

Pengaruh Kecerdasan Emosional Terhadap Kemampuan Pemecahan Masalah Matematis Siswa Kelas IV SD Wedarijaksa

Setiawanda Desy Rahmawati^{1*}, Muhammad Davin Septiyawan², Khoirunnisa³, Fitriyah Amaliyah⁴.

^{1,2,3,4}Pendidikan Guru Sekolah Dasar, Universitas Muria Kudus, Kudus, 59327, Indonesia

*Corresponding Author: 1202333038@std.ac.id

Diterima 5 Juli 2025 disetujui untuk publikasi 25 Oktober 2025

Abstrak. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis pengaruh Kecerdasan Emosional (KE) terhadap Kemampuan Pemecahan Masalah Matematis (KPMM) siswa kelas IV SD Wedarijaksa. Latar belakang penelitian ini berangkat dari fakta bahwa banyak siswa mengalami kesulitan dalam menyelesaikan soal matematika berjenis pemecahan masalah, terutama dalam memahami konteks soal dan menentukan strategi penyelesaian yang tepat. Penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain ex-post facto bersifat korelasional. Instrumen yang digunakan terdiri atas angket KE dan tes KPMM. Angket KE disusun berdasarkan lima indikator Goleman, yakni kesadaran diri, pengendalian diri, motivasi, empati, dan keterampilan sosial, dengan total 25 butir pernyataan berskala Likert. Tes KPMM terdiri atas empat soal uraian berbasis langkah pemecahan masalah menurut Polya. Data dianalisis menggunakan uji korelasi Spearman Rank setelah hasil uji prasyarat menunjukkan bahwa data tidak berdistribusi normal. Hasil analisis deskriptif menunjukkan rata-rata skor KE sebesar 72,43 dan KPMM sebesar 40,19. Uji Spearman Rank menghasilkan koefisien korelasi $\rho = -0,199$ dengan nilai signifikansi $p = 0,386$ ($p > 0,05$), yang berarti tidak terdapat hubungan yang signifikan antara KE dan KPMM siswa. Temuan ini mengindikasikan bahwa kecerdasan emosional tidak secara langsung memengaruhi kemampuan pemecahan masalah matematis, melainkan berperan sebagai faktor pendukung dalam mengelola emosi dan motivasi belajar. Faktor kognitif seperti kemampuan berpikir logis, strategi penyelesaian, dan latihan soal diduga memiliki pengaruh yang lebih dominan terhadap kemampuan pemecahan masalah. Oleh karena itu, pembelajaran matematika di sekolah dasar perlu menekankan pengembangan strategi kognitif dan pengelolaan emosi secara terpadu untuk meningkatkan kemampuan pemecahan masalah siswa

Kata kunci: Kecerdasan Emosional, Pemecahan Masalah Matematis, Matematika, Sekolah Dasar

Citation: Rahmawati, S. D., Septiyawan, M. D., Khoirunnisa, & Amalia, F. (2025). Pengaruh Kecerdasan Emosional Terhadap Kemampuan Pemecahan Masalah Matematis Siswa Kelas IV SD Wedarijaksa. *Jurnal Fibonacci: Jurnal Pendidikan Matematika*; 6(2), 29-37. [10.24114/jfi.v6i2.67450](https://doi.org/10.24114/jfi.v6i2.67450)

Pendahuluan

Bukan hanya sekedar konten, mata pelajaran Matematika dimuatkan dalam kurikulum Indonesia sebagai wadah untuk mengembangkan kemampuan siswa berpikir logis, analitis, sistematis, kritis, kreatif (Kusumawati dkk., 2023). Pembelajaran matematika di jenjang ini menjadi dasar penting untuk pembelajaran selanjutnya (Riswari dkk., 2023). Namun, matematika sering dianggap sulit dan menimbulkan kecemasan bagi siswa karena sifatnya yang abstrak dan memerlukan media pendukung untuk

memudahkan pemahaman (Zanuba, dkk., 2022). Oleh karena itu, diperlukan pendekatan yang tepat agar siswa dapat memahami konsep matematika dengan baik dan membentuk kemampuan berpikir kritis.

Menurut Sholihin, dkk. (2021) bahwa “kecerdasan Emosional (KE) mencakup kemampuan individu untuk mengenali, memahami, dan mengelola emosi diri sendiri serta emosi orang lain”. Sehingga KE menurut Antonopoulou (2024) memuat lima aspek utama, yaitu; (1) kesadaran diri; (2) pengendalian diri; (3) motivasi, (4) empati, dan (5) keterampilan sosial.

