Madani: Jurnal Ilmiah Multidisiplin
Volume 4, Nomor 10, November 2026, P. 135-150 -
e-ISSN: 2986-6340
Licensed by Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.23638860

Rekonstruksi Motivasi Siswa dalam Pembelajaran Pendidikan Jasmani: Perspektif Psikopedagogis terhadap Keterlibatan dan Pengalaman Belajar Olahraga

Reconstructing Student Motivation in Physical Education: A Psychopedagogical Perspective on Engagement and Sports Learning Experiences

Fadya Arifin[1], Raihan Nurras[2], Teguh Oktaf Fighter Gulo[3], Yolrind Exaudi Lase[4]
[1,2,3,4]Sekolah Tinggi Olahraga dan Kesehatan Bina Guna
Email: Ariniyaya11@gmail.com, Raihanns154@gmail.com, gulooktaf99@gmail.com, laseyolrind@gmail.com

Abstrak

Penelitian ini bertujuan merekonstruksi pemahaman tentang motivasi siswa melalui perspektif psikopedagogis dengan menelaah hubungan kebutuhan psikologis, iklim pedagogis, emosi, dan pengalaman olahraga. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif berbasis studi pustaka dengan sintesis tematik-interpretatif terhadap sebelas artikel ilmiah terpilih sebagai korpus hasil, didukung pustaka konseptual dan metodologis yang lebih luas. Literatur kuantitatif digunakan untuk memahami hubungan antarkonstruk, sedangkan temuan kualitatif membantu menafsirkan pengalaman dan makna; keduanya tidak disamakan sebagai bukti kausal. Sintesis menghasilkan empat tema interpretatif: (1) motivasi antara otonomi personal dan kepatuhan terhadap tuntutan pembelajaran; (2) pengalaman kompetensi, pengakuan perkembangan, dan orientasi keberhasilan; (3) keterlibatan relasional melalui penerimaan sosial dan kesempatan menyuarakan pendapat; serta (4) pemaknaan olahraga melalui emosi, tantangan, kebaruan, dan relevansi personal. Tema-tema tersebut memperlihatkan bahwa pilihan aktivitas, evaluasi, kompetisi, dan kerja kelompok dapat dialami secara berbeda oleh siswa. Self-Determination Theory digunakan sebagai lensa utama untuk membaca kualitas alasan berpartisipasi; Achievement Goal Theory menjelaskan standar keberhasilan; dan Control-Value Theory membantu menafsirkan emosi berdasarkan persepsi kendali serta nilai aktivitas. Integrasi ketiganya menawarkan kerangka motivasi yang bersifat kontekstual.
Kata kunci: *motivasi siswa; pendidikan jasmani; psikopedagogi; kebutuhan psikologis dasar; keterlibatan belajar; pengalaman belajar olahraga; studi pustaka kualitatif.*

Abstract

This study aims to reconstruct the understanding of student motivation through a psychopedagogical perspective by examining the relationships among psychological needs, pedagogical climate, emotions, and sports experiences. The study employs a qualitative literature review approach, using thematic-interpretative synthesis of eleven selected scientific articles as the primary research corpus, supported by a broader body of conceptual and methodological literature. Quantitative literature is used to understand relationships among constructs, while qualitative findings help interpret experiences and meanings; the two are not treated as equivalent forms of causal evidence. The synthesis yields four interpretative themes: (1) motivation between personal autonomy and compliance with learning demands; (2) experiences of competence, recognition of progress, and achievement orientations; (3) relational engagement through social acceptance and opportunities to express opinions; and (4) the meaning of sports through emotions, challenges, novelty, and personal relevance. These themes illustrate how activity choices, evaluation, competition, and group work may be experienced differently by students. Self-Determination Theory serves as the primary lens for examining the quality of reasons for participation; Achievement Goal Theory explains standards of success; and Control-Value Theory helps interpret emotions based on perceived control and the value of activities. Integrating these three theories offers a contextual framework for understanding motivation.
Keywords: *student motivation; physical education; psychopedagogy; basic psychological needs; learning engagement; sports learning experiences; qualitative literature review.*

Article Info:
Received date: 05 October 2026 Revised date: 15 October 2026 Accepted date: 24 October 2026

PENDAHULUAN

Pembelajaran pendidikan jasmani tidak hanya menghadirkan aktivitas gerak sebagai sarana pengembangan kemampuan fisik, tetapi juga menjadi ruang pendidikan tempat siswa mengalami

keberhasilan, kegagalan, pengakuan, dan pembentukan makna terhadap kemampuan diri. Aktivitas yang sama dapat memberikan pengalaman menyenangkan bagi sebagian siswa dan ketidaknyamanan bagi siswa lainnya. Metz et al. (2026) mendokumentasikan pengalaman negatif dalam pendidikan jasmani yang berkaitan dengan penghinaan di hadapan orang lain, pengucilan sosial, dan tindakan yang merendahkan siswa berdasarkan kemampuan fisik. Oleh sebab itu, pengalaman belajar olahraga perlu dibaca sebagai fenomena psikologis, pedagogis, dan sosial yang tidak dapat direduksi menjadi kehadiran fisik ataupun penyelesaian tugas.

Persoalan motivasi semakin kompleks ketika kegiatan olahraga menempatkan tubuh dan kemampuan siswa pada ruang pengamatan sosial yang terbuka. Littlefair et al. (2025) mengidentifikasi bahwa keterlibatan siswa terkait dengan pilihan, tekanan, kemampuan, perkembangan, dan keinginan untuk terlihat ataupun menghindari perhatian orang lain. Siswa yang memiliki pengalaman keberhasilan dapat memahami keterlihatan sebagai pengakuan, sedangkan siswa yang khawatir terhadap kemampuannya mungkin berusaha menjauh dari situasi evaluasi yang mempertontonkan keterbatasan. Dengan demikian, partisipasi dan penghindaran harus dilihat dalam kaitannya dengan persepsi kemampuan serta posisi sosial siswa.

Kekhawatiran terhadap tubuh merupakan aspek yang relevan dalam pemaknaan pembelajaran. Haug et al. (2023) melaporkan hubungan antara keluhan kesehatan, persepsi tubuh, kebiasaan pengendalian berat badan, serta karakteristik sosial-demografis dengan partisipasi pendidikan jasmani, dengan motivasi otonom menjelaskan sebagian hubungan tersebut. Temuan ini menunjukkan bahwa alasan siswa berolahraga tidak muncul dalam ruang psikologis yang terpisah dari cara ia melihat tubuh dan lingkungannya. Oleh karena itu, rendahnya keterlibatan tidak seharusnya langsung disimpulkan sebagai kelemahan kemauan individual tanpa penelaahan terhadap pengalaman personal dan konteks sosialnya.

Pada sisi lain, pembelajaran pendidikan jasmani menyediakan peluang membangun pengalaman positif melalui eksplorasi gerak, variasi aktivitas, kesempatan mengambil keputusan, serta pengakuan terhadap kemajuan siswa. Adank et al. (2024) menelaah praktik pembelajaran yang dipersepsi menyenangkan oleh siswa sekolah dasar dan membandingkannya dengan praktik guru yang diobservasi. Perbedaan antara harapan siswa dan kegiatan yang benar-benar terjadi di kelas memperlihatkan bahwa kesenangan bukan semata-mata sifat suatu cabang olahraga, melainkan hasil hubungan antara rancangan guru dan pengalaman siswa. Relevansi kesenangan perlu dilihat bersama kesempatan bertumbuh dan kebermaknaan aktivitas.

Dalam konteks Indonesia, pendidikan jasmani, olahraga, dan kesehatan (PJOK) memerlukan perhatian terhadap pertemuan antara motivasi, lingkungan belajar, dan kesiapan motorik peserta didik. Darliani et al. (2025) mengidentifikasi hubungan ketiga dimensi tersebut dalam kajian sistematis mengenai hasil pendidikan jasmani. Namun, hubungan faktor-faktor pembelajaran masih perlu ditafsirkan melalui pertanyaan mengenai apa yang dialami siswa ketika berhasil atau gagal, memperoleh dukungan atau tekanan, serta menemukan alasan untuk melanjutkan aktivitas fisik. Kerangka psikopedagogis diharapkan memberikan jembatan antara bukti empiris tentang keterlibatan dan pengalaman pendidikan yang dialami siswa.

