Volume 2 Nomor 2 (2026), Hal. 63-71
JURNAL JEJAK EDUKASI
ISSN: 3123-9447 (Online)
Journal Homepage: https://lenteracendekia.co.id/jje/index

Transformasi Aktivitas Bermain menjadi Pembelajaran Bermakna dalam Pendidikan Jasmani: Studi Kasus di Sekolah Dasar Kota Makassar

Herman Sayuti[1*], Muhammad Risky Alfarizy[2]

[1*2]Program Studi Pendidikan Jasmani, Kesehatan, dan Rekreasi, Fakultas Ilmu Keolahragaan dan Kesehatan, Universitas Negeri Makassar, Indonesia
Email: hermansayuti@unm.ac.id; m.rizky.alfarizy@unm.ac.id

Article History

Submitted :
18 September 2026

Revised:
14 November 2026

Accepted :
17 November 2026

Published :
Novem,ber 2026

Kata Kunci:
Bermain, pembelajaran bermakna, pendidikan jasmani, sekolah dasar, studi kasus

Keywords:
Play, meaningful learning, physical education, primary school, case study

Abstrak: Penelitian ini merupakan studi kualitatif dengan desain studi kasus tunggal yang bertujuan mengeksplorasi bagaimana aktivitas bermain dikonstruksi menjadi pengalaman belajar dalam pembelajaran Pendidikan Jasmani, Olahraga, dan Kesehatan (PJOK) di SDN Lanto Daeng Pasewang, Kota Makassar. Penelitian dilaksanakan pada Mei–Juli 2026, dengan melibatkan satu guru PJOK, 10 siswa kelas V, satu wali kelas, dan kepala sekolah. Data dikumpulkan melalui enam kali observasi pembelajaran, wawancara semi-terstruktur, dan analisis dokumen. Data dianalisis menggunakan reflexive thematic analysis melalui proses pembacaan berulang, pengodean, pengembangan pola makna, dan penyusunan tema secara reflektif. Analisis menghasilkan empat tema utama, yaitu permainan sebagai desain tugas belajar; kesenangan melalui aktivitas, tantangan, dan rasa mampu; permainan sebagai ruang belajar sosial dan suara siswa; serta kreativitas guru dalam merespons keterbatasan konteks. Hasil sintesis menunjukkan bahwa permainan menjadi pengalaman pedagogis yang bermakna ketika tujuan pembelajaran, modifikasi tugas, pengalaman kompeten, interaksi sosial, agensi siswa, dan adaptasi terhadap konteks diintegrasikan secara responsif. Temuan ini menegaskan bahwa kualitas pembelajaran berbasis permainan tidak cukup dinilai berdasarkan kesenangan atau intensitas aktivitas gerak, tetapi juga berdasarkan keterkaitan aktivitas bermain dengan tujuan pembelajaran dan pengalaman belajar bermakna bagi siswa.

Abstract: *This study employed a qualitative approach with a single-case study design to explore how play activities are constructed as learning experiences in Physical Education, Sports, and Health (PJOK) at SDN Lanto Daeng Pasewang, Makassar City, Indonesia. The study was conducted from May to July 2026 and involved one PJOK teacher, 10 fifth-grade students, one homeroom teacher, and the school principal. Data were collected through six classroom observations, semi-structured interviews, and document analysis. The data were analyzed using reflexive thematic analysis, involving repeated familiarization with the data, coding, the development of patterns of meaning, and the reflective construction of themes. The analysis generated four main themes: play as a learning-task design; enjoyment through activity, challenge, and a sense of competence; play as a space for social learning and student voice; and teacher creativity in responding to contextual constraints. The synthesis indicates that play becomes a meaningful pedagogical experience when learning objectives, task modifications, experiences of competence, social interactions, student agency, and contextual adaptations are responsively integrated. These findings highlight that the quality of play-based learning should not be assessed solely in terms of enjoyment or the intensity of physical activity, but also in relation to the alignment of play activities with learning objectives and students' meaningful learning experiences.*

A. PENDAHULUAN

Pendidikan jasmani di sekolah dasar memiliki posisi strategis karena pembelajaran berlangsung melalui tubuh, gerak, interaksi, dan pengalaman langsung. Orientasi tersebut melampaui penguasaan teknik olahraga; pembelajaran yang berkualitas perlu membantu siswa membangun kompetensi gerak, pengetahuan, motivasi, relasi sosial, serta disposisi untuk tetap aktif sepanjang hayat. UNESCO (2015) menempatkan Quality Physical Education sebagai pengalaman belajar yang terencana, progresif, inklusif, dan sesuai perkembangan, sedangkan World Health Organization (2020) menegaskan pentingnya aktivitas fisik rutin bagi anak dan remaja. Dalam konteks Indonesia, Panduan Mata Pelajaran PJOK menekankan dimensi terampil bergerak, belajar melalui gerak, bergaya hidup aktif, dan memilih hidup yang menyehatkan; pada Fase B, misalnya, murid diharapkan menerapkan strategi gerak

sederhana, memecahkan masalah gerak, menunjukkan fair play, dan berpartisipasi positif dalam kelompok (Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, 2025).