Kelima aspek ini saling berkaitan dan berperan penting dalam mendukung keberhasilan dalam proses pembelajaran matematika (Zahroh dkk., 2024). Dalam konteks pembelajaran abad ke-21, aspek emosional siswa mulai mendapatkan perhatian yang lebih besar dalam dunia pendidikan (Mansyur dkk., 2024). KE berperan penting dalam pembelajaran matematika, karena siswa dengan KE tinggi cenderung lebih tenang, fokus, dan mampu mengelola frustrasi saat menghadapi soal menantang (Pekrun, dkk., 2017). Sebaliknya, siswa dengan KE rendah lebih mudah cemas, panik, dan cepat menyerah ketika dihadapkan pada kesulitan matematika. (Suhendro & Agustina, 2022).

Penelitian terdahulu menunjukkan bahwa siswa dengan KE tinggi cenderung memiliki prestasi akademik yang lebih baik karena mampu mengelola stres dan emosi negatif secara efektif. Mereka dapat tetap fokus dan tenang dalam menghadapi tekanan belajar, beradaptasi terhadap tantangan akademik, serta menunjukkan ketekunan dan motivasi intrinsik yang tinggi (Maryani, dkk., 2021). Kemampuan ini membantu siswa mempertahankan performa belajar yang stabil, terutama dalam mata pelajaran yang menuntut konsentrasi tinggi seperti matematika. Sebaliknya, siswa dengan KE rendah sering kali kesulitan mengatur emosi, mudah putus asa saat menghadapi kesulitan, dan kurang mampu mempertahankan perhatian dalam proses pembelajaran (Marfu'ah, 2024).

Kemampuan Pemecahan Masalah Matematis (KPM) merupakan aspek esensial dalam pembelajaran matematika yang mencerminkan kemampuan berpikir logis dan analitis siswa, serta menjadi dasar bagi penerapan pengetahuan matematika dalam menyelesaikan berbagai persoalan kontekstual di kehidupan nyata. Penelitian terdahulu menunjukkan bahwa KE berperan positif terhadap KPM. Siswa dengan KE yang baik cenderung lebih tenang dan fokus saat mengerjakan soal (Fajriyah, dkk., 2025; Ramadina & Marlina, 2023; Sitorus & Marlina, 2021).

KPM merupakan bentuk berpikir tingkat tinggi yang perlu dikembangkan secara sistematis,

namun pada kenyataannya masih tergolong rendah karena siswa cenderung terbiasa mengerjakan soal rutin dan mengalami kesulitan ketika dihadapkan pada soal non-rutin (Zanuba, dkk., 2022). Hal ini sejalan dengan penelitian (Ristanty & Pratama, 2022) bahwa Banyak siswa kesulitan belajar matematika, terutama saat menyelesaikan soal cerita yang dianggap lebih sulit daripada soal yang hanya menyajikan angka-angka. Dalam menyelesaikan soal cerita, siswa harus memahami informasi yang diketahui dan ditanyakan, lalu merancang serta menerapkan prosedur penyelesaian yang tepat (Lasmanawati, 2021).

Berdasarkan hasil observasi awal di SD Wedarijaksa, diketahui bahwa banyak siswa kelas IV mengalami kesulitan dalam menyelesaikan soal pemecahan masalah matematika. Kesulitan tersebut tampak dari rendahnya penguasaan pemahaman terhadap soal, yang ditunjukkan dengan banyaknya siswa yang tidak mampu mengerjakan soal pemecahan masalah dengan baik. Akibatnya, nilai yang diperoleh siswa belum mencapai standar yang diharapkan, dengan sebagian besar siswa memperoleh nilai di bawah Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM). Faktor-faktor penyebab kesulitan ini antara lain; kurang memahami isi soal, ketidakmampuan merumuskan strategi penyelesaian yang tepat, proses berhitung tidak akurat, serta daya konsentrasi yang masih rendah (Zanuba, dkk., 2022).

Secara lebih spesifik, siswa sering mengalami kesulitan dalam mengidentifikasi informasi penting dalam soal cerita, menghubungkan konsep yang relevan untuk menyusun model matematika, serta menentukan langkah-langkah logis untuk memperoleh solusi. Misalnya, ketika dihadapkan pada soal seperti:

"Ibu membeli 3 bungkus gula, masing-masing seberat 2 kilogram. Kemudian, 1 kg gula digunakan untuk membuat kue. Berapa kilogram gula yang masih tersisa?"

Sebagian besar siswa langsung menjawab dengan melakukan operasi penjumlahan $3 + 2 = 5$ tanpa memahami bahwa kalimat "masing-masing seberat 2 kilogram" berarti total berat gula harus diperoleh melalui perkalian $3 \times 2 = 6$, kemudian

dikurangi 1 kilogram yang digunakan untuk membuat kue. Hal ini menunjukkan bahwa siswa belum mampu menafsirkan makna kalimat secara konseptual dan mengaitkannya dengan operasi matematika yang tepat. Selain itu, dalam soal lain seperti:

"Sebuah tali sepanjang 120 cm dipotong menjadi beberapa bagian dengan panjang yang sama, masing-masing 15 cm. Berapa banyak potongan tali yang dihasilkan?"