Secara konseptual, motivasi tidak hanya berkaitan dengan intensitas dorongan, tetapi juga dengan kualitas alasan untuk bertindak. Self-Determination Theory (SDT) membedakan motivasi intrinsik, berbagai bentuk regulasi ekstrinsik, dan amotivasi serta memberi perhatian pada kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan. Guo et al. (2023) menemukan hubungan positif antara persepsi dukungan guru dan keterlibatan siswa pendidikan jasmani dalam tinjauan sistematis. Langøy et al. (2024) juga melaporkan hubungan persepsi dukungan otonomi dengan pemenuhan kebutuhan psikologis siswa sekolah menengah. Kedua kajian tersebut mendukung pentingnya memeriksa hubungan antara keadaan pembelajaran dan pengalaman psikologis siswa.

Otonomi tidak identik dengan kebebasan tanpa batas. Siswa tetap membutuhkan struktur, tujuan kegiatan, bantuan, dan umpan balik yang jelas agar dapat mengembangkan rasa kompeten. Patzak dan Zhang (2025) melaporkan bahwa dukungan otonomi dan pemberian struktur dapat saling melengkapi dalam motivasi dan keterlibatan belajar. Miao et al. (2024) menemukan bahwa persepsi terhadap dukungan variasi pembelajaran berkaitan dengan keterlibatan pendidikan jasmani, dengan motivasi berperan sebagai mediator. Kedua perspektif ini mengarahkan pemahaman bahwa bentuk pilihan yang diberikan harus didukung informasi dan bantuan yang sesuai, bukan sekadar penambahan jumlah alternatif aktivitas.

Motivasi perlu dihubungkan dengan pengalaman emosional yang menyertai pembelajaran. Işıkgöz (2025) melaporkan hubungan motivasi intrinsik dengan emosi berprestasi positif dan hubungan amotivasi dengan emosi negatif di kalangan siswa sekolah menengah. Fierro-Suero et al. (2023) memperlihatkan kaitan antara kebutuhan psikologis, motivasi, emosi, prestasi akademik dan niat untuk aktif secara fisik. Kedua kajian tersebut mendukung pembedaan antara alasan berpartisipasi dengan perasaan yang muncul selama siswa mengejar tujuan. Suatu kegiatan dapat dinilai penting, tetapi memunculkan ketegangan apabila siswa merasa tidak mampu mengendalikan hasilnya.

Definisi keberhasilan turut membentuk pengalaman siswa. Achievement Goal Theory (AGT) membedakan orientasi penguasaan keterampilan dari orientasi pembuktian performa. Zheng et al. (2023) melaporkan hubungan iklim penguasaan dengan pemenuhan kebutuhan psikologis, sementara penelitian Yang et al. (2024) menelaah hubungan iklim motivasional dan keberlanjutan aktivitas fisik melalui orientasi tujuan pencapaian. Pendekatan tersebut membantu memahami mengapa kompetisi dan penilaian dapat mendukung rasa mampu bagi sebagian siswa tetapi menjadi sumber ancaman bagi siswa lain, terutama ketika keberhasilan selalu dipahami melalui peringkat relatif.

Dimensi sosial pembelajaran tidak dapat dipisahkan dari suara serta posisi siswa dalam kelompok. Cardiff et al. (2023) mengidentifikasi pentingnya kesempatan anak menyampaikan preferensi dalam pendidikan jasmani; Cardiff et al. (2024) menunjukkan kompleksitas proses guru belajar memfasilitasi suara siswa; dan Cardiff et al. (2025) memperluasnya melalui peran refleksi untuk mengenali preferensi belajar. Sandbichler et al. (2025) memperlihatkan bahwa partisipasi dalam kelas yang dianggap inklusif masih dapat dibatasi norma performa dan posisi sosial. Keterlibatan karenanya perlu dibaca sebagai pengalaman relasional dan agentik, bukan hanya tindakan mengerjakan tugas.

Perkembangan studi mengenai Meaningful Physical Education (MPE) menegaskan bahwa makna aktivitas dapat bertaut dengan kesenangan, tantangan yang sesuai, perkembangan kompetensi, pengalaman tubuh, dan hubungan sosial. Elnan (2025) menafsirkan pengalaman aktivitas akuatik yang bermakna melalui relevansi keterampilan dan emosi yang muncul dalam situasi tertentu. Girona-Durá et al. (2025) menunjukkan adanya dimensi pengalaman bermakna yang relatif lebih mudah dan lebih sulit diwujudkan dalam praktik guru. Literatur ini memungkinkan pembacaan motivasi sebagai pengalaman yang memberi alasan personal untuk terlibat, bukan sekadar sifat stabil siswa.

Sementara itu, telah ada sintesis sistematis tentang dukungan guru dan motivasi, kebutuhan psikologis, model pedagogis, dan partisipasi siswa (Kim & Cruz, 2024; Alonso-Vargas et al., 2026; Shan et al., 2026). Karena itu, kesenjangan penelitian tidak tepat dirumuskan dengan menyatakan bahwa hubungan motivasi dan pedagogi sama sekali belum dikaji. Celah yang lebih tepat adalah kebutuhan sintesis kualitatif-interpretatif yang menempatkan pemaknaan pengalaman siswa sebagai pusat penjelasan dan mempertemukan bukti motivasi psikologis, tujuan pencapaian, emosi, hubungan sosial, serta kebermaknaan aktivitas tanpa menyamakan desain dan inferensi penelitian asal.

Penelitian ini bertujuan merekonstruksi pemahaman konseptual tentang motivasi siswa dalam pendidikan jasmani melalui sintesis tematik-interpretatif atas literatur mengenai kebutuhan psikologis, orientasi keberhasilan, emosi, praktik pedagogis, dan keterlibatan belajar olahraga. Secara khusus, penelitian mengidentifikasi konstruksi motivasi yang digunakan peneliti terdahulu, menafsirkan hubungan antara dukungan pembelajaran dan pengalaman siswa, membandingkan pola yang saling

mendukung atau bertentangan, serta menawarkan kerangka pembacaan psikopedagogis bagi PJOK yang lebih suportif dan inklusif. Kebaruan yang ditargetkan bukan klaim penemuan faktor tunggal baru, melainkan penjelasan yang membedakan partisipasi sebagai tindakan, motivasi sebagai kualitas alasan, dan pengalaman belajar sebagai pemaknaan.

Pemetaan penelitian terdahulu memperlihatkan dominasi dua garis analisis yang saling melengkapi. Garis pertama menelaah hubungan dukungan guru, kebutuhan psikologis, kualitas motivasi, dan hasil keterlibatan melalui survei, studi longitudinal, serta intervensi. Garis kedua mengeksplorasi pengalaman siswa melalui fenomenologi, wawancara, observasi, refleksi, dan kajian suara peserta didik. Kim dan Cruz (2024) serta Kruse et al. (2024) menunjukkan kontribusi pendekatan agregatif dan longitudinal; di sisi lain, Askildsen dan Aggerholm (2024) memberikan pemahaman tentang pengalaman tubuh, relasi, dan waktu melalui pembacaan fenomenologis.

Studi intervensi dan survei memperlihatkan keterkaitan dukungan otonomi dengan motivasi serta partisipasi. Abdulla et al. (2022) melaporkan perbaikan persepsi dukungan kebutuhan psikologis setelah intervensi guru pendidikan jasmani. Jankauskiene et al. (2022) mengidentifikasi hubungan dukungan otonomi guru, motivasi otonom, kebiasaan aktivitas fisik, dan ketidakikutsertaan pelajaran. Paap et al. (2025) memberikan bukti melalui program dukungan kebutuhan berbasis web untuk guru, sementara Navarro-Patón et al. (2024) mengidentifikasi variasi kualitas motivasi menurut jenjang dan karakteristik siswa. Rangkaian bukti tersebut tidak memberi satu narasi tunggal mengenai cara siswa menghayati otonomi; karena itu diperlukan pembacaan terhadap konteks implementasinya.

Kajian kualitatif menyediakan pembacaan yang lebih kaya tentang pengakuan sosial, identitas dan pengalaman tubuh. González-Calvo dan Gerdin (2024) mengeksplorasi representasi visual anak tentang tubuh guru pendidikan jasmani. Sandbichler et al. (2025) membahas posisi siswa dalam struktur partisipasi 'inklusif'. Álvarez-Sánchez et al. (2025) menilai pengalaman siswa terhadap model Attitudinal Style, sementara Deng et al. (2026) mengeksplorasi potensi pedagogi kesunyian bagi siswa rentan. Shang et al. (2023) menyediakan sudut pandang pelengkap mengenai nilai tugas dan ekspektasi keberhasilan melalui sintesis teori harapan nilai.