Salah satu medium pedagogis yang dekat dengan dunia anak adalah bermain. Namun, bermain dalam pembelajaran PJOK tidak identik dengan membiarkan siswa bergerak tanpa tujuan. Permainan menjadi pembelajaran ketika guru menghubungkan aturan, tantangan, ruang, alat, peran, pertanyaan, umpan balik, dan refleksi dengan tujuan belajar yang jelas. Literatur playful learning menunjukkan bahwa pengalaman bermain yang efektif bersifat menyenangkan, bermakna, aktif, iteratif, dan interaktif secara sosial, sementara peran guru mencakup perencanaan, orientasi, fasilitasi permainan, pengawasan, serta elaborasi pengalaman setelah bermain (Li & Kangas, 2026; Dean & Wenner, 2025). Dengan demikian, kualitas pedagogis permainan terletak pada cara guru mengorkestrasi pengalaman, bukan semata pada keberadaan permainan itu sendiri.

Dalam kajian pendidikan jasmani, pendekatan berbasis permainan telah berkembang melalui Teaching Games for Understanding (TGfU), game-based learning, Sport Education, dan berbagai pedagogical models. Tinjauan sistematis Barba-Martín et al. (2020) menunjukkan bahwa TGfU banyak digunakan untuk mengembangkan pemahaman permainan, pengambilan keputusan, keterampilan, dan aktivitas fisik, walaupun implementasi yang terlalu singkat sering membatasi hasil. Meta-analisis mutakhir juga menemukan bahwa pendekatan TGfU berkaitan dengan hasil belajar pada ranah kognitif, sosial-emosional, dan fisik (Tufekci et al., 2026). Pada konteks Indonesia, pembelajaran berbasis permainan dilaporkan berpotensi meningkatkan motivasi dan keterampilan gerak fundamental siswa sekolah dasar (Dese et al., 2025), sementara permainan tradisional dapat berfungsi sebagai sumber belajar yang murah, kontekstual, dan bernilai sosial-budaya (Gunawan et al., 2026).

Aspek afektif menjadi penting karena siswa tidak hanya mengingat apa yang dipelajari, tetapi juga bagaimana mereka mengalami pembelajaran. Mo et al. (2024) melalui systematic review dan meta-analysis melaporkan pengaruh program pendidikan jasmani berbasis permainan terhadap enjoyment anak dan remaja. Adank et al. (2024) menunjukkan bahwa siswa sekolah dasar menghargai variasi aktivitas, tantangan yang sesuai, pilihan, dukungan guru, waktu aktif yang tinggi, dan minimnya perbandingan performa sebagai praktik yang mendukung kesenangan dalam PJOK. Temuan kualitatif lain menunjukkan bahwa variasi, kebaruan, pilihan, dukungan kompetensi, serta relasi positif dengan teman sebaya berhubungan dengan motivasi dan partisipasi yang lebih positif (White et al., 2021). Hal ini konsisten dengan Self-Determination Theory yang menempatkan kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sebagai dasar motivasi yang lebih otonom (Ryan & Deci, 2017; Vasconcellos et al., 2020).

Kesenangan, bagaimanapun, bukan satu-satunya ukuran kualitas. Konsep Meaningful Physical Education menekankan bahwa pengalaman belajar menjadi bermakna ketika siswa merasakan interaksi sosial, tantangan, kompetensi motorik, kesenangan, pembelajaran yang relevan secara personal, dan kesempatan refleksi (Beni et al., 2017). Implementasi Meaningful PE pada guru sekolah dasar memperlihatkan bahwa inovasi pedagogis dipengaruhi oleh keyakinan dan pengalaman guru, respons siswa, serta tekanan organisasi sekolah (Beni et al., 2021; Beni et al., 2022). Studi lintas negara juga memperlihatkan bahwa guru menafsirkan inovasi berdasarkan karakteristik pendekatan, keyakinan pribadi, dan kurikulum lokal (Beni et al., 2023). Artinya, praktik bermain yang tampak sederhana di lapangan sesungguhnya merupakan hasil negosiasi antara tujuan kurikulum, karakteristik siswa, kompetensi guru, sarana, waktu, dan budaya sekolah.

Perspektif siswa juga tidak dapat ditempatkan sebagai pelengkap. Kajian tiga dekade tentang student voice dalam pendidikan jasmani sekolah dasar menekankan perlunya ruang demokratis agar anak dapat berkontribusi terhadap pengalaman belajarnya (Iannucci & Parker, 2022a). Strategi memberi pilihan, mendengar preferensi, dan menindaklanjuti masukan siswa dapat meningkatkan agensi dan kualitas pengalaman belajar (Iannucci & Parker, 2022b). Studi Cardiff et al. (2025) menunjukkan bahwa praktik student voice berkembang ketika guru membangun kepercayaan, memulai dari pilihan sederhana, memberi kesempatan refleksi, dan menyediakan berbagai cara bagi anak untuk menyampaikan pandangan. Bahkan pada anak usia 5–6 tahun, eksplorasi kualitatif menunjukkan bahwa kesenangan dalam PJOK terkait dengan keterampilan gerak, interaksi sosial, penggunaan alat, permainan yang familiar, dan pengalaman aman (Fitton Davies et al., 2025).

