Copyright © 2026 The Author(s)
Didaktika: Jurnal Kependidikan Vol. 15 No. 4, November 2026

Hubungan Persepsi terhadap TGT Lingkungan Belajar dan Dukungan Orang Tua dengan Nilai Posttest IPS

Dian Dwi Sasmito[1], Ninik Indawati[2], Cicilia Ika Rahayu Nita[3]
[1,2,3]Universitas PGRI Kanjuruhan Malang, Indonesia

[1]diandwisasmito76@gmail.com
DOI: https://doi.org/10.58230/27454312.5076

Abstrak

Penelitian ini mendeskripsikan perubahan skor IPS serta menganalisis hubungan persepsi terhadap Teams Games Tournament (TGT), lingkungan belajar, dan dukungan orang tua dengan nilai posttest. Penelitian melibatkan seluruh 63 siswa kelas V SDIT Ya Bunayya, Kecamatan Pujon, Kabupaten Malang. Data berupa skor awal–akhir dan tiga angket Likert, masing-masing 20 butir, dianalisis kembali dari lampiran tesis menggunakan statistik deskriptif, N-Gain, dan regresi linier berganda dengan galat baku konvensional serta robust HC3. Rata-rata skor awal 71,43 meningkat menjadi 92,84; rata-rata N-Gain sebesar 0,7598. Konsistensi internal angket menghasilkan $\alpha = 0{,}906$ untuk TGT, 0,880 untuk lingkungan belajar, dan 0,897 untuk dukungan orang tua. Model regresi memiliki $R^2 = 0{,}0650$ dan tidak signifikan, $F(3, 59) = 1{,}367$; $p = 0{,}262$. Uji robust HC3 juga tidak signifikan secara simultan, $F(3, 59) = 1{,}349$; $p = 0{,}267$. Nilai p HC3 untuk persepsi terhadap TGT, lingkungan belajar, dan dukungan orang tua masing-masing 0,0510; 0,3890; dan 0,5619. Dengan demikian, bukti hubungan ketiga prediktor dengan nilai posttest belum memadai. Perubahan skor bersifat deskriptif karena tidak ada kelompok pembanding dan kesetaraan asesmen awal–akhir belum dapat dipastikan. Inferensi dibatasi oleh satu sekolah, tiga kelas, serta mutu pengukuran yang masih perlu diperkuat.
Kata kunci: persepsi terhadap TGT, lingkungan belajar, dukungan orang tua, nilai posttest IPS

Pendahuluan

Pendidikan dasar berperan dalam mengembangkan pemahaman konsep sosial dan kemampuan mengaitkan pengetahuan dengan kehidupan sehari-hari. Dalam pembelajaran Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS), proses di kelas berlangsung bersama dukungan lingkungan sekolah dan keluarga. Kajian mutakhir menelaah pembelajaran kooperatif, iklim kelas, serta keterlibatan orang tua sebagai ranah yang relevan bagi capaian siswa (Güngör et al., 2026; Erdem & Kaya, 2024; Kim, 2022). Ketiganya perlu dibedakan secara konseptual agar pengalaman belajar siswa, persepsi terhadap pengalaman tersebut, dan hasil asesmen tidak diperlakukan sebagai ukuran yang sama.
Penelitian dilaksanakan pada siswa kelas V SDIT Ya Bunayya, Kecamatan Pujon, Kabupaten Malang. Rata-rata skor awal IPS pada kelompok ini adalah 71,43 dengan rentang 43–88. Materi yang digunakan ialah “Daerahku yang Bersejarah”, khususnya peninggalan sejarah dan warisan budaya daerah Malang serta Pujon. Seluruh siswa menerima pembelajaran TGT dengan permainan Hiscader atau “Tangga Bersejarah”. Kondisi ini memungkinkan deskripsi perubahan skor dan analisis hubungan persepsi siswa dengan nilai akhir, tetapi belum menyediakan perbandingan hasil antara penerima TGT dan kelompok lain.

Teams Games Tournament memadukan penyajian kelas, belajar dalam tim, permainan akademik, turnamen, dan penghargaan kelompok. Pengorganisasian kerja sama dan tanggung jawab anggota menjadi dasar kegiatan tersebut (Sulistio & Haryanti, 2022). Kajian penerapan TGT pada IPS sekolah dasar mencakup penelitian tindakan kelas oleh Armidi (2022), penggunaan media Mice Target Board oleh Mertayasa (2022), dan materi peta oleh Piliati et al. (2022). Temuan pada konteks

tersebut menunjukkan perlunya memperhatikan perangkat, materi, dan bentuk evaluasi saat menilai penerapan TGT. Kajian kualitatif Rahmawati et al. (2023) juga menelaah keterlaksanaan serta kesulitan penyetaraan kemampuan siswa dalam kegiatan TGT.