Kontribusi tinjauan literatur ini bukan sekadar mendata apa yang sudah diteliti, melainkan menempatkan hasil yang berbeda pada pertanyaan bersama: bagaimana aktivitas yang tampak sama dapat menghasilkan kualitas motivasi dan makna belajar yang berbeda? Analisis mempertahankan perbedaan antara hasil statistik, tema wawancara, refleksi guru, serta rekomendasi konseptual agar sintesis tidak mengubah kesimpulan korelasional menjadi hubungan sebab-akibat baru.

Self-Determination Theory (SDT) merupakan lensa utama karena membedakan kualitas regulasi tindakan dari sekadar kuat lemahnya dorongan. Regulasi intrinsik berhubungan dengan ketertarikan pada kegiatan itu sendiri, sementara regulasi ekstrinsik dapat berada pada tingkat yang berbeda menurut proses internalisasi: dari tuntutan eksternal, tekanan internal, hingga penerimaan nilai secara personal. Amotivasi menunjukkan lemahnya intensi atau ketiadaan alasan yang dianggap memadai untuk bertindak. Pemisahan kualitas alasan ini memungkinkan dua siswa yang sama-sama aktif dalam pendidikan jasmani dipahami sebagai individu dengan pengalaman motivasi yang tidak identik (Guo et al., 2023; Meerits et al., 2025).

Tiga kebutuhan psikologis dasar berupa otonomi, kompetensi, dan keterhubungan merupakan titik masuk konseptual SDT. Otonomi berkaitan dengan rasa memiliki tindakan; kompetensi mengacu pada pengalaman efektif menghadapi tantangan; sedangkan keterhubungan menunjuk rasa diterima dalam hubungan yang bermakna. Ketiganya perlu dilihat secara bersama karena pemberian pilihan tanpa dukungan keterampilan belum tentu menghasilkan pengalaman positif, dan keberhasilan motorik tidak selalu memberi kepuasan ketika siswa merasa dipinggirkan secara sosial (Leo et al., 2025; Villafaña-Samper et al., 2026).

Dalam rekonstruksi psikopedagogis, dukungan kebutuhan berbeda dari ketiadaan frustrasi kebutuhan. Kurangnya pilihan tidak secara otomatis berarti pengalaman dipaksa; belum adanya rasa

mahir tidak selalu berarti siswa dihina; dan kerja kelompok belum tentu memastikan keterhubungan. Penjelasan yang akurat memerlukan data tentang bagaimana praktik guru dipersepsi siswa. Studi Jankauskiene et al. (2022), Kruse et al. (2024) dan Langøy et al. (2024) menyediakan petunjuk tentang variasi hubungan tersebut, sedangkan penelitian kualitatif dibutuhkan untuk menerangkan konteks pengalamannya.

Achievement Goal Theory (AGT) menempatkan standar keberhasilan sebagai fokus utama: orientasi penguasaan menekankan pembelajaran, usaha, dan kemajuan personal, sedangkan orientasi performa menekankan pembuktian kemampuan relatif. Orientasi tersebut dapat memiliki dimensi mendekati keberhasilan maupun menghindari kegagalan. Dalam pembelajaran olahraga, kesulitan dan kompetisi dapat memperoleh makna berbeda bergantung apakah aktivitas dipandang sebagai kesempatan berkembang atau sebagai ancaman agar tidak terlihat tidak mampu (Flores-Piñero et al., 2024; Yang et al., 2024). Penelitian Ezeddine et al. (2023) mengenai metode pemecahan masalah turut memperlihatkan relevansi tantangan gerak yang dapat dikelola bagi pembelajaran dan motivasi, sehingga keberhasilan perlu dibaca melalui kesempatan memahami serta menyelesaikan tugas, bukan hanya melalui skor akhir.

Iklim penguasaan dapat diwujudkan melalui tantangan bertahap, kriteria yang jelas, kesempatan memperbaiki kesalahan, dan penghargaan atas usaha. Penelitian Nobre et al. (2024) menunjukkan manfaat intervensi iklim penguasaan pada berbagai indikator keterampilan dan persepsi diri anak. Namun, hasil Zhao dan Zhang (2026) mengingatkan bahwa iklim performa pada konteks tertentu juga dapat berkorelasi positif dengan kebutuhan psikologis. Karena itu, kompetisi tidak tepat digolongkan selalu merugikan; yang perlu dianalisis adalah makna perbandingan kemampuan, akses kesempatan belajar, dan keamanan psikologis siswa.

Control-Value Theory of Achievement Emotions (CVT) membantu menjelaskan mengapa pengalaman emosional terhadap suatu tugas berbeda menurut persepsi kendali dan nilai kegiatan. Aktivitas yang penting dan dirasakan dapat dikuasai mungkin berkaitan dengan kesenangan atau kebanggaan, sementara aktivitas bernilai tetapi sulit dikendalikan berpotensi disertai kecemasan. Kegiatan yang dianggap kurang relevan dapat memunculkan kebosanan walaupun tuntutan tekniknya rendah (Zhang & Han, 2026; Feng et al., 2026).

Melalui CVT, perasaan tidak disamakan dengan regulasi motivasi. Siswa dapat mencemaskan tugas yang penting namun tetap tekun karena memiliki tujuan personal, atau menikmati kegiatan baru tanpa mengembangkan alasan jangka panjang untuk terus aktif. Karena itu, emosi dipahami sebagai unsur pengalaman yang berhubungan dengan motivasi, tetapi tidak identik dengannya (Leisterer & Paschold, 2022; Simonton et al., 2024).

Keterlibatan siswa dibaca melalui dimensi perilaku, emosional, kognitif, sosial, dan agentik. Perilaku menunjuk usaha serta ketekunan; emosi berkaitan dengan penghayatan kegiatan; kognisi mencakup perhatian dan refleksi; hubungan sosial memuat penerimaan serta kerja sama; sementara dimensi agentik berhubungan dengan keberanian siswa berkontribusi pada keputusan belajar. Kelima ranah beririsan, tetapi tidak boleh disamakan. Kehadiran dan usaha fisik bukan pengganti bukti mengenai kepemilikan personal terhadap aktivitas (Miao et al., 2024; Sağın et al., 2025).

Meaningful Physical Education (MPE) memperkaya pembacaan tersebut melalui pengalaman kesenangan, tantangan yang sesuai, kompetensi gerak, interaksi sosial, relevansi personal dan kepuasan yang lebih mendalam. Girona-Durá et al. (2025) menemukan bahwa praktik guru lebih mudah mengakomodasi interaksi dan kesenangan daripada relevansi personal dan individualisasi tantangan. Kajian Aartun dan Standal (2026) menegaskan dimensi pengalaman tubuh dalam pembentukan relasi sosial, sedangkan Johansen et al. (2024) mengidentifikasi kondisi spesifik yang membuat pendidikan jasmani terasa problematis bagi sebagian siswa. Kehadiran pengalaman yang tidak nyaman menjadi bagian penting agar konsep bermakna tidak dipersempit menjadi 'menyenangkan' semata.

Research gap yang dikembangkan adalah kebutuhan sintesis yang mempertahankan perbedaan bukti kuantitatif dan kualitatif sambil menempatkan suara, pengalaman tubuh, dan makna belajar sebagai pusat analisis. Kerangka ini tidak mengklaim teori baru yang telah tervalidasi; ia menawarkan rekonstruksi konseptual yang tetap terbuka terhadap temuan bertentangan dan konteks yang belum terwakili.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi pustaka (qualitative library research) dan strategi sintesis tematik-interpretatif. Tujuannya ialah membandingkan, mengkaji secara kritis, dan merekonstruksi pemahaman tentang motivasi siswa berdasarkan literatur yang telah dipublikasikan. Penelitian tidak merekrut partisipan, melakukan wawancara baru, mengobservasi kelas, ataupun mengumpulkan data primer. Satuan data yang dianalisis ialah artikel beserta temuan, konsep, tema, dan penjelasan kontekstual yang disajikan peneliti asal.

Posisi epistemologis penelitian bersifat interpretatif-konstruktivis. Pengalaman belajar olahraga dipahami sebagai fenomena yang diinterpretasikan siswa dalam konteks psikologis, sosial dan pedagogis tertentu. Karena itu, analisis tidak bertujuan menghitung prevalensi pengalaman, menentukan ukuran efek gabungan, ataupun menguji hipotesis statistik baru. Prinsip analisis tematik refleksif digunakan secara adaptif untuk membaca pola makna antardokumen sekaligus mempertahankan refleksivitas peneliti (Byrne, 2022; Braun & Clarke, 2023, 2024).