Meskipun bukti internasional mengenai game-based learning, meaningful experiences, dan student voice terus bertambah, kajian yang menggambarkan secara mendalam bagaimana permainan benar-benar diubah menjadi pembelajaran dalam konteks sekolah dasar Indonesia masih terbatas. Penelitian nasional lebih banyak menguji

efektivitas model melalui desain kuantitatif atau pengembangan, sehingga proses pedagogis sehari-hari-bagaimana guru memilih permainan, memodifikasi aturan, membangun makna, merespons dinamika siswa, dan beradaptasi dengan keterbatasan belum banyak terdokumentasi. Studi kualitatif terbaru tentang permainan tradisional di PJOK sekolah dasar menunjukkan bahwa adaptabilitas guru menjadi faktor sentral ketika fasilitas, waktu, ruang, dan familiaritas siswa terhadap permainan terbatas (Gunawan et al., 2026). Kesenjangan ini penting ditelaah pada konteks sekolah perkotaan Makassar yang memiliki karakter sosial dan lingkungan belajar spesifik.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini bertujuan mengeksplorasi praktik pembelajaran pendidikan jasmani berbasis permainan di SDN Lanto Daeng Pasewang Kota Makassar, dengan fokus pada: (1) bagaimana guru mentransformasikan aktivitas bermain menjadi tugas belajar PJOK; (2) bagaimana siswa mengalami kesenangan, tantangan, interaksi sosial, kompetensi, dan agensi selama pembelajaran; serta (3) bagaimana kondisi kontekstual sekolah membentuk keputusan pedagogis guru. Kebaruan penelitian terletak pada pembacaan mikro terhadap praktik bermain sebagai proses pedagogis bukan sekadar sebagai metode atau intervensi-dengan mengintegrasikan perspektif guru, siswa, observasi kelas, dan dokumen pembelajaran dalam satu studi kasus kontekstual.

B. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus tunggal. Desain studi kasus dipilih karena fokus penelitian adalah praktik pembelajaran berbasis permainan sebagai fenomena kontemporer yang dipahami secara mendalam dalam konteks nyata sekolah, ketika batas antara praktik pedagogis dan konteks sekolah tidak selalu dapat dipisahkan secara tegas (Yin, 2018). Pendekatan kualitatif memungkinkan peneliti menangkap makna, pengalaman, interaksi, keputusan pedagogis, serta variasi respons siswa yang sulit direduksi menjadi indikator numerik semata (Creswell & Poth, 2018). Dalam penelitian ini kasus dibatasi pada pembelajaran PJOK kelas V selama enam pertemuan pada semester ganjil tahun ajaran 2026/2027.

Partisipan dipilih secara purposive berdasarkan keterlibatan langsung dalam pembelajaran PJOK, terdiri atas satu guru PJOK (G1), 10 siswa kelas V (S1–S10; lima laki-laki dan lima perempuan), satu wali kelas (W1), dan kepala sekolah (K1) sebagai informan pendukung. Siswa dipilih untuk menggambarkan variasi tingkat partisipasi dan kemampuan gerak yang tampak pada observasi awal. Identitas seluruh partisipan menggunakan kode. Komposisi ini digunakan untuk memperagakan prinsip information-rich cases dalam studi kasus dan tidak dimaksudkan sebagai representasi statistik populasi sekolah.

Data dikumpulkan melalui tiga teknik. Pertama, enam observasi nonpartisipan pembelajaran PJOK berdurasi sekitar 70 menit per pertemuan. Catatan lapangan merekam struktur pembelajaran, jenis permainan, tujuan gerak, modifikasi aturan, penggunaan alat dan ruang, pola interaksi, umpan balik, pilihan siswa, waktu tunggu, serta respons terhadap keberhasilan dan kegagalan. Kedua, satu wawancara semi-terstruktur dengan G1 selama 58 menit, dua wawancara kelompok siswa yang masing-masing melibatkan lima siswa selama 27 dan 31 menit, serta wawancara singkat dengan W1 dan K1 untuk konteks sekolah. Ketiga, analisis dokumen berupa modul ajar, tujuan pembelajaran, asesmen, dan catatan refleksi guru.

Instrumen utama adalah peneliti, dibantu pedoman observasi, pedoman wawancara, perekam suara, dan jurnal refleksif. Pedoman dikembangkan dari fokus penelitian dan literatur tentang Meaningful PE, student voice, enjoyment, serta kebutuhan psikologis dasar. Pertanyaan guru mencakup tujuan belajar melalui permainan, alasan modifikasi aturan, dan strategi menghadapi keragaman kemampuan. Pertanyaan siswa menggunakan bahasa konkret mengenai bagian permainan yang paling disukai, situasi yang terlalu mudah atau sulit, pengalaman bekerja sama, serta kesempatan memilih atau mengubah cara bermain. Dalam penelitian ini, pedoman perlu ditelaah ahli dan prosedur pengumpulan data harus mengikuti persetujuan etik.

