belajar ketika guru menstrukturkan dan memediasi interaksi. Pola ini sejalan dengan teori interdependensi sosial: kerja sama yang produktif memerlukan tujuan bersama, interaksi promotif, dan tanggung jawab antaranggota (Johnson & Johnson, 2009, 2014). Kajian Gillies (2016) juga menegaskan bahwa cooperative learning bukan sekadar menempatkan peserta didik dalam kelompok, melainkan membutuhkan struktur dan dukungan yang mendorong dialog, saling membantu, dan pertanggungjawaban.

Pada penelitian ini, guru membagi kelompok, mengarahkan peran, berkeliling memonitor, serta mendorong peserta didik pasif untuk terlibat. Tindakan tersebut konsisten dengan kerangka Kaendler et al. (2015), yang mengelompokkan kompetensi guru dalam collaborative learning ke dalam perencanaan, pemantauan, dukungan, dan evaluasi. Temuan van Leeuwen dan Janssen (2019) menunjukkan bahwa guidance guru menjadi penting terutama ketika kelompok menghadapi hambatan kognitif atau sosial. Dengan demikian, peran fasilitator dalam penelitian ini tidak dapat direduksi menjadi fungsi administratif; guru

mengelola kondisi interaksi agar peserta didik memiliki kesempatan nyata untuk belajar berkolaborasi.

Bukti eksperimen kelas juga menunjukkan bahwa perubahan struktur group work dapat mengubah pola interaksi peserta didik dan guru (Blatchford et al., 2006). Pada konteks sekolah menengah, pembelajaran kooperatif juga dilaporkan berkontribusi terhadap keterampilan sosial ketika aktivitas menuntut keterlibatan dan koordinasi antarpeserta didik (Thurian & Tingsabhat, 2020). Temuan di SMP Negeri 1 Baradatu memperluas bukti tersebut dengan menunjukkan mekanisme konkret yang terjadi di kelas: pembagian peran, pengawasan partisipasi, dan dorongan kepada anggota pasif menjadi jembatan antara struktur tugas dan pengalaman sosial-emosional.

Komunikasi, Kesadaran Sosial, dan Keterampilan Berelasi

Peran guru dalam membimbing komunikasi tampak pada upaya mengurangi dominasi, mengaktifkan anggota pasif, mengatur giliran berbicara, dan menegakkan norma mendengarkan. Tindakan ini relevan dengan temuan Webb (2009) bahwa guru dapat meningkatkan kualitas collaborative dialogue melalui pertanyaan, norma diskusi, dan struktur interaksi yang mendorong peserta didik menjelaskan serta merespons gagasan satu sama lain. Gillies dan Boyle (2008) juga menunjukkan bahwa discourse guru selama cooperative learning memengaruhi peluang peserta didik untuk memberikan penjelasan dan membangun pemahaman bersama.

Dari perspektif SEL, komunikasi yang setara dan penghargaan terhadap pendapat teman terutama berkaitan dengan kesadaran sosial dan keterampilan berelasi. Peserta didik belajar mempertimbangkan perspektif lain, menahan dorongan untuk mendominasi, serta merespons gagasan secara konstruktif. Temuan ini konsisten dengan bukti bahwa program SEL secara umum meningkatkan keterampilan sosial dan perilaku positif (Durlak et al., 2011; Cipriano et al., 2023). Namun, penelitian ini menunjukkan bahwa kompetensi tersebut tidak harus selalu muncul melalui sesi SEL yang terpisah; guru dapat menanamkannya dalam aturan dan intervensi mikro selama kegiatan akademik kolaboratif.

Kualitas komunikasi juga berkaitan dengan relasi kelas. Hubungan guru-peserta didik yang suportif berasosiasi dengan keterlibatan belajar dan penyesuaian yang lebih baik (Roorda et al., 2011; Quin, 2017). Ketika guru memberi ruang bicara kepada anggota yang pasif dan melindungi diskusi dari dominasi, guru sekaligus membangun iklim psikologis yang menandakan bahwa kontribusi setiap peserta didik bernilai. Pada level kelas, iklim semacam ini merupakan kondisi pendukung bagi keterlibatan sosial dan pembelajaran yang lebih inklusif.