Sumber kajian diprioritaskan pada artikel jurnal open-access periode 2022–2026 mengenai pembelajaran pendidikan jasmani siswa sekolah dasar dan menengah. Penelusuran dirancang melalui Scopus, Web of Science, ERIC, DOAJ, Google Scholar dan portal jurnal nasional. Kata kunci mencakup physical education, student motivation, autonomy support, basic psychological needs, achievement goal, motivational climate, achievement emotions, learning engagement, student voice, meaningful physical education, dan student experience beserta padanan bahasa Indonesia. Artikel konseptual, tinjauan sistematis, dan meta-analisis dapat digunakan untuk konteks state of the art, sedangkan sumber empiris digunakan untuk sintesis temuan.

Pencarian dilakukan dengan kombinasi istilah dan operator Boolean. Rancangan string inti ialah (“physical education” or “school physical education”) and (“student motivation” or “autonomous motivation” or “self-determination”) and (“learning engagement” or “student experience” or “psychological needs” or “meaningful experience”). Tautan sitasi ke belakang dan ke depan dapat digunakan untuk melengkapi pencarian apabila ditemui sumber yang penting secara konseptual. Tanggal pencarian, basis data, string aktual, jumlah hasil, deduplikasi, dan alasan pengecualian harus didokumentasikan bila penelitian dikembangkan menjadi review sistematis penuh (Booth et al., 2024).

Artikel yang menjadi korpus terarah pada bagian hasil berjumlah sebelas, sebagaimana telah ditetapkan pada Tahap 8. Jumlah tersebut bukan hasil klaim penelusuran sistematis terhadap seluruh basis data dan bukan hasil penghitungan proses PRISMA yang telah selesai. Pustaka lain dalam dokumen ini digunakan untuk memperluas landasan teori, konteks, dan diskusi. Dengan pembatasan itu, naskah ini disajikan sebagai sintesis literatur terarah, dan bukan dinyatakan sebagai systematic review yang telah memenuhi seluruh kewajiban pelaporan sistematis.

Unit analisis terdiri atas pernyataan hasil, kategori teoretis, laporan pengalaman siswa, hubungan yang dilaporkan secara statistik, dan penjelasan kondisi pembelajaran. Temuan empiris dari penelitian asli dibedakan dari interpretasi penulis studi pustaka. Apabila satu penelitian primer telah diulas dalam meta-analisis yang juga disertakan, keduanya tidak diperlakukan sebagai dua bukti primer independen. Penilaian dilakukan dengan mempertimbangkan sifat hasil dan konteks sumber (Cardoso et al., 2024).

Analisis dilakukan secara iteratif melalui enam tahap: familiarisasi artikel terpilih, pengodean awal, penyusunan kategori, pengembangan tema, pemeriksaan bukti pendukung maupun yang

bertentangan, serta sintesis kerangka konseptual. Kode awal mencakup otonomi, kompetensi, keterhubungan, iklim penguasaan, evaluasi performa, emosi, pengalaman tubuh, interaksi sosial, dan kesempatan menyuarakan preferensi. Tema akhir tidak ditentukan hanya menurut frekuensi penyebutan, melainkan kekuatan analitisnya dalam menjelaskan perbedaan makna pengalaman siswa (Byrne, 2022; Braun & Clarke, 2024).

Pengintegrasian penelitian kuantitatif dan kualitatif dilaksanakan pada tingkat konsep. Hasil kuantitatif ditulis sebagai asosiasi, prediksi model, atau perubahan akibat intervensi sesuai desainnya; tema kualitatif digunakan untuk memperdalam pengalaman dalam konteks penelitian asal. Prinsip kehati-hatian dalam transformasi dan ekstraksi data pada sintesis metode campuran dirujuk dari Lizarondo et al. (2025). Dengan cara ini, konsistensi interpretasi dijaga tanpa menyamakan hubungan statistik dengan pernyataan emosi yang hanya dapat diketahui dari data naratif.

Kualitas artikel dinilai menurut kesesuaian desain, transparansi metode, keterlacakan temuan, konteks sampel, dan batas inferensi. Studi kualitatif memerlukan pemeriksaan refleksivitas dan hubungan antara data dengan interpretasi; studi kuantitatif diperiksa menurut kualitas pengukuran, rancangan dan analisis. Sekhon et al. (2024) menunjukkan bahwa alat penilaian harus dipilih sesuai tujuan serta jenis bukti, sehingga satu daftar skor tidak tepat diterapkan begitu saja kepada seluruh desain.

Credibility dijaga dengan mempertemukan sumber berbeda dan mengakomodasi hasil yang tidak selaras. Transferability dipertimbangkan melalui uraian konteks sekolah, usia, budaya, dan jenis aktivitas. Dependability didukung jejak keputusan pencarian dan pengodean; confirmability dijaga melalui atribusi sumber serta pemisahan hasil penelitian asal dari penafsiran penulis. Prinsip kecukupan data, relevansi, koherensi, dan keterbatasan metodologis dapat membantu menilai keyakinan tema, tetapi tidak diklaim sebagai penerapan formal GRADE-CERQual untuk keseluruhan sintesis campuran (Wainwright et al., 2023; Ames et al., 2024).

Penelitian hanya menggunakan publikasi yang tersedia secara terbuka. Karena tidak mengumpulkan data dari peserta baru, tidak dilaksanakan prosedur rekrutmen atau informed consent baru; kebutuhan telaah etik formal tetap mengikuti ketentuan institusi dan jurnal tujuan. Peneliti wajib menghormati hak cipta, menyitir hasil dengan akurat, tidak menciptakan wawancara atau observasi fiktif, serta memeriksa seluruh metadata DOI sebelum pengajuan publikasi. Perangkat pengelolaan referensi dapat berupa Mendeley atau Zotero dan pengodean dapat dilaksanakan secara manual maupun memakai perangkat kualitatif jika benar-benar digunakan.

HASIL PENELITIAN

Karakteristik korpus terarah

Hasil pada bagian ini bersumber dari sebelas publikasi terpilih yang telah menjadi korpus terarah pada tahap sintesis sebelumnya. Publikasi mencakup studi kualitatif, studi kasus pedagogis, kajian suara siswa, metode campuran, dan intervensi pembelajaran. Sumber berasal dari konteks pendidikan internasional serta satu penelitian Indonesia mengenai pengalaman festival olahraga pendidikan. Perbedaan rancangan menjadi dasar perbandingan makna, bukan alasan untuk menghitung besaran pengaruh gabungan. Empat tema disusun sebagai pola interpretatif dan bukan kategori yang secara identik digunakan peneliti asal.

Dalam korpus, penelitian Chen et al. (2026) membahas tekanan evaluasi pendidikan jasmani; Hemingway et al. (2025) menelaah perbedaan pengalaman belajar menurut tahapan sekolah; Jefferson et al. (2025) meneliti kesempatan mengambil keputusan. Zhang et al. (2026), Treschman et al. (2025) dan Säfvenbom et al. (2025) memperluas perhatian pada iklim keberhasilan, penilaian dan tujuan pembelajaran. Cardiff et al. (2025) serta Fletcher et al. (2025) memperlihatkan relevansi suara siswa dan relasi sosial, sedangkan Svendsen dan Madsen (2026), Wintle et al. (2026) serta Fitriasari dan

Septiana (2025) menghubungkan nilai aktivitas dengan pengalaman tubuh, permainan, dan kebermaknaan.

Tabel 1. Sebelas sumber inti dalam sintesis

Sumber	Fokus kontribusi
Hemingway et al. (2025)	Pengalaman siswa; otonomi
Jefferson et al. (2025)	Pilihan aktivitas dan asesmen
Cardiff et al. (2025)	Refleksi dan suara siswa
Treschman et al. (2025)	Asesmen formatif
Fletcher et al. (2025)	Pengalaman bermakna
Fitriasari & Septiana (2025)	Festival olahraga Indonesia
Säfvenbom et al. (2025)	Orientasi tujuan
Chen et al. (2026)	Tekanan ujian
Zhang et al. (2026)	Peran dan iklim motivasional
Svendsen & Madsen (2026)	Permainan dan kreativitas
Wintle et al. (2026)	Kebaruan aktivitas

Tema I: Otonomi personal dan kepatuhan terhadap tuntutan

Sumber pertama menunjukkan bahwa kesempatan mengambil keputusan mempunyai hubungan dengan cara siswa memaknai keterlibatan. Hemingway et al. (2025) menggambarkan pengalaman pembelajaran yang lebih ketat dan terstruktur pada jenjang lebih awal dibandingkan kesempatan memilih aktivitas yang lebih besar ketika siswa lebih tua. Salah seorang siswa bernama samaran Fred menyatakan, “In year 7,8 and 9 you would get told what to do”. Pernyataan itu menggambarkan pengalaman menerima instruksi yang menonjol dalam ingatan belajar. Namun, struktur tidak dapat otomatis disamakan dengan pengalaman negatif; relevansinya tergantung apakah siswa memahami tujuan dan memiliki ruang mengambil keputusan yang bermakna.