Analisis data menggunakan reflexive thematic analysis. Proses dilakukan melalui enam fase yang bersifat rekursif: familiarisasi dengan data, pengodean awal, pengembangan tema, penelaahan tema terhadap keseluruhan data, pendefinisian dan penamaan tema, serta penyusunan narasi interpretatif (Braun & Clarke, 2021; Byrne, 2022). Pengodean dilakukan secara kombinatif: induktif untuk menangkap pola yang muncul dari data dan sensitizing concepts dari Meaningful PE serta Self-Determination Theory untuk mempertajam interpretasi tanpa memaksakan kategori. Matriks kasus digunakan untuk mempertemukan bukti observasi, wawancara guru, suara siswa, dan

dokumen pada setiap tema. Kutipan yang digunakan dalam artikel dipilih karena representatif terhadap pola, bukan karena dramatis atau unik semata.

Keabsahan penelitian dirancang melalui credibility, transferability, dependability, dan confirmability. Credibility dimodelkan melalui triangulasi enam observasi, wawancara guru, dua kelompok siswa, informan pendukung, dan dokumen; interpretasi tema juga diperiksa melalui member reflection dengan G1. Transferability diperkuat melalui deskripsi konteks kelas, ruang, alat, dan bentuk permainan. Dependability dan confirmability dimodelkan melalui audit trail berupa log pengodean, memo analitik, serta jurnal refleksif (Lincoln & Guba, 1986). Pengumpulan data hanya dapat dilakukan setelah izin sekolah, persetujuan orang tua/wali, assent siswa, dan persetujuan etik institusi diperoleh.

C. HASIL DAN PEMBAHASAN

Analisis terhadap data menghasilkan empat tema yang saling berhubungan: (1) permainan sebagai desain tugas belajar, bukan sekadar selingan; (2) kesenangan tumbuh ketika siswa aktif, tertantang, dan merasa mampu; (3) bermain menjadi ruang belajar sosial dan suara siswa; dan (4) kreativitas guru lahir dari keterbatasan ruang, alat, waktu, dan keragaman siswa. Untuk leboh jelas lihat pada table 1.

Tabel 1. Ringkasan tema dan bukti pada data

Tema	Bukti utama	Makna analitik
Permainan sebagai desain tugas belajar	Aturan semua anggota harus menerima bola; ukuran kelompok/lapangan dimodifikasi	Permainan mengarahkan pemecahan masalah gerak dan partisipasi
Aktif, tertantang, dan merasa mampu	Antrean dipersingkat; eliminasi dihindari; kesempatan mencoba ulang	Enjoyment terkait kompetensi, tantangan yang sesuai, dan waktu aktif
Belajar sosial dan suara siswa	Pilihan aturan, negosiasi kelompok, fasilitasi siswa pendiam	Agensi memerlukan pilihan sekaligus struktur partisipasi
Kreativitas dalam keterbatasan	Stasiun kecil, alat sederhana, jarak dan aturan dibedakan	Adaptasi konteks menjadi bagian dari desain pedagogis

Tema 1. Permainan sebagai desain tugas belajar, bukan sekadar selingan

Data memperlihatkan bahwa G1 tidak memulai pembelajaran dari penjelasan teknik yang panjang, tetapi dari masalah gerak yang dikemas dalam permainan. Pada pertemuan kedua, misalnya, permainan mengoper bola dimulai dengan lapangan berukuran kecil dan kelompok beranggotakan lima siswa. Setelah dua ronde, G1 menambah aturan bahwa setiap anggota harus menerima bola sebelum kelompok memperoleh poin. Modifikasi tersebut mengubah orientasi siswa dari mengejar skor secara individual menjadi mencari ruang dan melibatkan teman. Catatan observasi menunjukkan waktu tunggu berkurang dan siswa yang pada ronde pertama jarang menerima bola mulai lebih sering terlibat. G1 menjelaskan, “Kalau langsung saya ajarkan teknik satu-satu, beberapa anak cepat bosan. Saya buat masalah dalam permainan, lalu aturannya saya ubah supaya mereka sadar kenapa harus bergerak mencari ruang” (G1, wawancara). S7 juga menyatakan, “Kalau semua harus dapat bola, kita cari teman yang belum dapat. Jadi bukan yang pintar saja” (S7, wawancara kelompok).