Lingkungan belajar mencakup fasilitas, pengaturan kelas, hubungan sosial, rasa aman, dan suasana psikologis selama pembelajaran. Meta-analisis Erdem dan Kaya (2024) membedakan iklim sekolah dan iklim kelas dalam kaitannya dengan prestasi akademik. Liu et al. (2022), dalam konteks matematika jenjang menengah, menelaah hubungan lingkungan kelas dengan kenikmatan belajar melalui konsep diri akademik. Kajian tersebut memberi alasan untuk membedakan dimensi fisik, sosial, dan pengalaman emosional, tanpa menganggap hasilnya dapat langsung digeneralisasikan ke IPS sekolah dasar. Dalam penelitian ini, lingkungan belajar direpresentasikan oleh penilaian siswa melalui angket.

Dukungan orang tua dapat berupa perhatian, motivasi, fasilitas, pengawasan, dan pendampingan belajar. Kim (2022) serta Fatimaningrum (2022) menyajikan sintesis hubungan keterlibatan orang tua dengan prestasi, sedangkan Cui dan Liu (2025) menelaahnya pada siswa tahun keempat dan kedelapan di Tiongkok. Hubungan tersebut perlu dibaca menurut bentuk dukungan dan konteks pengukuran. Wang dan Wei (2024) menunjukkan bahwa kajian keterlibatan orang tua dalam matematika juga mempertimbangkan jenis keterlibatan, jenjang, serta bentuk keluaran. Karena itu, satu skor total dukungan dan satu nilai posttest belum mewakili seluruh hubungan keluarga dengan perkembangan belajar anak.

Penelitian TGT terdahulu menggunakan beragam desain dan keluaran. Amelia et al. (2023) meneliti TGT berbantuan flipchart dengan kelompok pembanding, Sahmar et al. (2023) membahas motivasi, keaktifan, dan hasil belajar IPS, sedangkan Kautsar (2024) menggunakan penelitian tindakan kelas pada pembelajaran IPS. Penelitian ini memusatkan perhatian pada hubungan tiga skor persepsi dengan nilai posttest pada satu kelompok penerima TGT. Kontribusinya terletak pada pembedaan antara perubahan skor awal–akhir, mutu pengukuran angket, dan hubungan antar siswa dalam model regresi, disertai pemeriksaan kepekaan inferensi menggunakan galat baku robust.

Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan perubahan skor IPS dari data berlabel pretest dan posttest serta menganalisis hubungan persepsi terhadap TGT, lingkungan belajar, dan dukungan orang tua dengan nilai posttest siswa kelas V, baik secara simultan maupun parsial. Analisis tidak menguji efek kausal TGT atau keunggulannya dibandingkan model pembelajaran lain. Pemisahan tujuan ini diperlukan karena semua peserta menerima TGT, sedangkan prediktor regresi merupakan variasi skor persepsi.

Metode

Penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif dengan pengukuran satu kelompok awal–akhir dan survei korelasional. Artikel ini menyajikan analisis ulang data 63 siswa dari rekap penelitian tesis. Dalam regresi, persepsi terhadap penerapan TGT ditempatkan sebagai X1, lingkungan belajar sebagai X2, dukungan orang tua sebagai X3, dan nilai posttest IPS sebagai Y. X1 merupakan skor persepsi terhadap pengalaman pembelajaran TGT. Pengolahan data diawali dengan pencocokan respons menurut peserta dan kelas, kemudian skor total angket dihitung dengan menjumlahkan respons per butir. Seluruh statistik deskriptif dan regresi menggunakan skor hasil penjumlahan tersebut secara konsisten.

Populasi penelitian adalah seluruh siswa kelas V SDIT Ya Bunayya, Kecamatan Pujon, Kabupaten Malang, sebanyak 63 siswa: 20 siswa kelas V-A, 20 siswa kelas V-B, dan 23 siswa kelas V-C. Teknik sampling jenuh digunakan sehingga semua anggota populasi tersebut dilibatkan. Penelitian berlangsung pada semester genap. Seluruh peserta menerima pembelajaran TGT dan tidak terdapat kelas pembanding. Cakupan generalisasi dibatasi pada konteks kelompok dan sekolah ini.

Copyright © 2026 The Author(s)

Perangkat pembelajaran disusun oleh Dian Dwi Sasmito dan memuat dua pertemuan, masing-masing 2 JP atau 70 menit. Pertemuan pertama mencakup penyajian gambar dan video peninggalan sejarah, pengenalan warisan budaya benda dan tak benda, kerja tim heterogen, serta pembahasan LKPD. Pertemuan kedua mencakup latihan permainan, turnamen Hiscader, akumulasi skor, penghargaan kelompok, dan penilaian akhir individual. Materi, urutan tahap, LKPD, serta aturan permainan menjadi acuan penerapan pada tiga kelas. Dokumentasi foto memperlihatkan kegiatan di V-A, V-B, dan V-C, tetapi tingkat kepatuhan terhadap perangkat belum dinyatakan melalui skor observasi yang lengkap.