Mediasi Konflik sebagai Latihan Regulasi Emosi dan Pengambilan Keputusan

Konflik yang muncul selama kerja kelompok merupakan temuan penting karena memperlihatkan bahwa pembelajaran kolaboratif menciptakan situasi sosial yang membutuhkan regulasi emosi dan pengambilan keputusan. Guru dalam penelitian ini tidak langsung menentukan siapa yang benar atau salah. Guru meminta peserta didik menjelaskan masalah, mendengarkan pihak lain, berbicara bergantian, serta mencari kesepakatan. Pola tersebut menempatkan konflik sebagai kesempatan belajar, bukan semata masalah disiplin.

Dari sudut pandang social-emotional learning, praktik tersebut berhubungan dengan pengelolaan diri, kesadaran sosial, keterampilan berelasi, dan responsible decision-making. Studi tentang emotion socialization menegaskan bahwa cara guru merespons emosi peserta didik dapat membentuk kesempatan mereka untuk memahami dan mengelola pengalaman emosional (Morris et al., 2013). Pada guru sekolah menengah, intervensi berfokus emosi juga menunjukkan bahwa praktik socialization guru dapat ditingkatkan melalui pelatihan (Kheoe et al., 2025). Dengan demikian, mediasi konflik dalam penelitian ini dapat dipahami sebagai bentuk emotion coaching kontekstual yang berlangsung di dalam aktivitas akademik.

Peran tersebut membutuhkan kompetensi emosi dari guru. Model prosocial classroom menjelaskan bahwa kemampuan guru mengelola emosi dan mempertahankan relasi suportif berkontribusi terhadap iklim kelas dan hasil peserta didik (Jennings & Greenberg, 2009). Meta-analisis intervensi mindfulness untuk guru menunjukkan bahwa regulasi dan kesejahteraan guru dapat ditingkatkan, meskipun efek dan kualitas bukti bervariasi (Klingbeil & Renshaw, 2018). Artinya, tuntutan agar guru mampu memediasi konflik secara tenang perlu diikuti dukungan institusional bagi kapasitas sosial-emosional guru itu sendiri.

Penguatan Perilaku Prosocial dan Pembentukan Iklim Kelas

Guru dalam penelitian ini memberikan penguatan pada perilaku membantu teman, berbagi tanggung jawab, mendengarkan, dan menyelesaikan tugas secara bersama. Secara pedagogis, tindakan tersebut menjadikan perilaku sosial sebagai bagian dari kriteria keberhasilan pembelajaran. Peserta didik menerima pesan bahwa kualitas proses kelompok sama pentingnya dengan produk akademik. Praktik ini selaras dengan pandangan bahwa iklim kelas prososial dibangun melalui interaksi guru yang konsisten, ekspektasi perilaku, dan respons terhadap kebutuhan sosial-emosional (Jennings & Greenberg, 2009).

Keyakinan dan kompetensi guru juga menentukan konsistensi praktik tersebut. Brackett et al. (2012) menunjukkan bahwa keyakinan guru tentang SEL merupakan bagian penting dari kesiapan implementasi, sedangkan Collie et al. (2012) menghubungkan iklim sekolah dan SEL dengan efikasi mengajar serta kepuasan kerja. Tinjauan sistematis mengenai kompetensi sosial-emosional guru menegaskan perlunya pengukuran dan pengembangan kompetensi tersebut sebagai bagian dari kualitas profesional (Oktarina & Kurniawati, 2025). Penelitian CARE juga memperlihatkan bahwa penguatan kapasitas guru dapat memperbaiki aspek lingkungan belajar (Jennings et al., 2013).

Temuan ini juga sejalan dengan literatur implementasi yang menunjukkan bahwa hasil SEL dipengaruhi oleh bagaimana guru menerjemahkan program atau prinsip ke dalam praktik kelas. Adaptasi tidak selalu menjadi masalah apabila tetap mempertahankan tujuan inti dan responsif terhadap kebutuhan konteks (Lovett et al., 2024). Di SMP Negeri 1 Baradatu, penguatan verbal yang diberikan guru merupakan contoh adaptasi sederhana tetapi bermakna: guru menjadikan perilaku prososial yang muncul secara natural selama kerja kelompok sebagai objek pembelajaran dan refleksi.