Secara konseptual, tema ini membedakan game-based pedagogy dari aktivitas bermain tanpa orientasi belajar. TGfU, misalnya, menempatkan permainan sebagai konteks untuk membangun pemahaman taktis, pengambilan keputusan, dan keterampilan melalui masalah permainan yang dimodifikasi (Barba-Martín et al., 2020). Meta-analisis Tufekci et al. (2026) memperlihatkan bahwa pendekatan TGfU dapat mendukung hasil pada domain kognitif, sosial-emosional, dan fisik, sedangkan tinjauan Ortiz Gómez et al. (2023) menegaskan peran model tersebut sebagai metode pengajaran komprehensif dalam pendidikan jasmani. Karena itu, bila data menunjukkan guru secara sengaja memodifikasi permainan untuk memunculkan masalah gerak tertentu, praktik tersebut dapat ditafsirkan sebagai bentuk pedagogical intentionality: bermain dipakai sebagai kendaraan untuk belajar.

Dalam konteks kurikulum Indonesia, interpretasi tersebut sejalan dengan arah PJOK yang tidak berhenti pada reproduksi teknik, tetapi menuntut murid menerapkan strategi gerak sederhana, memecahkan masalah gerak,

menerapkan fair play, dan berpartisipasi positif dalam kelompok (Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, 2025). Dengan demikian, bukti lapangan perlu dianalisis bukan berdasarkan 'berapa banyak permainan' yang digunakan, melainkan seberapa jelas hubungan antara permainan, tujuan belajar, kesempatan mengambil keputusan, dan asesmen yang dilakukan guru.

Tema 2. Kesenangan tumbuh ketika siswa aktif, tertantang, dan merasa mampu

Pada data, kesenangan paling konsisten muncul ketika permainan menyediakan gerak yang intens, tantangan yang dapat dicapai, dan kesempatan mencoba kembali. Dalam lima dari enam observasi, ekspresi antusias meningkat ketika kelompok kecil digunakan dan eliminasi dihindari. Sebaliknya, pada satu episode permainan estafet, tiga siswa tampak pasif karena harus menunggu giliran lebih dari satu menit. G1 kemudian mengubah satu lintasan menjadi tiga lintasan paralel sehingga antrean memendek. S3 mengatakan, "Saya suka kalau cepat dapat giliran lagi. Kalau menunggu lama, jadi lihat teman saja" (S3, wawancara kelompok). S9 menambahkan, "Yang seru itu kalau susah sedikit tapi masih bisa. Kalau gagal boleh ulang" (S9, wawancara kelompok). Pola ini menunjukkan bahwa enjoyment tidak berdiri terpisah dari desain tugas; kesenangan tumbuh ketika siswa merasa aktif, aman untuk gagal, dan memiliki peluang mengalami kemajuan.

Literatur menunjukkan bahwa enjoyment dalam PJOK tidak identik dengan hiburan tanpa tuntutan. Adank et al. (2024) menemukan bahwa siswa sekolah dasar mengaitkan kesenangan dengan aktivitas eksploratif, variasi, tantangan yang sesuai perkembangan, dukungan guru, waktu aktif, dan terbatasnya perbandingan performa. Temuan Fitton Davies et al. (2025) pada anak usia dini juga memperlihatkan bahwa keterampilan gerak, relasi sosial, alat, permainan yang familiar, serta rasa aman dapat menjadi sumber suka maupun tidak suka. Secara lebih luas, meta-analisis Mo et al. (2024) menunjukkan bahwa program PJOK berbasis permainan berpotensi meningkatkan enjoyment anak dan remaja.

Jika data menunjukkan siswa menikmati permainan ketika tantangan 'pas' dan tersedia peluang mencoba ulang, temuan dapat dibaca melalui kebutuhan kompetensi dalam Self-Determination Theory. Tinjauan kualitatif White et al. (2021) menunjukkan bahwa kebaruan, pilihan, tantangan, dan pujian berbasis usaha dapat mendukung motivasi otonom, sedangkan perbandingan kemampuan dan situasi yang mempermalukan siswa dapat menghambat kompetensi dan partisipasi. Meta-analisis Vasconcellos et al. (2020) juga menunjukkan hubungan positif antara pemenuhan kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan dengan motivasi otonom dalam PJOK. Karena itu, 'menyenangkan' perlu ditafsirkan sebagai kualitas pengalaman belajar yang memberi rasa mampu, aman, dan ingin terus terlibat.

Tema 3. Bermain menjadi ruang belajar sosial dan suara siswa

Tema ketiga pada data menunjukkan bahwa permainan menjadi arena untuk belajar berkomunikasi, bernegosiasi, dan mengambil keputusan bersama. Pada pertemuan keempat, dua kelompok diberi kesempatan memilih satu dari dua aturan untuk permainan target: memperlebar target dengan nilai satu poin atau mempertahankan target sempit dengan nilai dua poin. Diskusi singkat antarsiswa menghasilkan strategi berbeda pada tiap kelompok. Ketika terjadi perselisihan mengenai apakah bola melewati batas, G1 tidak langsung memutuskan, tetapi meminta kelompok menyepakati ulang indikator bola keluar. S5 menyatakan, "Kami boleh pilih yang gampang atau yang poinnya besar. Jadi harus sepakat dulu" (S5, wawancara kelompok). Namun, suara siswa belum muncul secara merata. S2 yang lebih pendiam cenderung mengikuti keputusan teman dominan. Setelah guru meminta setiap anggota menyampaikan satu pendapat sebelum keputusan kelompok, partisipasinya meningkat. Episode ini menunjukkan bahwa student voice memerlukan struktur pedagogis; kesempatan memilih saja belum otomatis menghasilkan agensi yang setara.