Tiga angket masing-masing terdiri atas 20 pernyataan dengan lima pilihan respons: sangat setuju, setuju, ragu-ragu, tidak setuju, dan sangat tidak setuju. Rekap butir menggunakan skor 1–5; skor total diperoleh dengan menjumlahkan 20 respons sehingga rentang teoretisnya 20–100. Semua pernyataan diarahkan pada penilaian positif terhadap konstruk, termasuk butir yang dirumuskan dengan negasi seperti kebisingan tidak mengganggu konsentrasi. Angket TGT mencakup kerja tim, pengalaman memahami materi, peran guru, partisipasi, permainan, turnamen, dan penghargaan. Angket lingkungan belajar meliputi fasilitas, kenyamanan, keamanan, interaksi, serta dukungan institusi dan satu butir kondisi rumah. Angket dukungan orang tua mencakup motivasi, fasilitas, perhatian, pengawasan, dan pendampingan. Contoh butirnya ialah “Model TGT memberikan kesempatan untuk belajar dalam kelompok”, “Saya merasa aman di lingkungan sekolah saat proses pembelajaran berlangsung”, dan “Orang tua menghargai setiap usaha saya dalam belajar, tidak hanya hasilnya”.

Materi asesmen mencakup jenis warisan budaya, peninggalan Hindu–Buddha dan kolonial, serta pelestarian sejarah lokal. Asesmen yang dilabeli pretest pada lampiran menggunakan LKPD dengan dua komponen, yaitu pengelompokan peninggalan sejarah dan jawaban tentang sejarah daerah, masing-masing maksimum 50 poin. Posttest terdiri atas 10 pilihan ganda dengan skor benar 1 dan salah 0, serta lima uraian masing-masing maksimum 10 poin. Berdasarkan rubrik, nilai akhir pengetahuan dihitung dari jumlah skor pilihan ganda dan uraian dibagi 60 lalu dikalikan 100. Contoh tuntutan soal ialah membedakan warisan budaya benda dan tak benda serta menjelaskan alasan pelestarian peninggalan sejarah. Label pretest dan posttest mengikuti rekap penelitian. Perbedaan bentuk asesmen dan keterkaitan petunjuk LKPD dengan permainan membatasi penafsiran skor awal–akhir; kesetaraan instrumen serta urutan waktu pengukurannya tidak diasumsikan telah terjamin.

Konsistensi internal angket dihitung ulang dengan Cronbach’s alpha dan korelasi butir–total terkoreksi pada 63 peserta, menggunakan seluruh 20 butir setiap skala. Koefisien alpha menggambarkan konsistensi internal pada sampel penelitian. Alpha tidak dihitung untuk skor awal dan akhir karena respons tes per butir tidak tersedia pada rekap. Bukti validitas mencakup kesesuaian isi, proses respons, struktur internal, dan tujuan penggunaan skor; koefisien alpha tidak menggantikan seluruh bukti tersebut (Hill et al., 2022; Cheung et al., 2024; Zakariya, 2022). Nama siswa tidak disajikan dalam artikel dan data analisis menggunakan kode responden.

Statistik deskriptif meliputi minimum, maksimum, rata-rata, dan standar deviasi. N-Gain individual dihitung sebagai selisih skor akhir dan awal dibagi selisih antara skor maksimum 100 dan skor awal, kemudian dirata-ratakan; tidak ada peserta dengan skor awal 100. N-Gain yang dilaporkan merupakan rata-rata gain individual, bukan gain dari dua rata-rata kelompok. Batas 0,70 digunakan sebagai kategori operasional peningkatan tinggi, tanpa menyatakannya sebagai bukti efektivitas kausal. Regresi OLS menggunakan tiga prediktor dan intersep dengan df model = 3 serta df residual = 59. Inferensi konvensional dibandingkan dengan standard error heteroskedastisitas-konsisten HC3, uji t dua sisi dengan df = 59, IK 95%, dan uji F Wald robust untuk ketiga slope. HC3 merupakan analisis kepekaan terhadap heteroskedastisitas dan observasi berdaya ungkit; metode ini bukan koreksi untuk pengelompokan siswa dalam kelas (Rajh-Weber et al., 2026; MacKinnon et al., 2023). Batas signifikansi ditetapkan $\alpha = 0{,}05$ dan keputusan dibuat dari nilai p sebelum pembulatan.

Pemeriksaan mencakup Shapiro–Wilk residual, Breusch–Pagan, RESET dengan tambahan kuadrat nilai prediksi, VIF, leverage, Cook's distance, serta penghapusan satu kasus secara bergiliran sebagai analisis kepekaan. Tidak ada peserta yang dihapus dari model utama.

Hasil

Perubahan Hasil Belajar dan Deskripsi Variabel

Rata-rata skor awal meningkat dari 71,43 menjadi 92,84, dengan selisih 21,41 poin. Standar deviasi turun dari 12,687 menjadi 5,840. Rata-rata N-Gain individual adalah 0,7598 atau sekitar 75,98%, sesuai dengan hasil pada lampiran tesis. Nilai ini dideskripsikan sebagai perubahan skor dalam kelompok yang sama. Karena bentuk asesmen awal dan akhir belum terbukti setara serta tidak ada kelompok pembanding, kenaikan tersebut tidak diperlakukan sebagai estimasi efek kausal TGT.