Banyak siswa menjawab dengan operasi pengurangan berulang ($120 - 15$) tanpa memahami bahwa situasi tersebut sebenarnya memerlukan operasi pembagian ($120 \div 15 = 8$). Kesalahan seperti ini menunjukkan bahwa siswa belum memahami struktur masalah matematis dan cenderung mengandalkan tebakan terhadap operasi hitung tanpa melalui proses berpikir logis. Contoh-contoh tersebut menggambarkan secara autentik bahwa kesulitan siswa tidak hanya terletak pada keterampilan berhitung, tetapi juga pada kemampuan memahami konteks, menganalisis informasi penting, dan menerapkan konsep yang relevan.

Dari sisi pedagogik merujuk pada teori perkembangan Piaget, masalah ini penting untuk dikaji pada kelas IV SD karena pada jenjang ini siswa mulai beralih dari tahap operasi konkret menuju tahap operasi formal. Dalam konteks pembelajaran matematika, siswa dituntut mengembangkan kemampuan berpikir logis dan sistematis untuk memecahkan masalah kompleks. Selain itu, kelas IV merupakan tahap dasar bagi pembentukan kemampuan berpikir tingkat tinggi (HOTS) yang akan dibutuhkan pada jenjang berikutnya. Jika pada tahap ini siswa belum mampu memahami makna soal dan menyusun strategi pemecahan masalah secara tepat, maka akan berdampak pada lemahnya kemampuan matematis di kelas-kelas selanjutnya.

Dengan demikian, pembelajaran pemecahan masalah pada siswa kelas IV SD perlu mendapat perhatian khusus, baik melalui penerapan model pembelajaran yang lebih kontekstual maupun strategi pengajaran yang

menekankan pada pemahaman konsep dan proses berpikir logis siswa.

Metode Penelitian

Metode penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain ex-post facto yang bersifat korelasional. Pendekatan ini dipilih untuk menguji hipotesis pengaruh KE terhadap KPMM siswa melalui *analisis statistic Desain ex-post facto* digunakan karena variabel KE merupakan karakteristik yang sudah ada pada siswa dan tidak dapat dimanipulasi peneliti (Machmud, 2018; Syahrizal & Jailani, 2023).

Populasi penelitian adalah siswa kelas awal di SD 4 Wedarijaksa dengan sampel yang diambil secara acak. Data dikumpulkan menggunakan kuesioner yang menghasilkan data berskala interval, ordinal, atau nominal, kemudian dianalisis menggunakan regresi untuk mengetahui besarnya pengaruh KE terhadap KPMM siswa. Teknik pengumpulan data menggunakan dua instrumen utama, yaitu kuesioner KE dan tes KPMM untuk memperoleh data kuantitatif mengenai kemampuan afektif dan kognitif peserta didik dalam pembelajaran matematika. Kuesioner KE disusun berdasarkan teori Goleman (2019) dengan lima indikator, yakni kemampuan mengenali dan mengelola emosi diri, memotivasi diri, mengenali emosi orang lain, serta membina hubungan sosial (Suparwadi, & Sahrandi, 2021). Instrumen ini terdiri atas 25 butir pernyataan berskala Likert empat pilihan dengan rentang skor 25–100. Hasil penelitian menunjukkan skor KE siswa berkisar antara 52–89 dengan rata-rata 72,43. Berdasarkan kategori, 33% siswa termasuk tinggi (≥ 80), 48% sedang (65–79), dan 19% rendah (≤ 64). Secara umum, sebagian besar siswa berada pada kategori sedang, menunjukkan kemampuan emosional yang cukup baik namun belum stabil dalam situasi pembelajaran yang menuntut konsentrasi tinggi seperti matematika.

Instrumen KPMM dikembangkan berdasarkan langkah pemecahan masalah menurut Polya. Instrumen ini terdiri dari empat soal uraian berbentuk soal cerita kontekstual, instrumen ini mengukur empat aspek: memahami masalah,

merencanakan penyelesaian, melaksanakan rencana, dan memeriksa kembali hasil. Setiap soal diberi skor 0–25, dengan total maksimum 100. Hasil menunjukkan nilai KPMM siswa berada pada rentang 14–97 dengan rata-rata 40,19. Kemampuan siswa dikelompokkan menjadi tiga kategori: tinggi (≥ 75), sedang (45–74), dan rendah (≤ 44). Sebagian besar siswa berada pada kategori rendah hingga sedang, yang mengindikasikan bahwa mereka masih memerlukan bimbingan dalam menerapkan langkah-langkah pemecahan masalah matematika secara efektif dan sistematis.