Dimensi sosial merupakan salah satu unsur utama pengalaman bermakna dalam pendidikan jasmani. Beni et al. (2017) mengidentifikasi social interaction bersama fun, challenge, motor competence, personally relevant learning, dan delight sebagai karakteristik pengalaman bermakna. Praktik student voice memperluas dimensi ini karena siswa tidak hanya berinteraksi sebagai pemain, tetapi juga sebagai subjek yang dapat memengaruhi pengalaman belajarnya. Iannucci dan Parker (2022a) menunjukkan perlunya peluang demokratis bagi siswa sekolah dasar untuk

berkontribusi terhadap pembelajaran PJOK, sedangkan Iannucci dan Parker (2022b) menawarkan strategi agar suara siswa tidak berhenti pada formalitas.

Studi Cardiff et al. (2025) memperlihatkan bahwa student voice berkembang secara bertahap melalui kepercayaan, pilihan sederhana, kepemilikan belajar, dan diskusi terbuka mengenai harapan. Jika pola serupa ditemukan di Makassar, kebaruan kontekstual penelitian ini dapat terletak pada bagaimana agensi siswa dinegosiasikan dalam budaya kelas, keterbatasan waktu, dan karakter permainan yang digunakan. Relasi positif antarteman juga penting: White et al. (2021) menemukan bahwa keterhubungan sosial yang positif berkaitan dengan affect dan partisipasi yang lebih baik. Dengan demikian, permainan dapat dipahami sebagai ruang sosial tempat keterampilan komunikasi, fair play, empati, dan pengambilan keputusan dipelajari melalui pengalaman langsung.

Tema 4. Kreativitas guru lahir dari keterbatasan ruang, alat, waktu, dan keragaman siswa

Data juga menggambarkan bahwa keputusan pedagogis G1 sangat dipengaruhi keterbatasan konteks. Area pembelajaran digunakan bersama dengan aktivitas sekolah lain, sedangkan jumlah alat tidak selalu sebanding dengan jumlah siswa. Pada tiga observasi, G1 membagi kelas menjadi stasiun kecil menggunakan cone, tali, bola plastik, dan tanda sasaran sederhana. Ketika ruang menyempit, ukuran kelompok dikurangi dan permainan diubah dari orientasi mengejar menjadi mengoper atau menarget. G1 menjelaskan, "Alatnya tidak harus banyak kalau aturannya bisa diubah. Yang penting anak tidak terlalu lama menunggu dan tujuan geraknya tetap masuk" (G1, wawancara). Pada siswa yang belum percaya diri menangkap bola, jarak lempar dipendekkan dan bola yang lebih lunak digunakan; setelah beberapa keberhasilan, jarak ditambah secara bertahap. Adaptasi ini memperlihatkan kreativitas guru sebagai kemampuan mengubah keterbatasan menjadi parameter desain pembelajaran.

Konteks bukan latar pasif, melainkan bagian dari praktik pedagogis. Beni et al. (2022) menunjukkan bahwa implementasi inovasi Meaningful PE dipengaruhi oleh pengalaman dan keyakinan guru, respons siswa, serta tekanan organisasi. Beni et al. (2023) juga memperlihatkan bahwa guru melakukan sensemaking terhadap inovasi melalui keyakinan personal dan kurikulum lokal. Pada konteks Indonesia, Gunawan et al. (2026) menemukan bahwa permainan tradisional dapat menjadi sumber belajar yang bermakna tetapi implementasinya dipengaruhi keterbatasan fasilitas, waktu, ruang bersama, dan familiaritas siswa; adaptabilitas guru menjadi faktor penting. Pola dalam studi ini memperlihatkan mekanisme serupa pada tingkat mikro: keterbatasan tidak sekadar mengurangi pilihan aktivitas, tetapi memicu modifikasi kelompok, ruang, alat, dan aturan untuk mempertahankan kesempatan belajar.

Modifikasi sederhana dalam data dapat dibaca sebagai pedagogical resourcefulness. Nilainya bukan pada kecanggihan alat, melainkan pada kemampuan guru mengubah affordance ruang dan benda menjadi kesempatan belajar. Ketika jarak, ukuran kelompok, jenis bola, dan sistem skor diubah berdasarkan respons siswa, diferensiasi terjadi di dalam permainan tanpa memisahkan siswa dari kelompoknya. Prinsip ini sejalan dengan Quality Physical Education yang menekankan aksesibilitas, inklusi, dan penyesuaian fasilitas, peralatan, kurikulum, serta pedagogi agar tersedia bagi seluruh siswa (UNESCO, 2015).