Scaffolding Adaptif dan Variasi Kebutuhan Peserta Didik

Temuan bahwa kompetensi sosial-emosional belum berkembang secara merata memperlihatkan keterbatasan pendekatan satu pola untuk semua peserta didik. Sebagian peserta didik dominan, sebagian pasif, dan sebagian membutuhkan bantuan dalam mengelola

emosi. Variasi tersebut mengharuskan guru menyesuaikan bentuk dukungan. Prinsip scaffolding menekankan contingency, fading, dan transfer of responsibility: bantuan diberikan sesuai kebutuhan, kemudian dikurangi ketika peserta didik lebih mampu mengatur tindakannya sendiri (van de Pol et al., 2010).

Pada pembelajaran kooperatif, Li et al. (2024) menunjukkan bahwa perilaku scaffolding guru berhubungan dengan bagaimana guru mempersepsi dan memantau kebutuhan kelompok. Temuan tersebut menjelaskan mengapa tindakan berkeliling, mengamati siapa yang pasif atau dominan, dan memilih kapan harus masuk ke dalam interaksi merupakan keterampilan pedagogis yang penting. Dukungan yang terlalu cepat dapat mengambil alih tanggung jawab peserta didik, sedangkan dukungan yang terlambat dapat membuat konflik atau eksklusi berlarut.

Prinsip adaptif juga relevan bagi keberagaman kebutuhan peserta didik. Tinjauan terhadap SEL untuk peserta didik berkebutuhan pendidikan khusus memperlihatkan pentingnya fleksibilitas dukungan dan akses yang responsif (Hassani & Schwab, 2021). Walaupun penelitian ini tidak secara khusus mengkaji pendidikan inklusif, logika yang sama berlaku: pembelajaran kolaboratif yang berorientasi sosial-emosional perlu mengakomodasi perbedaan gaya komunikasi, kepercayaan diri, kemampuan regulasi diri, dan pengalaman sosial peserta didik.

Kontribusi terhadap Literatur SEL dan Pembelajaran Kolaboratif

Meta-analisis selama beberapa dekade telah menunjukkan bahwa SEL berhubungan dengan peningkatan kompetensi sosial-emosional, perilaku, dan capaian akademik (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017; Corcoran et al., 2018; Cipriano et al., 2023). Tinjauan pada pendidikan usia dini juga menunjukkan manfaat intervensi universal bagi kompetensi sosial, emosi, dan regulasi perilaku (Blewitt et al., 2018). Temuan penelitian ini tidak dimaksudkan menguji kembali besaran efek tersebut, tetapi menjelaskan salah satu mekanisme pelaksanaannya dalam pembelajaran sehari-hari: guru mengubah aktivitas kelompok menjadi pengalaman SEL melalui fasilitasi, aturan komunikasi, mediasi konflik, penguatan prososial, dan scaffolding adaptif.

Dari sisi collaborative learning, hasil penelitian menguatkan gagasan bahwa kualitas kerja kelompok sangat bergantung pada guidance guru (Gillies, 2016; Kaendler et al., 2015; van Leeuwen & Janssen, 2019). Penelitian ini menambahkan penekanan bahwa guidance tersebut tidak hanya berfungsi untuk memperbaiki hasil akademik atau koordinasi tugas, tetapi juga menjadi wahana pengembangan sosial-emosional. Dengan kata lain, mekanisme yang sama—monitoring, prompting, questioning, dan scaffolding—dapat memiliki fungsi ganda: mendukung penyelesaian tugas sekaligus membentuk cara peserta didik berinteraksi.

Pada tingkat sistem, temuan ini mendukung pendekatan whole-school yang menempatkan SEL sebagai bagian dari budaya pembelajaran, bukan program tambahan (Goldberg et al., 2019). Kajian terbaru juga menekankan pentingnya pelatihan guru dan interaksi suportif dalam menjembatani SEL dengan kesehatan mental serta capaian akademik (Shankland et al., 2024). Barnes (2019) mengingatkan bahwa pengembangan SEL perlu sensitif terhadap konteks dan tidak direduksi menjadi paket keterampilan individual. Karena

itu, penerapan di sekolah sebaiknya memberi ruang bagi guru untuk mengintegrasikan tujuan sosial-emosional ke dalam praktik akademik yang nyata dan relevan dengan dinamika kelas.