Data penelitian dianalisis untuk mengetahui pengaruh kemandirian belajar terhadap hasil belajar mahasiswa. Analisis dilakukan menggunakan uji regresi linier sederhana dengan terlebih dahulu memenuhi uji prasyarat analisis, yaitu uji normalitas, uji heteroskedastisitas, dan uji linearitas.

Uji normalitas bertujuan untuk memastikan bahwa data residual dalam model regresi berdistribusi normal, karena model regresi yang baik harus memiliki sebaran data yang normal atau mendekati normal. Selanjutnya, uji heteroskedastisitas dilakukan untuk mengetahui ada tidaknya perbedaan variansi residual antar pengamatan. Model dikatakan baik jika memenuhi asumsi homoskedastisitas, yaitu variansi residual yang konstan. Data dinyatakan bebas dari heteroskedastisitas apabila nilai signifikansinya lebih besar dari 0,05.

Sementara itu, uji linearitas digunakan untuk memastikan bahwa hubungan antara variabel bebas dan variabel terikat bersifat linear secara signifikan. Jika nilai signifikansi $> 0,05$, maka hubungan antarvariabel dapat dijelaskan melalui model regresi linier. Setelah seluruh uji prasyarat terpenuhi, dilakukan uji regresi linier sederhana untuk menguji hipotesis penelitian, yaitu mengetahui apakah terdapat pengaruh KE terhadap KPMM siswa.

Hasil dan Pembahasan

Sebelum dilakukan analisis korelasi antara KE dan KPMM, terlebih dahulu dilakukan analisis

deskriptif untuk memberikan gambaran umum mengenai data penelitian. Analisis ini bertujuan untuk mengetahui sebaran nilai setiap variabel, meliputi jumlah responden, nilai rata-rata, nilai minimum, nilai maksimum, dan standar deviasi. Hasil analisis deskriptif ini memberikan informasi awal mengenai kecenderungan tingkat kecerdasan emosional serta kemampuan pemecahan masalah matematis siswa, yang selanjutnya menjadi dasar dalam menentukan hubungan antara kedua variabel tersebut. Ringkasan hasil analisis deskriptif disajikan pada [tabel 1](#).

Tabel 1. Data Deskriptif KE dan KPMM

Statistik	KE	KPMM
Banyak data (n)	21	21
Rata-rata ($\bar{x}$)	72,43	40,19
Data Minimum ($n_{\min}$)	52	14
Data Maksimum ($n_{\max}$)	89	97
Standar Deviasi (s^2)	9,71	23,77

Selanjut hasil analisis data penelitian yang dilakukan adalah hasil analisis yang disajikan dengan menggunakan uji normalitas, uji linieritas, Uji Homoskedastisitas dan terakhir uji regresi linier sederhana, berikut data yang di sajikan pada [tabel 2](#):

Tabel 2. Hasil uji Normalitas dengan df=21

Variabel	Statistik	Sig.	Metode
KPMM	0,259	0,01	Kolmogorov
KE	0,183	0,064	Sumirnov
KPMM	0,818	0,001	Shapiro
KE	0,907	0,047	Wilk

Berdasarkan hasil uji normalitas yang dilakukan terhadap dua variabel, yaitu KPMM dan KE, diketahui bahwa nilai signifikansi (Sig.) pada uji Shapiro-Wilk untuk kedua variabel masing-masing adalah 0,001 dan 0,047. Karena nilai tersebut lebih kecil dari 0,05, maka dapat disimpulkan bahwa kedua variabel tidak berdistribusi normal. Uji Shapiro-Wilk dipilih sebagai acuan utama karena jumlah sampel yang digunakan kurang dari 50. Metode ini memang lebih sensitif dalam mendeteksi penyimpangan distribusi normal pada jumlah sampel kecil (Ghasemi, & Zahediasl, 2014). Selain itu, uji

Kolmogorov-Smirnov juga memberikan hasil serupa pada variabel Kemampuan Pemecahan Masalah dengan nilai Sig. 0,001, yang semakin menguatkan kesimpulan bahwa data tersebut tidak berdistribusi normal.

Tabel 3. Hasil Uji Heterokedastisitas

Model	*	Std. Error	**	t	Sig.
Const.		15.107	—	-1.028	0.317
KE	0.439	0.296	0.322	1.485	0.154

*Unstandardized Coefficients (B)

**Standardized Coefficients (Beta)

Hasil Uji heteroskedastisitas ([Tabel 3](#)) menggunakan metode regresi dengan variabel residual absolut (ABS_RES) sebagai variabel dependen menunjukkan bahwa nilai signifikansi (Sig.) pada variabel KE adalah 0,154. Nilai ini lebih besar dari 0,05, yang berarti tidak terdapat hubungan yang signifikan antara KE dan nilai residual absolut. Dengan demikian, tidak ditemukan indikasi terjadinya heteroskedastisitas dalam model regresi tersebut. Uji heteroskedastisitas bertujuan untuk mengetahui apakah varians residual (*error*) dari model regresi konstan atau tidak. Jika nilai signifikansi $> 0,05$, maka dapat disimpulkan bahwa model memenuhi asumsi homoskedastisitas atau tidak terjadi gejala heteroskedastisitas. Metode ini didukung oleh literatur (Kumar, 2023; Astivia & Zumbo, 2019) yang jelas menjelaskan bahwa apabila variabel independen tidak berpengaruh signifikan terhadap absolut residual, berarti model tidak heteroskedastik.