Ketegangan serupa muncul pada konteks evaluasi berisiko tinggi. Chen et al. (2026) melibatkan 24 siswa dan delapan guru dari empat sekolah di Tiongkok serta menemukan tema keterbatasan otonomi, pengalaman kompetensi yang beragam, tekanan relasi sosial, dominasi alasan ekstrinsik dan konflik tuntutan guru. Siswa berkode S10 menjelaskan, “Now we exercise for the sake of the exam, not for interest.” Kutipan yang diterbitkan tersebut memperlihatkan kemungkinan pergeseran makna aktivitas dari minat personal menjadi tuntutan skor. Pada saat yang sama, penilaian tersebut juga diakui meningkatkan keseriusan berlatih dan keyakinan sebagian siswa, sehingga hasilnya tidak hanya memiliki satu arah.

Jefferson et al. (2025) memberi konteks pembanding melalui studi kasus di Inggris dan Australia, ketika siswa memperoleh pilihan dalam aktivitas, perancangan, atau penilaian. Peningkatan kesempatan berpartisipasi dalam keputusan dapat membantu siswa memandang aktivitas sebagai miliknya. Namun, otonomi tidak dapat dinilai sekadar dari adanya menu pilihan formal; pilihan perlu dianggap relevan, dapat dijalankan, dan didukung informasi yang memadai. Sintesis tema pertama dengan demikian membedakan kepatuhan perilaku, penerimaan nilai kegiatan dan pengalaman kepemilikan terhadap proses belajar.

Tema II: Rasa kompeten, tanggung jawab dan orientasi keberhasilan

Pengalaman kompetensi tidak hanya berkaitan dengan kemampuan melakukan gerakan teknis, tetapi juga dengan kesempatan mengambil peran serta mengenali perkembangan diri. Zhang et al. (2026) meneliti implementasi Sport Education Model dalam bola basket sekolah menengah dan melaporkan pentingnya iklim penguasaan, dukungan relasional, pemberian tanggung jawab serta nuansa kompetisi. Peran seperti wasit atau wakil kapten memungkinkan siswa yang tidak selalu unggul

secara motorik merasa terlibat dalam penyelenggaraan permainan. Dalam interpretasi ini, kontribusi bermakna menjadi salah satu jalan bagi pengalaman kompetensi.

Treschman et al. (2025) menunjukkan bahwa asesmen formatif dapat mengubah posisi siswa dari penerima penilaian menjadi mitra dalam memahami kriteria, memberikan umpan balik dan merefleksikan pencapaian. Namun, perubahan tanggung jawab juga dapat menimbulkan ketegangan ketika siswa masih menganggap guru sebagai sumber tunggal legitimasi penilaian. Kompetensi karena itu dibaca tidak hanya sebagai pencapaian performa, tetapi sebagai proses belajar menilai kemajuan dengan kriteria yang dipahami. Penelitian Säfvenbom et al. (2025) menegaskan bahwa siswa dapat memersepsi tujuan pendidikan jasmani secara berbeda, yang menunjukkan tidak adanya standar keberhasilan tunggal dalam pengalaman belajar.

Tema III: Keterlibatan relasional dan hak untuk bersuara

Keterlibatan siswa dipengaruhi oleh pengakuan terhadap pendapat dan kontribusinya. Cardiff et al. (2025) menunjukkan bahwa kegiatan refleksi membantu siswa sekolah dasar mengenali preferensi belajar dan berpartisipasi secara lebih bermakna dalam pengambilan keputusan. Refleksi bukan sekadar meminta siswa memilih olahraga, melainkan memberi ruang untuk memahami alasan kesukaan atau kesulitan mereka. Partisipasi agentik muncul ketika masukan dapat memengaruhi proses belajar, tidak berhenti sebagai simbol konsultasi.

Pengalaman hubungan sosial juga dapat menjadi inti kebermaknaan. Fletcher et al. (2025) memperlihatkan bahwa interaksi bersama teman, rasa senang, tantangan sesuai kemampuan, serta kesempatan memilih dipahami siswa sebagai bagian dari pengalaman pendidikan jasmani yang bermakna. Kegiatan beregu bukan jaminan keterhubungan; kualitas interaksi, distribusi peran dan rasa aman menentukan bagaimana kebersamaan itu dirasakan. Tema ini menunjukkan bahwa otonomi dan keterhubungan dapat saling mendukung: siswa lebih mudah merasa memiliki proses ketika pendapatnya didengarkan dan kontribusinya dihargai.

Tema IV: Emosi, kebaruan dan relevansi aktivitas olahraga

Aktivitas tidak menjadi bermakna hanya karena mempunyai unsur gerak atau kompetisi. Wintle et al. (2026) mengevaluasi unit parkour dan CrossFit-Kickboxing melalui metode campuran serta menemukan respons yang tidak seragam pada berbagai dimensi pembelajaran bermakna. Dalam publikasi tersebut, siswa bernama samaran Alice menilai parkour “Near meaningful ’cause it was fun … and not something we'd normally do as well”. Kutipan itu menempatkan unsur kesenangan dan kebaruan sebagai bagian dari penilaian, tetapi hasil studi yang berbeda antarkegiatan memperlihatkan bahwa pengalaman baru tidak otomatis menjamin keterlibatan jangka panjang.

Svendsen dan Madsen (2026) mengidentifikasi pengalaman bermakna pada siswa kelas awal yang berkaitan dengan permainan, humor, kreativitas, hubungan yang lebih dialogis dan ruang kegiatan yang fleksibel. Fitriasari dan Septiana (2025) juga mengkaji pengalaman gerak bermakna dalam konteks festival olahraga pendidikan di Indonesia, terutama melalui kerja sama, ekspresi diri dan partisipasi. Namun, festival dengan karakteristik kegiatan yang khusus tidak dapat diperlakukan identik dengan kegiatan PJOK reguler. Makna aktivitas perlu ditafsirkan bersama jenis kegiatan, durasi, budaya sekolah, kemampuan siswa, dan relevansinya bagi kehidupan di luar kelas.

Tabel 2. Sintesis empat tema psikopedagogis

Tema	Kondisi suportif	Potensi ketegangan
Otonomi kepatuhan	Pilihan bermakna dan tujuan jelas	Kontrol berlebihan
Kompetensi keberhasilan	Umpan balik kemajuan dan peran beragam	Tekanan performa
Relasi suara siswa	Refleksi dan dialog	Eksklusi atau suara simbolis

Makna pengalaman	Variasi dan relevansi personal	Kebaruan tidak berkelanjutan

PEMBAHASAN

Rekonstruksi motivasi dari tindakan menuju pengalaman

Empat tema hasil memperlihatkan keterbatasan penjelasan motivasi yang hanya bertumpu pada aktivitas fisik yang teramati. Kehadiran, ketekunan dan keikutsertaan merupakan informasi penting, tetapi tidak mengungkap secara utuh alasan siswa mengikuti pelajaran serta kualitas pengalaman yang menyertainya. Pembelajaran yang sama dapat membangkitkan rasa memiliki, kompetensi dan kebersamaan pada sebagian siswa, tetapi dapat terasa menekan bagi siswa lain. Kerangka psikopedagogis yang diusulkan memusatkan perhatian pada pertemuan antara rancangan pembelajaran, persepsi siswa, emosi, dan makna personal.

Treschman et al. (2026) memperlihatkan bahwa perubahan tindakan guru menuju iklim penguasaan tidak selalu segera tampak dalam persepsi siswa. Temuan ini mengingatkan bahwa dukungan yang dirancang, dukungan yang diberikan, dan dukungan yang dialami tidak selalu identik. Siswa membawa pengalaman sebelumnya, penilaian diri, harapan teman sebaya dan kebiasaan menafsirkan hasil evaluasi. Karena itu, implementasi strategi tidak cukup dinilai menurut pelaksanaannya secara teknis; perlu ditelaah apakah siswa memahami, mengakui, dan menggunakan kesempatan yang ditawarkan.

Kontribusi konseptual utama ialah membedakan partisipasi sebagai tindakan, motivasi sebagai kualitas alasan, dan pengalaman belajar sebagai proses pemaknaan. Partisipasi tinggi tidak otomatis menandakan motivasi intrinsik. Kesenangan sesaat tidak otomatis berarti internalisasi nilai kegiatan. Sebaliknya, kesulitan dan kecemasan tertentu tidak selalu meniadakan minat atau tujuan personal siswa. Pembedaan ini membantu mencegah pelabelan sederhana terhadap siswa yang aktif maupun yang lebih sering menghindari aktivitas.