Implikasi Praktis

Pertama, rancangan pembelajaran kolaboratif perlu memasukkan tujuan sosial-emosional secara eksplisit. Selain tujuan akademik, guru dapat menetapkan indikator proses seperti setiap anggota menyampaikan pendapat, kelompok menggunakan bahasa yang menghargai, peserta didik meminta dan menawarkan bantuan, serta keputusan kelompok dibuat melalui diskusi. Dengan demikian, kompetensi sosial-emosional tidak bergantung pada kemunculan spontan, tetapi menjadi bagian dari desain pembelajaran.

Kedua, guru perlu memonitor dua dimensi sekaligus: kemajuan tugas dan kualitas interaksi. Monitoring dapat difokuskan pada pola dominasi, kepasifan, distribusi peran, cara kelompok menangani ketidaksetujuan, serta tanda reaktivitas emosi. Intervensi guru sebaiknya bersifat minimal tetapi tepat sasaran, misalnya dengan pertanyaan pemantik, pengaturan giliran bicara, atau pengingat norma, kemudian tanggung jawab dikembalikan kepada kelompok.

Ketiga, konflik kelompok dapat diperlakukan sebagai momen pedagogis. Alih-alih segera memberikan keputusan, guru dapat meminta masing-masing pihak menjelaskan pandangan, merangkum posisi teman, mengidentifikasi kepentingan bersama, dan merumuskan alternatif solusi. Pendekatan ini memberi latihan langsung pada pengelolaan emosi, empati, komunikasi, dan pengambilan keputusan bertanggung jawab.

Keempat, penguatan sebaiknya menyoroti proses sosial yang spesifik. Pujian seperti “kelompok ini memberi kesempatan semua anggota berbicara” atau “kalian menyelesaikan perbedaan tanpa saling menyerang” lebih informatif daripada pujian umum. Sekolah juga perlu mendukung pengembangan kompetensi sosial-emosional guru melalui refleksi, pelatihan, dan komunitas belajar profesional agar integrasi SEL tidak bergantung pada inisiatif individual semata.

Keterbatasan Penelitian

Penelitian ini memiliki keterbatasan yang perlu dipertimbangkan. Pertama, penelitian dilakukan pada satu konteks sekolah sehingga temuan bersifat kontekstual dan tidak dimaksudkan untuk digeneralisasi secara statistik. Kedua, data yang tersedia berpusat pada observasi pembelajaran, wawancara guru, dan dokumentasi; suara peserta didik belum dilaporkan secara langsung sebagai sumber naratif tersendiri. Ketiga, penelitian tidak menggunakan instrumen terstandar untuk mengukur perubahan kompetensi sosial-emosional sehingga temuan menjelaskan proses dan pola perilaku, bukan besaran peningkatan.

Penelitian selanjutnya dapat mengembangkan studi multisitus, melibatkan perspektif peserta didik dan orang tua, serta mengombinasikan observasi kualitatif dengan pengukuran SEL yang terstandar. Desain longitudinal juga diperlukan untuk melihat apakah kebiasaan sosial yang muncul selama pembelajaran kolaboratif bertahan dan berpindah ke konteks lain. Penelitian tindakan atau mixed methods dapat menguji secara lebih spesifik bagaimana teknik scaffolding, rotasi peran, refleksi kelompok, dan protokol mediasi konflik memengaruhi kompetensi sosial-emosional peserta didik.

KESIMPULAN

Penelitian menunjukkan bahwa guru memiliki peran strategis dalam mengembangkan kompetensi sosial-emosional peserta didik melalui pembelajaran kolaboratif di SMP Negeri 1 Baradatu. Peran tersebut terwujud sebagai fasilitator interaksi dan kerja sama, pembimbing komunikasi dan penghargaan terhadap pendapat, mediator konflik dan regulasi emosi, serta pemberi penguatan terhadap perilaku sosial positif. Melalui peran tersebut, aktivitas kelompok memberi kesempatan kepada peserta didik untuk mempraktikkan kerja sama, komunikasi, empati, pengelolaan emosi, penyelesaian perbedaan, dan tanggung jawab.