Tabel 4. Hasil Uji linearitas KE dan KPPM

Sumber Variasi	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	454.738	11	41.340	0.346	0.949
Within Groups	1073.833	9	119.315	—	—
Total	1528.571	20	—	—	—

Hasil Uji linearitas ([Tabel 4](#)) diiperoleh nilai signifikansi pada kolom Sig. (F) sebesar 0,949. Nilai ini jauh lebih besar dari 0,05, yang berarti tidak terdapat hubungan yang linier antara variabel KE dan KPPM siswa. Hal ini menunjukkan bahwa

model regresi tidak memenuhi asumsi linearitas. Berdasarkan hasil uji linearitas, nilai Signifikansi (Sig. F) sebesar $0,949 > 0,05$, yang menunjukkan tidak ada pelanggaran asumsi linearitas antara KE dan KPPM siswa (Meldi dkk., 2025)

Berdasarkan hasil uji prasyarat analisis, diketahui bahwa data KPPM tidak berdistribusi normal, sedangkan KE hanya mendekati normalitas. Kondisi ini menyebabkan syarat uji parametrik, yaitu regresi linier sederhana, tidak sepenuhnya terpenuhi. Oleh karena itu, analisis dilanjutkan menggunakan uji korelasi non-parametrik Spearman Rank yang tidak mempersyaratkan distribusi data normal (Sugiyono, 2022).

Tabel 5. Hasil Uji Rank Sprearmen

	KE	Sig. (2-Taled)	n
KE	1,000	-	21
KPPM	-0,199	0,387	21

Hasil uji korelasi Spearman ([Tabel 5](#)) menunjukkan nilai koefisien korelasi sebesar -0,199 dengan nilai $p = 0,386$ ($p > 0,05$). Hal ini berarti terdapat hubungan negatif yang lemah dan tidak signifikan antara kecerdasan emosional dan kemampuan pemecahan masalah matematis siswa. Dengan kata lain, peningkatan kecerdasan emosional tidak berpengaruh secara nyata terhadap kemampuan pemecahan masalah siswa dalam konteks penelitian ini.

Temuan ini sejalan dengan pandangan Goleman (2019) yang menyatakan bahwa kecerdasan emosional memang berperan penting dalam pengelolaan emosi dan fokus belajar, namun pengaruhnya terhadap kemampuan kognitif seperti pemecahan masalah matematis tidak selalu langsung. Faktor lain seperti kemampuan berpikir logis, latihan soal, dan strategi belajar juga dapat lebih dominan dalam memengaruhi hasil belajar matematika.

Temuan ini dapat dibahas melalui beberapa perspektif. Pertama, literatur menunjukkan bahwa pengaruh KE terhadap prestasi matematika atau pemecahan masalah seringkali bersifat tidak langsung dan dimediasi oleh variabel kognitif seperti metakognisi, strategi

pemecahan masalah, dan regulasi diri. Sebagai contoh, studi oleh Sharei, dkk. (2012) menemukan bahwa meskipun KE berhubungan dengan kemampuan pemecahan masalah matematika, prediktor yang lebih kuat adalah kemampuan metakognitif siswa. Demikian pula, kajian oleh Hoang, dkk. (2024) menegaskan bahwa metakognisi dalam pendidikan matematika merupakan salah satu kontributor terpenting terhadap problem solving, yang memperkuat gagasan bahwa faktor non-kognitif (seperti KE) bekerja bersama dengan struktur kognitif yang matang.

Kedua, dari sudut pedagogis, siswa kelas IV SD berada dalam tahap transisi dari operasi konkret ke operasi formal (menurut kerangka perkembangan kognitif Piaget). Pada tahap ini, mereka belum sepenuhnya mengembangkan kapasitas berpikir abstrak dan metakognitif yang diperlukan untuk menyelesaikan soal pemecahan masalah yang kompleks. Karena itu, walaupun siswa mungkin memiliki tingkat KE yang berbeda, jika kemampuan dasar seperti *identifikasi informasi soal*, *pemilihan strategi*, dan *evaluasi hasil* belum optimal, maka efek KE terhadap KPMM bisa menjadi minimal atau tidak terdeteksi secara statistik. Ketiga, emosi dan motivasi memang terbukti penting dalam pembelajaran matematika—termasuk sebagai pendahulu atau mediator kognisi—tetapi bukan merupakan pengganti bagi kesiapan kognitif. Sebuah tinjauan komprehensif menunjukkan bahwa emosi dan motivasi dapat berfungsi sebagai prasyarat untuk hasil kognitif, dan bahwa lingkungan pembelajaran atau kondisi kontekstual sangat berpengaruh.