Tabel 1. Statistik Deskriptif dan Konsistensi Internal Angket

Variabel	N	Minimum	Maksimum	Rata-rata	SD	α
Skor awal	63	43	88	71,43	12,687	—
Skor akhir	63	79	99	92,84	5,840	—
N-Gain	63	0,4667	0,9615	0,7598	0,15133	—
Persepsi terhadap TGT	63	63	100	84,32	9,442	0,906
Lingkungan belajar	63	69	100	84,25	8,336	0,880
Dukungan orang tua	63	55	100	84,43	9,576	0,897

Rata-rata persepsi terhadap TGT sebesar 84,32, lingkungan belajar 84,25, dan dukungan orang tua 84,43. Angka dukungan orang tua pada artikel ini berasal dari penjumlahan respons 20 butir dalam lampiran, dengan standar deviasi 9,576. Konsistensi internal angket menghasilkan α sebesar 0,906; 0,880; dan 0,897. Rentang korelasi butir–total terkoreksi masing-masing adalah 0,343–0,747; 0,259–0,784; serta 0,092–0,768. Hasil ini menunjukkan variasi keterkaitan butir dengan skor total dan tidak mendukung pernyataan bahwa seluruh butir otomatis valid. Koefisien alpha saja tidak memastikan unidimensionalitas atau validitas konstruk (Zakariya, 2022; Cheung et al., 2024).

Pemeriksaan Asumsi dan Hubungan Simultan

Residual OLS menghasilkan Shapiro–Wilk W = 0,931; p = 0,0017 sehingga hipotesis normalitas ditolak. Uji Breusch–Pagan menghasilkan LM = 4,889; df = 3; p = 0,180 dan RESET menghasilkan F(1, 58) = 1,118; p = 0,295. Kedua hasil terakhir belum menunjukkan bukti pelanggaran melalui pemeriksaan tersebut, tetapi bukan bukti bahwa semua asumsi telah terpenuhi. VIF persepsi terhadap TGT, lingkungan belajar, dan dukungan orang tua masing-masing sebesar 2,788; 2,645; dan 2,221 sehingga tidak terindikasi multikolinearitas berat pada kriteria VIF < 5. Leverage maksimum sebesar 0,233 dan Cook's distance maksimum 0,132; enam observasi melampaui ambang penapisan 4/63. Semua observasi dipertahankan, kemudian ketidakpastian koefisien diperiksa menggunakan HC3. Potensi korelasi siswa dalam tiga kelas tetap menjadi keterbatasan karena HC3 tidak menangani struktur klaster.

Copyright © 2026 The Author(s)

Tabel 2. Ringkasan Regresi Konvensional dan Uji F Robust

R	R^2	Adjusted R^2	Galat baku estimasi	F OLS p	F HC3 p
0,255	0,0650	0,0175	5,789	1,367 0,262	1,349 0,267

Model OLS menghasilkan R = 0,255; R^2 = 0,0650; adjusted R^2 = 0,0175; dan galat baku estimasi 5,789. Secara deskriptif, sekitar 6,50% variasi nilai posttest terakomodasi oleh model dalam sampel. Uji simultan konvensional menghasilkan F(3, 59) = 1,367; p = 0,262, sedangkan uji F Wald berbasis HC3 menghasilkan F(3, 59) = 1,349; p = 0,267. Dengan α = 0,05, kedua analisis belum memberikan bukti hubungan simultan yang memadai. Variasi di luar model tidak dapat dibagi sebagai persentase pengaruh faktor tertentu tanpa mengukurnya secara langsung.

Hubungan Parsial

Tabel 3. Koefisien Regresi serta Inferensi Robust HC3

Prediktor	B	SE OLS	p OLS	SE HC3	p HC3	IK 95% HC3
Intersep	88,9149	7,7407	< 0,0001	8,5882	< 0,0001	71,7300; 106,0998
Persepsi terhadap TGT	0,2595	0,1300	0,0505	0,1303	0,0510	−0,0012; 0,5202
Lingkungan belajar	−0,1445	0,1434	0,3176	0,1665	0,3890	−0,4778; 0,1887
Dukungan orang tua	−0,0684	0,1144	0,5522	0,1173	0,5619	−0,3031; 0,1663

Persepsi terhadap TGT memiliki B = 0,2595; p OLS = 0,0505; p HC3 = 0,0510; dan IK 95% HC3 [−0,0012; 0,5202]. Lingkungan belajar memiliki B = −0,1445; p HC3 = 0,3890; IK [−0,4778; 0,1887], sedangkan dukungan orang tua memiliki B = −0,0684; p HC3 = 0,5619; IK [−0,3031; 0,1663]. Semua IK mencakup nol. Tidak ada koefisien parsial yang signifikan pada α = 0,05. Persamaan estimasinya ialah $\hat{Y}$ = 88,9149 + 0,2595X1 − 0,1445X2 − 0,0684X3. Persamaan ini mendeskripsikan hubungan dalam sampel dan belum divalidasi pada data baru. Penghapusan satu observasi secara bergiliran menghasilkan rentang p HC3 X1 sebesar 0,0234–0,1236; hasil tersebut menunjukkan kepekaan inferensi dan tidak digunakan untuk memilih kombinasi kasus yang menghasilkan signifikansi.