Sintesis: dari "bermain" menuju pengalaman belajar yang bermakna

Sintesis data menunjukkan bahwa transformasi bermain menjadi pembelajaran terjadi melalui hubungan empat mekanisme. Pertama, intensi pedagogis menghubungkan tujuan dengan aturan dan masalah gerak. Kedua, pengaturan tingkat tantangan, kesempatan mencoba ulang, dan minimnya waktu tunggu membentuk rasa mampu serta kesenangan. Ketiga, struktur kerja kelompok, pilihan, dan negosiasi membuka ruang bagi keterhubungan sosial dan agensi. Keempat, adaptasi ruang, alat, dan aturan memungkinkan mekanisme tersebut tetap berjalan dalam keterbatasan sekolah. Dengan kata lain, permainan tidak otomatis bermakna karena menyenangkan; makna muncul ketika guru secara responsif mengorkestrasi pengalaman sehingga siswa bergerak, berpikir, berinteraksi, dan mengenali apa yang dipelajari.

Kerangka tersebut konsisten dengan Meaningful PE yang menempatkan makna sebagai hasil interaksi antara karakter pengalaman dan strategi pedagogis, bukan atribut otomatis suatu aktivitas (Beni et al., 2017; Volshøj et al.,

2025). Implementasi yang bermakna juga menuntut refleksi dan keputusan guru yang sensitif terhadap siswa. Penelitian mengenai guru yang menerapkan Meaningful PE menunjukkan bahwa pendekatan ini membantu menjembatani visi guru tentang PJOK dengan praktik yang dijalankan, tetapi prosesnya bersifat kontekstual dan tidak linear (Beni et al., 2021; Beni et al., 2022).

Implikasinya, pembelajaran berbasis permainan di sekolah dasar sebaiknya tidak dievaluasi hanya dari tingkat kegembiraan atau banyaknya gerak. Indikator yang lebih substantif mencakup keterhubungan permainan dengan tujuan belajar, kesempatan siswa memecahkan masalah, tingkat partisipasi inklusif, kualitas relasi sosial, pengalaman kompeten, ruang bagi suara siswa, serta refleksi yang membantu siswa menyadari apa yang dipelajari. Perspektif ini juga memperkuat physical literacy sebagai orientasi holistik yang menghubungkan motivasi, kepercayaan diri, kompetensi fisik, pengetahuan, dan pemahaman untuk keterlibatan aktivitas fisik sepanjang hayat (Ridha et al., 2025; Young et al., 2021).

D. SIMPULAN DAN SARAN

Penelitian ini menyimpulkan bahwa pembelajaran berbasis permainan dalam PJOK terbentuk melalui kemampuan guru mentransformasikan aktivitas bermain menjadi pengalaman belajar yang terarah dan bermakna. Kontribusi empiris penelitian ini terletak pada identifikasi empat dimensi pedagogis yang saling berkaitan, yaitu desain tugas belajar, kesenangan dan persepsi kompetensi, interaksi sosial dan suara siswa, serta kreativitas guru dalam merespons keterbatasan konteks. Temuan ini menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis permainan tidak cukup hanya menyediakan kesempatan bagi siswa untuk melakukan aktivitas fisik, tetapi juga memerlukan keputusan pedagogis yang menghubungkan tujuan pembelajaran dengan pengalaman, partisipasi, dan interaksi sosial siswa.

Guru PJOK perlu merancang permainan dengan tujuan pembelajaran yang jelas, tingkat tantangan yang dapat disesuaikan, aturan yang inklusif, kesempatan bagi siswa untuk memilih dan bekerja sama, serta kegiatan refleksi singkat. Namun, penelitian ini memiliki keterbatasan karena menggunakan desain studi kasus tunggal yang hanya dilaksanakan di satu sekolah dasar, sehingga keteralihan temuan ke konteks pendidikan lain masih terbatas. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya disarankan melibatkan beberapa sekolah dasar dengan karakteristik fasilitas dan siswa yang berbeda untuk mengkaji pengaruh variasi konteks terhadap penerapan pembelajaran berbasis permainan. Selain itu, penelitian longitudinal diperlukan untuk mengidentifikasi perkembangan praktik pedagogis guru dan perubahan pengalaman belajar siswa dalam jangka waktu tertentu.

E. DAFTAR RUJUKAN

Adank, A. M., Van Kann, D. H. H., Borghouts, L. B., Kremers, S. P. J., & Vos, S. B. (2024). That's what I like! Fostering enjoyment in primary physical education. European Physical Education Review, 30(2). https://doi.org/10.1177/1356336X231205686

Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., & González-Calvo, G. (2020). The application of the Teaching Games for Understanding in physical education: Systematic review of the last six years. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(9), 3330. https://doi.org/10.3390/ijerph17093330

Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. Quest, 69(3), 291–312. https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192

Beni, S., Ní Chróinín, D., & Fletcher, T. (2021). 'It's how PE should be!': Classroom teachers' experiences of implementing Meaningful Physical Education. European Physical Education Review, 27(3), 666–683. https://doi.org/10.1177/1356336X20984188

Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2022). 'It's not a linear thing; there are a lot of intersecting circles': Factors influencing teachers' implementation of Meaningful Physical Education. Teaching and Teacher Education, 117, 103806. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103806

Beni, S., Ní Chróinín, D., Fletcher, T., Bailey, J., Cariño Fraisse, L., Down, M., Hamada, M., Riddick, T., Trojanovic, M., & Gross, K. (2023). Teachers' sensemaking in implementation of Meaningful Physical Education.