Keempat, konteks penelitian Anda—yakni kelas IV SD dengan distribusi data yang tidak normal seperti yang ditemukan pada uji normalitas—dapat memengaruhi kemampuan mendeteksi hubungan signifikan antara KE dan KPMM. Ketidaknormalan data seringkali melemahkan kekuatan analisis regresi dan menuntut kehati-hatian dalam interpretasi hasil. Dengan demikian, hasil penelitian Anda yang menunjukkan tidak adanya pengaruh signifikan sebenarnya konsisten dengan beberapa penelitian

yang melaporkan bahwa pengaruh KE pada pemecahan masalah matematika tidak selalu langsung atau kuat (misalnya: Abdullah et al., 2022 menemukan bahwa hubungan antara KE dan problem solving tidak signifikan pada sampel tertentu).

Dari implikasi praktis, hasil ini menegaskan bahwa dalam pembelajaran matematika di kelas IV SD, penguatan strategi kognitif seperti pemecahan soal cerita, model matematika, serta refleksi proses berpikir harus menjadi prioritas, dan pengembangan KE cukup dilakukan sebagai dukungan—misalnya melalui pengelolaan kecemasan, motivasi siswa, serta aktivitas kolaboratif yang menumbuhkan ketahanan emosional. Misalnya, program pembelajaran berbasis role-playing dan problem-solving terbukti meningkatkan baik KE maupun kemampuan pemecahan masalah matematika. journal.ia-education.com Hal ini menunjukkan bahwa kombinasi antara aspek kognitif dan afektif cenderung lebih efektif daripada fokus tunggal pada KE saja.

Terakhir, berdasarkan temuan Anda dan literatur terkait, direkomendasikan untuk penelitian selanjutnya memasukkan variabel mediator atau moderator seperti metakognisi, kecemasan matematika, self-efficacy, atau strategi pemecahan masalah. Dengan demikian, model analisis bisa menangkap jalur pengaruh KE secara lebih lengkap pada KPMM siswa. Selain itu, penggunaan teknik analisis yang robust terhadap pelanggaran asumsi (misalnya regresi non-parametrik atau SEM) juga disarankan mengingat data Anda tidak berdistribusi normal.

Hasil penelitian ini memberikan implikasi penting terhadap praktik pembelajaran matematika di sekolah dasar. Temuan bahwa kecerdasan emosional (KE) tidak berpengaruh signifikan terhadap kemampuan pemecahan masalah matematis (KPMM) siswa menunjukkan bahwa keberhasilan dalam pemecahan masalah lebih banyak ditentukan oleh faktor kognitif, seperti kemampuan memahami konsep, merencanakan strategi penyelesaian, dan keterampilan berpikir logis. Meskipun demikian, aspek afektif seperti KE

tetap memiliki peran pendukung yang penting dalam menjaga ketenangan, fokus, dan motivasi belajar siswa. Oleh karena itu, guru perlu menyeimbangkan antara penguatan aspek kognitif dan pengembangan aspek emosional siswa. Pembelajaran matematika dapat dirancang dengan pendekatan yang menumbuhkan regulasi emosi, kolaborasi, dan refleksi diri siswa—misalnya melalui aktivitas diskusi kelompok, pembelajaran berbasis masalah, atau role-playing yang menekankan pada proses berpikir dan pengendalian emosi saat menghadapi tantangan.

Selain itu, temuan ini menegaskan bahwa peningkatan kemampuan pemecahan masalah tidak cukup melalui pelatihan teknis atau pemberian soal rutin semata, tetapi juga melalui strategi pembelajaran yang membantu siswa memahami makna dan konteks dari setiap permasalahan matematika. Guru diharapkan memperhatikan keseimbangan antara latihan berpikir logis dengan pembentukan sikap positif terhadap matematika agar siswa tidak hanya mahir menghitung, tetapi juga mampu mengatasi kecemasan dan ketidakpastian dalam menghadapi soal kompleks.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu diperhatikan. Pertama, jumlah sampel yang relatif kecil ($n = 21$) dapat memengaruhi kekuatan statistik dan generalisasi hasil penelitian. Kedua, data yang tidak berdistribusi normal mengharuskan penggunaan uji non-parametrik Spearman Rank, sehingga interpretasi hasil bersifat korelasional dan tidak dapat digunakan untuk menarik kesimpulan kausal. Ketiga, penelitian ini hanya menggunakan dua variabel utama, yaitu KE dan KPMM, tanpa mempertimbangkan faktor-faktor lain seperti strategi belajar, metakognisi, atau kecemasan matematika yang mungkin berperan sebagai mediator atau moderator dalam hubungan keduanya. Keempat, instrumen pengukuran yang digunakan, terutama angket KE, bersifat self-report sehingga rentan terhadap bias subjektivitas responden.