Pembahasan

Perubahan Skor dan Hubungan Simultan

Dua hasil penelitian menjawab pertanyaan berbeda. Perubahan rata-rata 21,41 poin mendeskripsikan perbedaan skor yang teramati dalam kelompok, sedangkan regresi menelaah hubungan skor persepsi antar siswa dengan nilai posttest. Hasil regresi konvensional dan HC3 sama-sama belum signifikan secara simultan. Kenaikan skor kelompok tidak mengharuskan munculnya hubungan antara variasi persepsi dan variasi nilai akhir. Kehati-hatian ini juga sejalan dengan Christman et al. (2024) yang menunjukkan perlunya memperhatikan kemampuan awal ketika

membandingkan keluaran pendidikan, meskipun kajiannya berada pada konteks fisika pendidikan tinggi.

Kemampuan awal, kebiasaan belajar, minat, dan interaksi guru–siswa merupakan calon variabel yang dapat dipertimbangkan dalam model berikutnya. R^2 sebesar 0,0650 tidak membuktikan bahwa salah satu faktor tersebut paling dominan. Skor awal yang sudah tersedia dapat dipertimbangkan sebagai kovariat setelah kesetaraan konstruk asesmen dipastikan. Penggunaan skor perubahan atau N-Gain juga tidak dengan sendirinya mengatasi ketidaksebandingan instrumen maupun bias desain tanpa kelompok pembanding.

Nilai posttest memiliki rentang 79–99 dan standar deviasi 5,840, lebih kecil daripada standar deviasi skor awal. Pola ini menunjukkan pemampatan variasi nilai akhir dan kemungkinan keterbatasan rentang pengukuran. Namun, kedekatan nilai dengan batas atas saja belum memastikan adanya ceiling effect; kesesuaian dan tingkat kesukaran instrumen juga perlu diperiksa. Pemampatan rentang dapat dipertimbangkan sebagai penjelasan yang perlu ditelaah, bukan sebagai penyebab yang telah dibuktikan dari hasil regresi yang tidak signifikan.

Seluruh siswa menerima TGT sehingga variasi X1 mencerminkan perbedaan penilaian terhadap pengalaman pembelajaran yang sama. X1 tidak mewakili perbandingan menerima dan tidak menerima TGT. Karena itu, koefisien persepsi terhadap TGT tidak dapat digunakan untuk mengestimasi efek intervensi TGT. Peningkatan pretest–posttest juga dapat berkaitan dengan proses belajar umum, pengulangan tes, atau faktor lain selama penelitian. Kelompok pembanding dan pengendalian kemampuan awal diperlukan bila tujuan penelitian berikutnya adalah menguji efektivitas kausal.

Persepsi terhadap Teams Games Tournament dan Nilai Posttest

Koefisien persepsi terhadap TGT tidak signifikan dalam model utama, baik dengan inferensi OLS maupun HC3. Pada batas $\alpha = 0,05$, hasil ini belum memberikan bukti hubungan parsial yang memadai. IK HC3 melintasi nol dan analisis penghapusan satu kasus menunjukkan kepekaan hasil terhadap komposisi peserta. Dengan demikian, arah positif estimasi perlu dipahami bersama ketidakpastiannya. Kajian pembelajaran kooperatif yang lebih luas juga memperlihatkan variasi hasil menurut teknik, bidang, dan desain studi (Güngör et al., 2026), sedangkan sintesis tentang Jigsaw menekankan heterogenitas keluaran akademik maupun sosial (Cochon Drouet et al., 2023). Kedua kajian tersebut memberi konteks, bukan bukti langsung keberhasilan TGT pada kelompok ini.

Amelia et al. (2023) dan Fadila et al. (2023) menggunakan perbandingan kelompok pada konteks keluaran kognitif dan pemahaman konsep, sedangkan Sahmar et al. (2023) mengkaji TGT pada IPS sekolah dasar. Berbeda dari desain itu, Kautsar (2024) dan Meyren et al. (2024) mendeskripsikan perbaikan pembelajaran melalui tindakan kelas. Perbedaan desain tersebut penting karena keberhasilan kegiatan kelas dan koefisien hubungan persepsi dengan nilai akhir merupakan pertanyaan yang berlainan. Temuan regresi penelitian ini tidak membatalkan hasil studi terdahulu dan tidak membuktikan bahwa TGT sama sekali tidak bermanfaat.

Penggunaan media dalam TGT juga perlu dibaca menurut konteksnya. Mertayasa (2022) menggunakan Mice Target Board pada IPS, Piliati et al. (2022) mengkaji materi peta, dan Fakhriyah dan Assegaf Baalwi (2025) menelaah TGT berbantuan Wordwall pada materi analisis data. Dalam penelitian ini, Hiscader digunakan untuk materi peninggalan sejarah lokal. Media dan materi yang berbeda tidak memungkinkan penyamaan besar dampak secara langsung. Guru dapat mempertimbangkan kesesuaian pertanyaan, pemerataan kesempatan anggota, dan asesmen individual, sementara dokumentasi keterlaksanaan diperlukan untuk membedakan rancangan perangkat dari praktik yang benar-benar berlangsung (Rahmawati et al., 2023).