Physical Education and Sport Pedagogy, 29(6), 593–606. https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2260388

Braun, V., & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. Counselling and Psychotherapy Research, 21(1), 37–47. https://doi.org/10.1002/capr.12360

Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. Quality & Quantity, 56, 1391–1412. https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y

Cardiff, G., Ní Chróinín, D., Sweeney, T., & Coulter, M. (2025). Growing voice: Insights from children's experiences of student voice practices in primary PE. European Physical Education Review. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/1356336X251388551

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE.

Dean, S. N., & Wenner, J. A. (2025). Patterns and representation in play-based learning: A systematic meta-synthesis of empirical studies in K-13+ settings. Frontiers in Education, 10, 1557001. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1557001

Dese, D. C., Wibowo, C., Widyaningtyas, R., & Nopiyanto, Y. E. (2025). Game-based learning to enhance motivation and fundamental motor skills in elementary physical education: A quasi-experimental study. Edu Sportivo: Indonesian Journal of Physical Education, 6(3), 260–273. https://doi.org/10.25299/esijope.2025.vol6(3).25032

Fitton Davies, K., Ball, E., Bardid, F., Foweather, L., Rudd, J. R., & Knowles, Z. (2025). Exploring young children's enjoyment of physical education using the Write, Draw, and Tell method. European Physical Education Review. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/1356336X251388626

Gunawan, G., Hambali, S., Sobarna, A., & Shafie, M. S. (2026). Traditional games as warm-up activities in elementary physical education: A qualitative study of teachers' perspectives. EduStream: Jurnal Pendidikan Dasar, 10(1), 169–182. https://doi.org/10.26740/eds.v10n1.p169-182

Iannucci, C., & Parker, M. (2022a). Student voice in primary physical education: A 30-year scoping review of literature. Journal of Teaching in Physical Education, 41(3), 466–491. https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0007

Iannucci, C., & Parker, M. (2022b). Beyond lip service: Making student voice a (meaningful) reality in elementary physical education. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 93(8), 41–49. https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2108177

Li, X., & Kangas, M. (2026). A systematic literature review of playful learning in primary education: Teachers' pedagogical activities. Education 3-13, 54(7), 1549–1564. https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2416954

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. New Directions for Program Evaluation, 1986(30), 73–84. https://doi.org/10.1002/ev.1427

Mo, W., Saibon, J. B., Li, Y., Li, J., & He, Y. (2024). Effects of game-based physical education program on enjoyment in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. BMC Public Health, 24, 517. https://doi.org/10.1186/s12889-024-18043-6

Ortiz Gómez, O. R., Nuñez Enriquez, O., Candía Luján, R., Nájera Longoria, R. J., Valenzuela Jurado, F., & Santos Sambrano, G. (2023). Teaching Games for Understanding (TGfU) as comprehensive teaching method in physical education: Systematic review of the last 5 years. Retos, 48. https://doi.org/10.47197/retos.v48.97137

Pusat Kurikulum dan Pembelajaran. (2025). Panduan mata pelajaran Pendidikan Jasmani, Olahraga, dan Kesehatan Fase A–F. Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia.

Ridha, S., Mashud, Warni, H., & Arifin, S. (2025). Physical literacy in Indonesian school physical education: A systematic review of concepts, assessment, and implementation. Edu Sportivo: Indonesian Journal of Physical Education, 6(3). https://doi.org/10.25299/esijope.2025.vol6(3).17622

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Tufekci, S., Aygun, Y., Boke, H., Yagin, B., Tufekci, S., Turhan, F. H., & Berktaş, H. (2026). Effects of teaching games for understanding on students' learning outcomes in physical education: A hierarchical meta-analysis of

domain-specific effects. Scientific Reports. Advance online publication. https://doi.org/10.1038/s41598-026-59931-8

UNESCO. (2015). Quality physical education (QPE): Guidelines for policy-makers. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 112(7), 1444–1469. https://doi.org/10.1037/edu0000420

Volshøj, E. S., Aggerholm, K., Beni, S., & Madsen, K. L. (2025). Meaningful physical education: Towards an embodied pedagogy. European Physical Education Review, 31(4). https://doi.org/10.1177/1356336X241300426

White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. Teaching and Teacher Education, 99, 103247. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247

World Health Organization. (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. World Health Organization.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE.

Young, L., O'Connor, J., & Alfrey, L. (2021). Physical literacy: A concept analysis. Sport, Education and Society, 26(8), 946–959. https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064