Tafsir SDT: kualitas alasan dan kebutuhan psikologis

Melalui SDT, ketegangan antara otonomi dan kepatuhan dapat ditafsirkan sebagai perbedaan kualitas regulasi motivasi. Siswa dapat mengikuti kegiatan karena merasa tertarik, memahami kegunaannya, menjaga harga diri, atau merespons tuntutan eksternal. Dalam pelajaran wajib, tujuan yang berasal dari kurikulum tetap dapat diinternalisasi apabila dijelaskan secara bermakna dan didukung kesempatan memilih, berlatih dan memperoleh bantuan. Meng dan Liu (2026) melaporkan manfaat desain pendidikan jasmani yang mendukung otonomi, kompetensi dan keterhubungan terhadap motivasi intrinsik, tetapi penerapannya tidak berarti bahwa seluruh siswa akan merespons dengan cara sama.

Otonomi tanpa dukungan keterampilan mungkin menimbulkan ketidakpastian, sedangkan evaluasi yang hanya menonjolkan skor dapat membatasi pengalaman kompetensi. Dalam studi tekanan ujian oleh Chen et al. (2026), latihan yang berorientasi skor memberi dampak yang berbeda pada siswa yang berkembang dan siswa yang terus kesulitan. Pembacaan SDT perlu mempertimbangkan bagaimana struktur pembelajaran menyediakan kesempatan bertumbuh serta apakah siswa mengalami rasa memiliki terhadap alasan melakukan aktivitas. Keterhubungan sosial juga tidak dapat diasumsikan terpenuhi hanya karena siswa ditempatkan dalam kelompok; kualitas pengakuan dan pembagian peranlah yang memberi makna pengalaman.

Penelitian Meerits et al. (2025), Paap et al. (2025), dan Girard et al. (2026) memperlihatkan bahwa intervensi untuk mengembangkan dukungan kebutuhan dapat mempunyai hasil bervariasi pada perilaku guru dan persepsi siswa. Oleh sebab itu, rekonstruksi motivasi menghindari kesimpulan linear bahwa satu pelatihan atau bentuk interaksi pasti menghasilkan internalisasi motivasi. Kualitas pengalaman perlu diamati secara bertahap dalam interaksi dan konteks pendidikan yang spesifik.

Tafsir AGT: keberhasilan, kompetisi dan paradoks pencapaian

AGT menjelaskan bahwa keberhasilan dalam pendidikan jasmani tidak selalu dinilai dengan standar yang sama. Siswa yang menekankan penguasaan cenderung melihat usaha dan perbaikan sebagai pencapaian, sedangkan orientasi performa menitikberatkan kemampuan relatif. Kedua orientasi dapat hadir bersamaan dan dipengaruhi cara tugas serta penilaian diorganisasikan. Dalam hasil sintesis, pemberian tanggung jawab dan umpan balik formatif membuka kesempatan mengalami kemampuan melalui kontribusi, bukan semata-mata dominasi permainan.

Temuan Zhao dan Zhang (2026) memberi koreksi penting terhadap asumsi bahwa iklim performa selalu negatif. Dalam sampel mereka, iklim penguasaan dan iklim performa sama-sama berkaitan positif dengan tiga kebutuhan psikologis, sementara jalur mediasi yang diperkirakan tidak seluruhnya signifikan. Temuan ini tidak membuktikan bahwa iklim performa selalu baik, tetapi menunjukkan pentingnya konteks penilaian, karakter siswa dan jenis aktivitas. Kompetisi dapat menjadi tantangan yang disukai ketika kesempatan belajar dan penghargaan terhadap perkembangan tetap terjaga; pada situasi lain ia dapat menjadi ancaman terhadap harga diri.

Implikasi konseptualnya adalah menghindari dikotomi kaku antara pembelajaran kompetitif dan nonkompetitif. Prinsip yang lebih relevan ialah bagaimana guru mengomunikasikan tujuan keberhasilan, memberikan kesempatan memperbaiki kesalahan, dan memaknai hasil kompetisi sebagai informasi pembelajaran. Standar pencapaian yang jelas dan proporsional dapat membantu siswa memahami perkembangan diri, sedangkan peringkat publik yang tidak peka terhadap perbedaan titik awal berpotensi memperkuat pengalaman keterasingan.

Tafsir CVT: penilaian kendali, nilai dan emosi

Emosi yang muncul selama pembelajaran bukan sekadar konsekuensi tambahan dari aktivitas fisik. CVT membantu membaca bagaimana persepsi kendali dan nilai tugas berkaitan dengan kesenangan, kebosanan, kecemasan, maupun kebanggaan. White et al. (2025) menunjukkan bahwa pengalaman tes kebugaran berhubungan dengan konsep diri fisik: siswa dengan persepsi kemampuan yang lebih rendah dapat melaporkan afek positif yang lebih rendah pada konteks tes dibandingkan pembelajaran biasa. Fakta bahwa kegiatan pengukuran yang sama dapat dialami secara berbeda menggarisbawahi perlunya penilaian yang sensitif terhadap perkembangan individual.

Lunde et al. (2026) menemukan hubungan yang bervariasi antara nilai pendidikan jasmani, citra tubuh, dan keterlibatan aktivitas fisik menurut kelompok siswa. Oleh karena itu, penilaian terhadap kemampuan tubuh tidak boleh dipisahkan dari konsekuensi sosial yang dipersepsikan. Evaluasi dapat membantu siswa memperoleh informasi tentang kemajuan, tetapi dapat pula menjadi pengalaman yang menekan jika hasilnya berubah menjadi penilaian harga diri. Melalui CVT, relevansi kegiatan dan peluang mengendalikan tantangan menjadi aspek penting yang perlu diperhatikan bersama kualitas regulasi motivasi.

Citra emosi yang kompleks menghindarkan kajian dari asumsi bahwa semua kegiatan bermakna harus selalu menyenangkan. Aktivitas yang bernilai mungkin juga menuntut usaha, membuat siswa gugup, atau menghadirkan tantangan yang belum sepenuhnya dikuasai. Dalam kondisi yang aman dan suportif, pengalaman tersebut dapat dibaca sebagai bagian dari proses belajar. Yang perlu dihindari adalah kesimpulan bahwa rendahnya emosi positif selalu berarti motivasi tidak ada atau bahwa ketidaknyamanan tidak perlu diperhatikan.

Keterlibatan relasional, suara siswa dan pengalaman bermakna

Suara siswa menunjukkan bahwa keterlibatan mempunyai dimensi agentik yang tidak sepenuhnya tertangkap melalui pengukuran gerak. Kesempatan mengungkapkan pendapat, ikut menentukan tugas atau merefleksikan pengalaman dapat membantu siswa menghubungkan tujuan pembelajaran dengan nilai yang dimilikinya. Strating et al. (2025) menunjukkan perbedaan peran suara siswa menurut keterlibatan dalam kurikulum, evaluasi, dan keputusan praktis. Pada pendidikan jasmani, keterlibatan agentik harus tetap dipadukan dengan tanggung jawab guru terhadap keselamatan, perkembangan keterampilan dan kelayakan pelaksanaan.

Zhao et al. (2026) menghubungkan iklim motivasional yang memberdayakan dengan kompetensi sosial-emosional serta kualitas hubungan guru dan siswa. Hal ini memperkuat pandangan bahwa keterlibatan tidak hanya merupakan urusan hubungan siswa dengan tugas, tetapi juga dengan pengakuan dan posisi dalam lingkungan belajar. Namun, hubungan yang diuji melalui survei tidak memberi dasar untuk menetapkan mekanisme pengalaman pada setiap siswa. Temuan kualitatif tentang penolakan, norma tubuh, dan peran dalam kelompok perlu tetap digunakan untuk membaca ketegangan di balik rata-rata hubungan yang positif.

Kajian MPE memperluas perhatian pada relevansi personal dan nilai aktivitas. Girona-Durá et al. (2026) menemukan pertumbuhan penelitian mengenai pendidikan jasmani bermakna sekaligus keterbatasan implementasi dan kebutuhan studi lintasbudaya. Gray et al. (2026) menyoroti kekuatan positif praktik pendidikan jasmani yang terhubung dengan sekolah, komunitas dan tujuan belajar yang luas. Dari sudut pandang ini, perbaikan pembelajaran tidak harus diawali dengan anggapan bahwa seluruh praktik tradisional gagal, tetapi dengan mengidentifikasi kondisi yang memungkinkan lebih banyak siswa mengalami nilai pendidikan aktivitas olahraga.