Temuan utama penelitian adalah bahwa pembelajaran kolaboratif tidak dengan sendirinya menghasilkan kompetensi sosial-emosional. Aktivitas kelompok menyediakan konteks sosial, sedangkan tindakan pedagogis guru menentukan kualitas pengalaman yang terjadi di dalamnya. Arahkan, monitoring, scaffolding, mediasi, dan penguatan memungkinkan interaksi kelompok berkembang menjadi proses social and emotional learning. Karena perkembangan antarpeserta didik tidak seragam, dukungan guru perlu adaptif terhadap dominasi, kepasifan, kesulitan komunikasi, dan reaktivitas emosi yang muncul selama pembelajaran.

Implikasinya, pengembangan kompetensi sosial-emosional sebaiknya diintegrasikan ke dalam pembelajaran akademik sehari-hari melalui aktivitas kolaboratif yang dirancang secara sadar. Sekolah perlu memberi dukungan kepada guru untuk mengembangkan kemampuan memfasilitasi kerja kelompok dan social-emotional teaching sehingga keberhasilan pembelajaran tidak hanya diukur dari penyelesaian tugas, tetapi juga dari kualitas hubungan, regulasi diri, empati, dan tanggung jawab yang terbentuk selama proses belajar.

DAFTAR PUSTAKA

- Barnes, T. N. (2019). Changing the landscape of social emotional learning in urban schools: What are we currently focusing on and where do we go from here? *The Urban Review*, 51, 599–637. <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00534-1>
- Blatchford, P., Baines, E., Rubie-Davies, C., Bassett, P., & Chowne, A. (2006). The effect of a new approach to group work on pupil–pupil and teacher–pupil interactions. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 750–765. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.750>
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, 1(8), e185727. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219–236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>

- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2008). Teachers' discourse during cooperative learning and their perceptions of this pedagogical practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1333–1348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.10.003>
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933–940. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 755–782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
- Hassani, S., & Schwab, S. (2021). Social-emotional learning interventions for students with special educational needs: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 6, 808566. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.808566>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841–851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N., & Spada, H. (2015). Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review. *Educational Psychology Review*, 27(3), 505–536. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9288-9>
- Kehoe, C. E., Bennett, C., Harley, A., Radovini, A., & Havighurst, S. S. (2025). Can an emotion-focused intervention improve emotion socialization in secondary school teachers? A group randomized control trial. *Mental Health & Prevention*, 38, 200410. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2025.200410>
- Klingbeil, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 501–511. <https://doi.org/10.1037/spq0000291>
- Li, R., Cao, Y., Tang, H., & Kaiser, G. (2024). Teachers' scaffolding behavior and visual perception during cooperative learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 22, 333–352. <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10379-6>
- Lovett, J. M., Schonert-Reichl, K. A., Zinsser, K. M., & Lawlor, M. S. (2024). Beyond fidelity: Unveiling the landscape of teacher adaptation in social and emotional learning programs. *Frontiers in Education*, 9, 1444588. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1444588>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Morris, C. A. S., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices, and preschoolers' emotional competence. *Early Education and Development*, 24(7), 979–999. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825186>
- Oktarina, N., & Kurniawati, F. (2025). Assessing teachers' social emotional competence: A systematic review. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(1), 285–294. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v9i1.6792>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Shankland, R., Haag, P., Tessier, D., Buchs, C., El-Jor, C., & Mazza, S. (2024). Review of the effects of social and emotional learning on mental health and academic outcomes: The role of teacher training and supportive interactions. *Journal of Epidemiology and Population Health*, 72(3), 202750. <https://doi.org/10.1016/j.jep.2024.202750>

- Sklad, M., Diekstra, R., de Ritter, M., Ben, J., & Gravestijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thurian, T., & Tingsabhat, S. (2020). Effects of physical education using cooperative learning model on social skills of lower secondary school students. *Journal of Education Studies, Chulalongkorn University*, 48(4), 113–130. <https://doi.org/10.14456/educu.2020.2>
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- van Leeuwen, A., & Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71–89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001>
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1–28. <https://doi.org/10.1348/000709908X380772>