Keterbatasan lain terletak pada konteks penelitian yang hanya dilakukan pada satu sekolah

dasar, sehingga hasilnya belum tentu mencerminkan kondisi populasi yang lebih luas. Penelitian selanjutnya disarankan untuk menggunakan sampel yang lebih besar dan beragam, menggabungkan pendekatan kualitatif untuk memahami dinamika emosi siswa secara lebih mendalam, serta mempertimbangkan penggunaan analisis model struktural (SEM) agar hubungan antarvariabel dapat dijelaskan secara lebih komprehensif.

Penutup

Berdasarkan hasil analisis data, dapat disimpulkan bahwa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosional dan kemampuan pemecahan masalah matematis siswa kelas IV SD Wedarijaksa. Nilai koefisien korelasi Spearman sebesar $-0,199$ dengan signifikansi $0,387$ ($p > 0,05$) menunjukkan bahwa peningkatan kecerdasan emosional tidak berpengaruh secara nyata terhadap kemampuan pemecahan masalah siswa. Dengan demikian, keberhasilan siswa dalam memecahkan masalah matematika lebih banyak ditentukan oleh faktor kognitif daripada afektif.

Meskipun demikian, kecerdasan emosional tetap berperan penting dalam proses pembelajaran, khususnya dalam membantu siswa mengelola kecemasan, membangun motivasi, dan mempertahankan fokus selama belajar matematika. Oleh karena itu, pembelajaran yang ideal sebaiknya mengintegrasikan pengembangan aspek kognitif dan afektif secara seimbang agar siswa tidak hanya mampu berpikir logis dan sistematis, tetapi juga tangguh secara emosional dalam menghadapi tantangan akademik.

Daftar Pustaka

Abdullah, M., Rahman, N. A., & Ismail, Z. (2022). The relationship between emotional intelligence, mathematics anxiety, and problem-solving performance among secondary school students. *Sustainability*: 14(21), 14402.
<https://doi.org/10.3390/su142114402>

- Antonopoulou, H. (2024). The Value of Emotional Intelligence: Self-Awareness, Self-Regulation, Motivation, and Empathy as Key Components. *Technium Education and Humanities*. 8(1), 78-92
- Astivia, O. L. O., & Zumbo, B. D. (2019). Heteroskedasticity in multiple regression analysis: What it is, how to detect it, and how to remedy it. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*: 24(1), 1–16. <https://doi.org/10.7275/q5xr-qj64>
- Fajriyah, Riyadi, A. R., & Fitriani, A. D. (2025). Hubungan Self-Efficacy Dengan Kemampuan Pemecahan Masalah Matematis Siswa Fase C Sekolah Dasar. *BADA'A: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 7(2), 42–53. <http://103.250.11.116/index.php/badaa/article/view/217>
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2014). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*: 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Goleman, D. (2019). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ* (25th anniversary ed.). Bantam Books.
- Hoang, N. Q., Phan, H. T., & Nguyen, H. N. (2024). Metacognition in mathematics education: From academic chronicle to future research scenario—a systematic review. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*: 20(2)
- Kumar, R. (2023). Detecting heteroskedasticity in regression models: A modern overview. *Journal of Quantitative Social Research*: 9(2), 87–99. <https://doi.org/10.1007/s41237-023-00123-y>
- Kusumawati, S. B., Yuliana, T., & Amaliyah, F. (2023). Analisis Kemampuan Pemecahan Masalah Matematis Pada Materi Bilangan Kelas IV SD N Wonoketingal 01 Demak. *Proceeding Umsurabaya*, 1(1), 676–683.
- Lasmanawati, A. (2021). Strategi pembelajaran self regulation dalam pemecahan masalah matematika. *Humanika*, 21(1), 1–16.
- Machmud, H. (2018). Pengaruh Pola Asuh terhadap Keterampilan Sosial Anak (Penelitian Expost Facto pada PAUD Rintisan di Kendari). *Al-TA'DIB: Jurnal Kajian Ilmu Kependidikan*: 127–145. <https://doi.org/10.31332/atdb.v0i0.1108>
- Mansyur, M. Z., Rahmadani, E., Siallagan, T., Astuti, R. N., Purba, S., Kurniullah, A. Z., Ritnawati, Surbakti, H. Nuryanti, A., Pramana, C., Simarmata, J., Khalik, M. F. & Amelia, U., (2024). *Belajar dan Pembelajaran di Abad 21*. Yayasan Kita Menulis: Jakarta. ISBNL 978-623-113-218-5
- Marfu'ah, U. (2024). Integrasi Nilai-nilai Kecerdasan Emosional Perspektif Daniel Goleman dalam Al-Qur'an. *Ma'alim: Jurnal Pendidikan Islam*: 5(1), 109 – 126. <https://doi.org/10.21154/maalim.v5i1.867>
- Maryani, E., Pramudya, I., & Slamet, I. (2021). The influence of emotional intelligence and learning motivation on students' mathematical problem-solving ability. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding (IJMMU)*, 8(10), 141–151. <https://ijmmu.com/index.php/ijmmu/article/view/1164>
- Meldi, N. F., Mirza, A., Yani, A., Pasaribu, R. L., Winarji, A., & Noviatni, M. (2025). Merdeka Curriculum and the Dimension of Faith: The Influence of Memorizing the Qur'an on Mathematics Learning Outcomes. *JPMI: Jurnal Pendidikan Matematika Indonesia*: 10 (2). 156-165 <http://dx.doi.org/10.26737/jpmi.v10i2.6879>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*: 88(5), 1653–1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Ramadina, G. D., & Marlina, R. (2023). Pengaruh kecerdasan emosional terhadap kemampuan pemecahan masalah matematis siswa SMP. *JP2M: Jurnal*