Hasil yang beragam mengenai parkour, aktivitas beregu dan festival pendidikan jasmani mengarahkan pemahaman bahwa kebaruan bukan sinonim kebermaknaan. Kegiatan dapat menarik perhatian pada awalnya, tetapi keberlanjutan keterlibatan juga memerlukan kesempatan mengembangkan keterampilan, perasaan diterima, dan pengalaman relevan bagi kehidupan siswa. Sintesis Rusmitaningsih et al. (2026) mengenai motivasi dan regulasi diri memberi perspektif pelengkap bahwa alasan untuk memulai aktivitas perlu dibedakan dari proses mempertahankannya.

Kerangka rekonstruksi konseptual dan implikasi PJOK

Kerangka ini mempertegas tiga pembedaan yang menjadi inti kontribusi: partisipasi sebagai tindakan, motivasi sebagai kualitas alasan, dan pengalaman belajar sebagai pemaknaan. Fokusnya bukan mencari metode yang selalu berhasil, tetapi memahami kondisi kapan praktik tertentu memberikan dukungan kepada kelompok siswa berbeda. Dengan demikian, integrasi SDT, AGT dan CVT bersifat komplementer: alasan berpartisipasi, standar berhasil, dan evaluasi emosional dibaca bersama tanpa disamakan.

Implikasi pertama bagi guru PJOK ialah menyediakan pilihan yang relevan namun tetap terstruktur. Peserta didik dapat memperoleh alternatif tingkat tantangan, peran dalam kelompok, atau cara menyelesaikan tugas, dengan tujuan dan batas keselamatan yang jelas. Kedua, evaluasi sebaiknya menekankan kemajuan yang dapat dikenali, kriteria yang terbuka, serta umpan balik informatif. Ketiga, pembelajaran perlu mengakui kontribusi beragam dan melindungi siswa dari penghinaan atau eksklusi. Keempat, suara siswa perlu direspons secara nyata melalui refleksi serta tindak lanjut pembelajaran.

Zha et al. (2025) menunjukkan relevansi pendekatan aktivasi kognitif dalam pendidikan jasmani bagi hasil tertentu, tetapi tidak seluruh jalur pengalaman emosi mendapat dukungan yang sama. Hal ini menjadi pengingat agar pembelajaran tidak hanya mengulang gerakan tanpa pemahaman, sekaligus tidak menganggap inovasi pedagogis pasti mengubah semua dimensi motivasi. Pada tingkat sekolah, pelatihan guru perlu memadukan kompetensi motorik, penilaian formatif, pengelolaan iklim sosial dan dukungan kebutuhan psikologis secara berkelanjutan.

Bagi kurikulum PJOK di Indonesia, kerangka ini memberi alasan untuk mengembangkan pengalaman belajar yang beragam, terjangkau dan memperhatikan perbedaan sarana serta kemampuan siswa. Namun, transfer dari bukti internasional harus dilakukan dengan hati-hati. Kajian pada konteks nasional dan penelitian lapangan diperlukan sebelum model interpretatif ini dijadikan resep kebijakan yang dianggap telah tervalidasi.

Refleksivitas dan keterbatasan interpretasi

Posisi interpretatif penulis dapat membentuk pemilihan tema. SDT sebagai lensa utama berisiko membuat perhatian terpusat pada otonomi, kompetensi dan keterhubungan, sementara aspek ekonomi, budaya tubuh, relasi kuasa atau kondisi fasilitas mungkin kurang terlihat. AGT dan CVT membantu

memperluas penjelasan, tetapi juga perlu digunakan sebagai perangkat membaca data dan bukan sebagai kerangka yang memaksakan setiap pengalaman masuk ke kategori sebelumnya.

Batas utama studi adalah korpus hasil berupa sebelas artikel terarah, bukan proses seleksi sistematis menyeluruh yang telah dilaporkan secara lengkap. Karena itu, tema tidak dapat diklaim menggambarkan seluruh penelitian pendidikan jasmani. Jenis desain sumber juga heterogen sehingga temuan survei tidak dapat diperlakukan sebagai bukti pengalaman naratif, dan kajian kualitatif tidak dapat dijadikan dasar perkiraan prevalensi. Sebagian besar sumber berasal dari luar Indonesia, yang mengharuskan interpretasi transferabilitas melalui karakteristik konteks sekolah dan sosial-budaya.

Penelitian lanjutan dapat menggunakan fenomenologi siswa dengan tingkat keterlibatan berbeda, studi kasus implementasi pedagogis, dan rancangan longitudinal yang menghubungkan pengalaman otonomi, penilaian keberhasilan dan emosi dengan perubahan perilaku. Studi metode campuran di sekolah Indonesia dapat memeriksa apakah kerangka interpretatif ini membantu menjelaskan perbedaan pengalaman belajar dan dapat dijadikan dasar perbaikan pembelajaran secara partisipatif.

SIMPULAN

Penelitian ini menghasilkan pemahaman interpretatif bahwa motivasi siswa dalam pembelajaran pendidikan jasmani merupakan fenomena psikopedagogis yang terbentuk melalui keterhubungan kebutuhan psikologis, praktik pembelajaran, pengalaman emosional, dan interaksi sosial. Sintesis tematik memperlihatkan empat dimensi, yaitu otonomi di tengah tuntutan pembelajaran, pemaknaan kompetensi serta keberhasilan, keterlibatan relasional dan suara siswa, serta pengalaman olahraga yang dianggap bermakna. Keempat dimensi tersebut menunjukkan bahwa keaktifan fisik yang tampak serupa tidak selalu didasari kualitas motivasi dan pengalaman belajar yang sama.

Rekonstruksi melalui SDT, AGT dan CVT menghasilkan pembedaan antara partisipasi sebagai tindakan, motivasi sebagai kualitas alasan, dan pengalaman belajar sebagai proses pemaknaan. SDT menjelaskan kebutuhan otonomi, kompetensi dan keterhubungan; AGT membantu menafsirkan standar keberhasilan serta tekanan performa; sedangkan CVT memperjelas hubungan persepsi kendali, nilai tugas dan emosi belajar. Ketiganya memberikan penjelasan komplementer tanpa harus dipaksakan menjadi satu model kausal yang telah teruji.

Implikasi praktis penelitian adalah perlunya pembelajaran PJOK yang menyediakan pilihan terstruktur, kesempatan menghadapi tantangan sesuai kemampuan, penilaian berorientasi perkembangan individual, pengakuan terhadap kontribusi sosial, serta ruang refleksi dan pendapat siswa. Kompetisi dan evaluasi tidak harus dihilangkan, tetapi dikelola agar menjadi kesempatan belajar yang menjaga rasa aman serta martabat peserta didik. Pada tingkat kebijakan dan kurikulum, dukungan pengembangan profesional guru perlu memadukan kompetensi teknis gerak dengan kemampuan psikopedagogis untuk merespons keberagaman pengalaman siswa.

Keterbatasan kajian terletak pada penggunaan korpus sebelas artikel hasil yang dipilih secara terarah dan belum didokumentasikan sebagai seleksi sistematis menyeluruh. Perbedaan rancangan sumber, bahasa dan konteks nasional menghalangi generalisasi luas maupun penetapan mekanisme sebab-akibat baru. Kajian ini juga tidak mengumpulkan pengalaman primer dari siswa atau guru PJOK Indonesia sehingga relevansi model bagi berbagai lingkungan sekolah nasional masih harus diperiksa secara empiris.

Penelitian lanjutan disarankan mengeksplorasi pengalaman siswa secara fenomenologis, menjalankan studi kasus pembelajaran PJOK yang inklusif, serta mengembangkan studi longitudinal dan metode campuran untuk memahami perubahan kualitas motivasi. Perluasan jenjang pendidikan, variasi wilayah, tingkat kemampuan, dan jenis aktivitas olahraga dapat membantu menilai kekuatan maupun batas kerangka rekonstruksi psikopedagogis. Orientasi akhirnya adalah menjadikan

pembelajaran pendidikan jasmani sebagai pengalaman yang memberi peluang berkembang, diterima, dan memperoleh makna personal bagi peserta didik yang beragam.