Lingkungan Belajar dan Hasil Belajar IPS

Persepsi lingkungan belajar tidak menunjukkan koefisien parsial yang signifikan, dengan p HC3 = 0,3890. Estimasi negatif tidak dapat ditafsirkan sebagai bukti bahwa lingkungan yang lebih baik menurunkan nilai. Meta-analisis Erdem dan Kaya (2024) mendukung perlunya membedakan

Copyright © 2026 The Author(s)

iklim sekolah dan kelas, sedangkan Liu et al. (2022) menunjukkan relevansi aspek pengalaman emosional pada kajian lingkungan kelas. Hubungan melalui kenyamanan, konsep diri, atau keterlibatan tetap merupakan hipotesis pada kelompok ini karena mediator tersebut tidak diukur secara terpisah.

Konstruk lingkungan belajar dalam angket mencakup sejumlah dimensi dan satu pernyataan tentang rumah. Karena itu, skor totalnya tidak identik dengan ukuran objektif fasilitas sekolah atau satu dimensi iklim kelas. Walaupun alpha sebesar 0,880, korelasi butir–total terkoreksi terendah 0,259 menunjukkan perlunya menelaah fungsi beberapa butir. Alpha yang relatif besar tidak menghilangkan kebutuhan pemeriksaan validitas isi, struktur faktor, dan kesesuaian penggunaan skor (Zakariya, 2022; Hill et al., 2022).

Sekolah dapat mempertimbangkan penataan ruang, sumber belajar, aturan interaksi, dan keamanan dalam evaluasi pembelajaran TGT. Rekomendasi ini merupakan saran pedagogis yang perlu dipantau, bukan dampak kausal yang dibuktikan oleh model penelitian ini. Pada konteks jenjang yang berbeda, OECD (2023) juga menyajikan dukungan guru, iklim kedisiplinan, dan risiko keamanan sebagai dimensi lingkungan belajar yang terpisah. Pembedaan dimensi tersebut berguna untuk merancang instrumen yang lebih terarah, dengan tetap memperhatikan perbedaan konteks usia dan mata pelajaran.

Dukungan Orang Tua dan Hasil Belajar IPS

Persepsi dukungan orang tua memiliki B = −0,0684 dengan p HC3 = 0,5619. Hasil ini belum mendukung hubungan parsial dalam model, tetapi tidak menunjukkan bahwa dukungan keluarga tidak penting. Kim (2022) dan Fatimaningrum (2022) menelaah hubungan umum keterlibatan keluarga dengan prestasi, sedangkan Cui dan Liu (2025) menunjukkan perlunya memperhatikan jenjang dan hubungan orang tua–anak. Satu nilai posttest IPS pada satu sekolah tidak mewakili seluruh manfaat atau mekanisme dukungan keluarga.

Temuan tersebut juga perlu dibaca menurut jenis dukungan. Jiang et al. (2023) serta Wang dan Wei (2024) menelaah keterlibatan orang tua pada matematika, sedangkan Xu et al. (2024) membedakan dukungan otonomi dan bentuk keterlibatan pekerjaan rumah lainnya. Literatur itu menunjukkan bahwa frekuensi bantuan dan kualitas dukungan tidak dapat diperlakukan sebagai konstruk tunggal yang selalu memiliki hubungan serupa. Pada penelitian ini, alpha dukungan orang tua sebesar 0,897 disertai rentang korelasi butir–total 0,092–0,768. Evaluasi fungsi butir dan dimensi konstruk diperlukan sebagai dasar penyempurnaan instrumen pada penelitian berikutnya.

Komunikasi sekolah dan keluarga dapat diarahkan pada kebutuhan materi, kesulitan belajar, serta bentuk pendampingan yang sesuai. Penelitian berikutnya dapat memisahkan dukungan emosional, fasilitas, pengawasan, dan otonomi belajar. Pengembangan instrumen perlu mengumpulkan bukti validitas yang sesuai dengan populasi serta tujuan penggunaan skor (Hill et al., 2022), kemudian melaporkan prosedur dan hasilnya secara lengkap (Hill et al., 2024). Dengan demikian, perbaikan instrumen dapat didasarkan pada landasan konseptual dan bukti pengukuran.

Implikasi Keterbatasan dan Arah Penelitian Selanjutnya

Penelitian ini membedakan perubahan skor dalam satu kelompok dari hubungan prediktor dengan nilai akhir. N-Gain yang besar tetap merupakan deskripsi, sedangkan inferensi OLS dan HC3 belum memberikan bukti hubungan simultan maupun parsial yang memadai. Penggunaan HC3 memperjelas ketidakpastian koefisien tanpa mengubah estimasi OLS. Hasil tersebut tidak menetapkan faktor di luar model sebagai penyebab utama dan tidak membuktikan bahwa hubungan populasi sama sekali tidak ada.

Keterbatasan utama ialah tidak adanya kelompok pembanding, perbedaan bentuk asesmen awal dan akhir yang belum disetarakan, serta pemampatan nilai posttest mendekati batas atas. Ketiga prediktor berupa laporan siswa dan sebagian butir memiliki hubungan lemah dengan skor total. Alpha yang dihitung pada sampel analisis bukan bukti bahwa validasi isi atau uji coba sebelum penelitian telah dilakukan (Cheung et al., 2024; Zakariya, 2022). Inferensi juga dibatasi oleh

pengelompokan 63 siswa dalam tiga kelas, normalitas residual yang ditolak, dan kepekaan hasil X1 terhadap observasi. HC3 tidak memperbaiki bias seleksi, mutu pengukuran, atau ketergantungan klaster; estimasi klaster dengan hanya tiga kelas pun memerlukan kehati-hatian (MacKinnon et al., 2023).

Penelitian lanjutan memerlukan kelompok pembanding, instrumen awal–akhir yang sebanding, pengendalian kemampuan awal, dan pengukuran keterlaksanaan TGT. Galat baku robust atau bootstrap dapat menjadi analisis kepekaan jika sesuai dengan desain serta struktur data (Rajh-Weber et al., 2026). Bukti validitas dan pelaporan instrumen perlu diperkuat (Hill et al., 2022, 2024), sedangkan fungsi tiap butir dan dimensi konstruk perlu ditelaah sebelum penetapan model pengukuran (Cheung et al., 2024). Pelaporan perlindungan peserta anak juga perlu memuat dokumentasi izin, persetujuan yang sesuai, kesediaan peserta, dan kerahasiaan data sebagaimana komponen yang dibahas British Educational Research Association (2024).

Kesimpulan

Pada 63 siswa kelas V SDIT Ya Bunayya, skor rata-rata IPS meningkat dari 71,43 menjadi 92,84 dengan rata-rata N-Gain 0,7598. Kenaikan tersebut bersifat deskriptif karena tidak terdapat kelompok pembanding dan kesetaraan asesmen awal–akhir belum dapat dipastikan. Berdasarkan pengolahan ulang respons individual, model regresi menghasilkan $R^2 = 0{,}0650$; F OLS$(3, 59) = 1{,}367$; $p = 0{,}262$, sedangkan uji simultan HC3 menghasilkan $F(3, 59) = 1{,}349$; $p = 0{,}267$. Nilai p HC3 persepsi terhadap TGT, lingkungan belajar, dan dukungan orang tua masing-masing adalah 0,0510; 0,3890; dan 0,5619. Tidak ada koefisien parsial yang signifikan pada $\alpha = 0{,}05$. Konsistensi internal tiga angket telah dideskripsikan, tetapi tidak menggantikan pemeriksaan validitas. Generalisasi dan implikasi praktis perlu mempertimbangkan satu sekolah, tiga kelas, mutu asesmen, serta kepekaan inferensi terhadap observasi.

References

Amelia, D. H., Rezania, V., & Fihayati, Z. (2023). The effect of Teams Games Tournament assisted by flipcharts on the cognitive abilities of elementary school students. *Mimbar Sekolah Dasar, 10*(3), 578–594. https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v10i3.63237

Armidi, N. L. S. (2022). Penerapan model pembelajaran kooperatif tipe Teams Games Tournament untuk meningkatkan hasil belajar IPS siswa kelas VI SD. *Journal of Education Action Research, 6*(2), 214–220. https://doi.org/10.23887/jear.v6i2.45825

British Educational Research Association (2024). *Ethical guidelines for educational research* (5th ed.). https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-fifth-edition-2024

Cheung, G. W., Cooper-Thomas, H. D., Lau, R. S., & Wang, L. C. (2024). Reporting reliability, convergent and discriminant validity with structural equation modeling: A review and best-practice recommendations. *Asia Pacific Journal of Management, 41*(2), 745–783. https://doi.org/10.1007/s10490-023-09871-y

Christman, E., Miller, P., & Stewart, J. (2024). Beyond normalized gain: Improved comparison of physics educational outcomes. *Physical Review Physics Education Research, 20*(1), 010123. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.20.010123

Cochon Drouet, O., Lentillon-Kaestner, V., & Margas, N. (2023). Effects of the Jigsaw method on student educational outcomes: Systematic review and meta-analyses. *Frontiers in Psychology, 14*, 1216437. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1216437

Cui, T., & Liu, Q. (2025). Parental involvement and academic achievement in Year 4 and Year 8 students: A meta-analysis based on large-scale assessments in China. *British Educational Research Journal, 51*(6), 2719–2739. https://doi.org/10.1002/berj.4194

Copyright © 2026 The Author(s)

Erdem, C., & Kaya, M. (2024). The relationship between school and classroom climate, and academic achievement: A meta-analysis. *School Psychology International, 45*(4), 380–408. https://doi.org/10.1177/01430343231202923

Fadila, P. N., Kesumawati, N., & Sukardi, S. (2023). Pengaruh model pembelajaran Teams Games Tournament (TGT) terhadap kemampuan pemahaman konsep berdasarkan motivasi belajar siswa SD. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan, 5*(2), 1474–1481. https://doi.org/10.31004/edukatif.v5i2.5153

Fakhriyah, I. L., & Assegaf Baalwi, M. (2025). Pengaruh model pembelajaran kooperatif tipe Teams Games Tournament (TGT) berbantuan aplikasi Wordwall terhadap motivasi belajar dan hasil belajar siswa pada materi analisis data. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan, 10*(2), 1291–1300. https://doi.org/10.29303/jipp.v10i2.3277