REFERENSI

Aartun, I., & Standal, Ø. F. (2026). Exploring the embodied experiences of social relationships in physical education. Curriculum Studies in Health and Physical Education, 17(1), 32–49. https://doi.org/10.1080/25742981.2024.2376154

Abdulla, A., Whipp, P. R., McSporran, G., & Teo, T. (2022). An interventional study with the Maldives generalist teachers in primary school physical education: An application of self-determination theory. PLOS ONE, 17(5), Article e0268098. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268098

Askildsen, C.-E. M., & Aggerholm, K. (2024). Practising in physical education: A phenomenologically grounded study of student experiences. Sport, Education and Society, 29(9), 1041–1055. https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2265384

Boke, H., Aygun, Y., Tufekci, S., Yagin, F. H., Canpolat, B., Norman, G., Prieto-González, P., & Ardigò, L. P. (2025). Effects of cooperative learning on students' learning outcomes in physical education: A meta-analysis. Frontiers in Psychology, 16, Article 1508808. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1508808

Braun, V., & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. International Journal of Transgender Health, 24(1), 1–6. https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597

Braun, V., & Clarke, V. (2024). A critical review of the reporting of reflexive thematic analysis in Health Promotion International. Health Promotion International, 39(3), Article daae049. https://doi.org/10.1093/heapro/daae049

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

Chen, Y., Jiang, J., & Liu, W. (2026). The impact of mandatory physical fitness testing on students' intrinsic motivation and sustained participation in physical activity: A self-determination theory perspective. Frontiers in Psychology, 17, Article 1821930. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1821930

Dai, J., Chen, J., Huang, Z., Chen, Y., Li, Y., Sun, J., Li, D., Lu, M., & Chen, J. (2024). Age-effects of sport education model on basic psychological needs and intrinsic motivation of adolescent students: A systematic review and meta-analysis. PLOS ONE, 19(5), Article e0297878. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297878

Darliani, D., Komaini, A., Welis, W., & Sepriani, R. (2025). Learning motivation, learning environment, and motor ability in physical education outcomes: A systematic review. JPPI (Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia), 11(4), 209–217. https://doi.org/10.29210/020256708

Deng, Q., Wang, Q. J., Wang, X. F., & Mou, X. Q. (2026). The impact of silence pedagogy on vulnerable students' engagement in physical education: A mini-review. Frontiers in Psychology, 17, Article 1803241. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1803241

Elnan, I. (2025). Pupils' experiences of aquatic education as a meaningful activity in physical education. Sport, Education and Society. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/13573322.2025.2532137

Fierro-Suero, S., Castillo, I., Almagro, B. J., & Saénz-López, P. (2023). The role of motivation and emotions in physical education: Understanding academic achievement and the intention to be physically active. Frontiers in Psychology, 14, Article 1253043. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253043

Fitriasari, R. A., & Septiana, E. (2025). Menelusuri aktivitas generasi bangsa: Studi femenologis eksplorasi pengalaman gerak yang bermakna pada peserta festival olahraga pendidikan. Jurnal Pendidikan Jasmani Indonesia, 21(1), 53–65. https://doi.org/10.21831/jpji.v21i1.84093

Fletcher, T., Ní Chróinín, D., Briggs, S., Beni, S., & Gleddie, D. (2025). Prioritising meaningful physical education experiences: Linking teachers' participation in a contemporary professional development initiative with student experiences and outcomes. Physical Education and Sport Pedagogy. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/17408989.2025.2609212

Flores-Piñero, M. del C., Valdivia-Moral, P., Ramos-Mondejar, L., & González-Hernández, J. (2024). Motivational climate, physical self-concept, and social relationships in adolescents in physical education classes: A systematic review. Education Sciences, 14(2), Article 199. https://doi.org/10.3390/educsci14020199

Girard, S., de Guise, A.-A., Désilets, É., Desbiens, J.-F., & Bezeau, D. (2026). Supporting physical education teachers to create an empowering motivational climate. Frontiers in Psychology, 17, Article 1771885. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1771885

Jefferson, R., Sullivan, L., & Board, S. (2025). Exploring the value of student autonomy in physical education: Two case studies in the UK and Australia. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 96(1), 43–52. https://doi.org/10.1080/07303084.2024.2418050

Johansen, L. H., Nilsen, T.-E., Madsen, S. S., & Andreassen, S.-E. (2024). Primary school students' relations to physical education in Northern Norway: Why do some find the subject problematic?. Education Sciences, 14(11), Article 1227. https://doi.org/10.3390/educsci14111227

Kim, H.-D., & Cruz, A. B. (2024). Leadership practices of physical education teachers and student-related outcomes: A systematic mixed method review and analysis. Frontiers in Psychology, 15, Article 1442014. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1442014

Kruse, F., Büchel, S., & Brühwiler, C. (2024). Longitudinal effects of basic psychological need support on the development of intrinsic motivation and perceived competence in physical education. A multilevel study. Frontiers in Psychology, 15, Article 1393966. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1393966

Langøy, A., Diseth, Å., Wold, B., & Haug, E. (2024). Autonomy support, basic needs satisfaction, and involvement in physical education among Norwegian secondary school students. Frontiers in Psychology, 15, Article 1505710. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1505710

Leisterer, S., & Paschold, E. (2022). Increased perceived autonomy-supportive teaching in physical education classes changes students' positive emotional perception compared to controlling teaching. Frontiers in Psychology, 13, Article 1015362. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1015362

Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., Fernandez-Rio, J., López-Gajardo, M. A., & Pulido, J. J. (2025). Validation of the teaching interpersonal style questionnaire in physical education. Frontiers in Psychology, 16, Article 1702118. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1702118

Meng, W.-T., & Liu, D. (2026). The influence of high school physical education curriculum design based on self-determination theory on students' intrinsic motivation. Brain and Behavior, 16(2), Article e70928. https://doi.org/10.1002/brb3.70928

Metz, S., Zander, B., & Hunger, I. (2026). The suffering of students in physical education. Unsettling experiences and situational conditions. Physical Education and Sport Pedagogy, 31(3), 409–421. https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2352825

Rusmitaningsih, F. N., Ma'mun, A., Juliantine, T., Sucipto, S., & Gustian, U. (2026). From motivation to sustained engagement: A dual-process framework of self-regulation in physical literacy. A systematic review. Physical Education Theory and Methodology, 26(3), 419–428. https://doi.org/10.17309/tmfv.2026.3.02

Sandbichler, B., Kreinbucher-Bekerle, C., & Ruin, S. (2025). 'We just do what the teacher says'—Students' perspectives on participation in 'inclusive' physical education classes. Education Sciences, 15(12), Article 1700. https://doi.org/10.3390/educsci15121700

Sağın, A. E., Yücekaya, M. A., Uğraş, S., Mergan, B., Temel, C., Duran, M., & Duarte-Mendes, P. (2025). The mediating role of physical education course interest in the relationship between perceived autonomy support, feedback, and school attachment. Frontiers in Psychology, 16, Article 1675108. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1675108

Säfvenbom, R., Lunde, T. A., Bentzen, M., & Ivarsson, A. (2025). Students' perception of dominant objectives in physical education: The Purpose of Physical Education Scale. Physical Education and Sport Pedagogy. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/17408989.2025.2562571

Treschman, P., Stylianou, M., Brooks, C., & Sperka, L. (2025). Activating students in feedback and assessment processes in physical education. Sport, Education and Society. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/13573322.2025.2510427

Treschman, P., Sperka, L., & Stylianou, M. (2026). A broader understanding of motivational climate in physical education. Quest. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/00336297.2026.2671070

Wainwright, M., Zahroh, R. I., Tunçalp, Ö., Booth, A., Bohren, M. A., Noyes, J., Cheng, W., Munthe-Kaas, H., & Lewin, S. (2023). The use of GRADE-CERQual in qualitative evidence synthesis: An evaluation of fidelity and reporting. Health Research Policy and Systems, 21, Article 77. https://doi.org/10.1186/s12961-023-00999-3

Wang, X., & Jiang, Y. (2025). The effect of family support on junior high school students' engagement in physical education—A moderated chain mediation model. Frontiers in Psychology, 16, Article 1606642. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1606642

White, R. L., Babic, M., Bennie, A., & Taylor, N. (2025). Student experiences of fitness testing in physical education: The role of self-concept. Health Education Journal, 84(6), 637–648. https://doi.org/10.1177/00178969251330862

Zhao, J., & Zhang, Q. (2026). Motivational climate, basic psychological needs, intrinsic motivation, and engagement in Chinese students during physical education classes. Frontiers in Psychology, 17, Article 1913633. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1913633

Zhao, Z., Li, Z., Wen, P., & Wu, J. (2026). The influence of an empowering motivational climate in physical education on adolescents' social-emotional competencies: The serial mediating roles of teacher-student relationships and physical activity levels. BMC Public Health, 26, Article 501. https://doi.org/10.1186/s12889-025-26033-5

Zheng, S., Ji, X., Cheng, L., Xu, J., & Cronin, L. D. (2023). Perceptions of the motivational climate, basic psychological needs, and life skills development in Chinese physical education students. Frontiers in Psychology, 14, Article 1232849. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1232849