Fatimaningrum, A. S. (2022). Parental involvement and academic achievement: A meta-analysis. *Psychological Research and Intervention, 4*(2), 57–67. https://doi.org/10.21831/pri.v4i2.45507

Güngör, F., Altunbaşak, İ., Aydın, A. T., Kaya, M., & Erdem, C. (2026). A second-order meta-analysis on the effects of cooperative learning on students' academic achievement, higher-order thinking, and affective behaviors. *Current Psychology, 45*, 552. https://doi.org/10.1007/s12144-025-08943-0

Hill, J., Chuko, J., Ogle, K., Gottlieb, M., Santen, S. A., & Artino, A. R., Jr. (2024). Best practices for reporting survey-based research. *AEM Education and Training, 8*(1), e10929. https://doi.org/10.1002/aet2.10929

Hill, J., Ogle, K., Gottlieb, M., Santen, S. A., & Artino, A. R., Jr. (2022). Educator's blueprint: A how-to guide for collecting validity evidence in survey-based research. *AEM Education and Training, 6*(6), e10835. https://doi.org/10.1002/aet2.10835

Jiang, Q., Shi, L., Zheng, D., & Mao, W. (2023). Parental homework involvement and students' mathematics achievement: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 14*, 1218534. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1218534

Kautsar, U. A. (2024). Penerapan model pembelajaran kooperatif tipe Teams Games Tournament untuk meningkatkan hasil belajar IPS siswa SD Negeri Ketileng Singolelo 1. *Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar, 9*(2), 44–48. https://doi.org/10.17509/jpgsd.v9i2.76307

Kim, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis. *Educational Research Review, 37*, 100463. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100463

Liu, Y., Wang, Y., Liu, R.-D., Ding, Y., Wang, J., & Mu, X. (2022). How classroom environment influences academic enjoyment in mathematics among Chinese middle school students: Moderated mediation effect of academic self-concept and academic achievement. *Psychology Research and Behavior Management, 15*, 2035–2048. https://doi.org/10.2147/PRBM.S371092

MacKinnon, J. G., Nielsen, M. Ø., & Webb, M. D. (2023). Cluster-robust inference: A guide to empirical practice. *Journal of Econometrics, 232*(2), 272–299. https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2022.04.001

Mertayasa, I. W. (2022). Model pembelajaran kooperatif tipe Teams Games Tournament (TGT) berbantuan media Mice Target Board untuk meningkatkan hasil belajar IPS siswa kelas V. *Journal of Education Action Research, 6*(1), 48–57. https://doi.org/10.23887/jear.v6i1.41914

Meyren, S. D., Tryanasari, D., & Jatmikawati, M. (2024). Peningkatan hasil belajar siswa kelas VC SDN 01 Taman melalui model Team Games Tournament. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, 9*(2), 4180–4189. https://doi.org/10.23969/jp.v9i2.14028

OECD (2023). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during – and from – disruption*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en

Piliati, I., Daulay, M. I., & Witarsa, R. (2022). Penggunaan model kooperatif tipe Teams Games Tournament (TGT) untuk meningkatkan hasil belajar IPS materi peta di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Tambusai, 6*(1), 8555–8566. https://doi.org/10.31004/jptam.v6i1.5615

Rahmawati, S., Trisiana, A., & Mustofa, M. (2023). Analisis penerapan model pembelajaran kooperatif Team Games Tournament (TGT) pada pembelajaran tematik integratif. *Jurnal Pendidikan Tambusai, 7*(1), 3826–3831. https://doi.org/10.31004/jptam.v7i1.5839

Rajh-Weber, H., Huber, S. E., & Arendasy, M. (2026). Using heteroskedasticity-consistent standard errors and the bootstrap for linear regression analysis available in SPSS: A tutorial. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science, 9*(1), 25152459251408046. https://doi.org/10.1177/25152459251408046

Sahmar, S. W., Idawati, I., & Quraisy, H. (2023). Pengaruh model pembelajaran Teams Games Tournament (TGT) terhadap motivasi, keaktifan dan hasil belajar IPS pada siswa sekolah dasar. *Sang Pencerah: Jurnal Ilmiah Universitas Muhammadiyah Buton, 9*(4), 890–900. https://doi.org/10.35326/pencerah.v9i4.4144

Sulistio, A., & Haryanti, N. (2022). *Model pembelajaran kooperatif (Cooperative learning model)*. Eureka Media Aksara. https://repository.penerbiteureka.com/media/publications/408751-model-pembelajaran-kooperatif-cooperativ-609b9c2e.pdf

Wang, X., & Wei, Y. (2024). The influence of parental involvement on students' math performance: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 15*, 1463359. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1463359

Xu, J., Guo, S., Feng, Y., Ma, Y., Zhang, Y., Núñez, J. C., & Fan, H. (2024). Parental homework involvement and students' achievement: A three-level meta-analysis. *Psicothema, 36*(1), 1–14. https://doi.org/10.7334/psicothema2023.92

Zakariya, Y. F. (2022). Cronbach's alpha in mathematics education research: Its appropriateness, overuse, and alternatives in estimating scale reliability. *Frontiers in Psychology, 13*, 1074430. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1074430