- Pendidikan dan Pembelajaran Matematika 9(1), 46–51.
<https://doi.org/10.29100/jp2m.v9i1.3678>
- Ristanty, D. W., & Pratama, F. W. (2022). Analisis Kemampuan Pemecahan Masalah Matematika Pada Materi Segiempat Berdasarkan Teori Van Hiele. *Jurnal Cendekia : Jurnal Pendidikan Matematika*, 6(2), 1648–1658.
<https://doi.org/10.31004/cendekia.v6i2.1400>
- Riswari, L. A., Septiana, E., & Saidah, R. A. (2023). Analisis Kemampuan Pemecahan Masalah Matematis Siswa Kelas I Sd Materi Penjumlahan Dan Pengurangan. *Indonesian Journal of Elementary Education (IJOEE)*, 5(1), 11-20.
<http://dx.doi.org/10.31000/ijoe.v5i1.8779.g4380>
- Sharei, M., Kazemi, F., & Jafari, E. (2012). Investigation of the effect of emotional intelligence skills and metacognitive capabilities on students' mathematical problem-solving performance. *Educational Research Journal*, 2(8), 308–315.
- Sholihin, M. F., Saputri Tini Hakim, M., & Zaenul Fitri, A. (2021). Pengembangan Kecerdasan Emosional Siswa: Strategi Guru Pendidikan Agama Islam dalam Pembelajaran Berbasis Alam. *Jurnal Pendidikan Agama Islam Al-Thariqah*, 6(2), 168–184.
[https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2021.vol6\(2\).8036](https://doi.org/10.25299/al-thariqah.2021.vol6(2).8036)
- Sitorus, R., & Marlina, E. (2021). The effect of role-playing and problem-posing model on students' emotional intelligence and mathematical problem-solving skills. *International Journal of Research and Review in Education (IJORER)*, 2(4), 345–357.
<https://journal.ia-education.com/index.php/ijorer/article/view/217>
- Sugiyono. (2022). *Metode penelitian: Kuantitatif, kualitatif, dan R&D* (cet. 3). Alfabeta.
- Suhendro, G. A., & Agustina, A. (2022). Pengaruh Kecerdasan Emosional terhadap Kecemasan Akademik: Studi pada Mahasiswa Universitas X di Jakarta. *Provitae: Jurnal Psikologi Pendidikan*, 15(2), 70–92.
<https://doi.org/10.24912/provitae.v15i2.20895>
- Suparwadi, & Sahrandi, A. (2021) Mengenal Konsep Daniel Goleman dan Pemikirannya dalam Kecerdasan Emosi. *Al-Musyrif: Jurnal Bimbingan Dan Konseling Islam* 4 (1):17-36.
<https://doi.org/10.38073/almusyrif.v4i1.480>
- Syahrizal, H., & Jailani, M. S. (2023). Jenis-Jenis Penelitian Dalam Penelitian Kuantitatif dan Kualitatif. *QOSIM : Jurnal Pendidikan Sosial & Humaniora*, 1(1), 13–23.
<https://doi.org/10.61104/jq.v1i1.49>
- Zahroh, F. L., Hilmiyati, F., & Banten, H. (2024). Indikator Keberhasilan dalam Evaluasi Program Pendidikan. *Edu Cendikia: Jurnal Ilmiah Kependidikan*. 4(3), 1052 – 1062.
<https://doi.org/10.47709/educendikia.v4i03.5049>
- Zanuba, D., Riswari, L. A., & Amaliyah, F. (2022). Pengembangan Media Pembelajaran Matematika SILAW Terhadap Kemampuan Pemecahan Masalah Siswa Kelas III Sekolah Dasar. *Absis: Mathematics Education*: 6(1), 19–32.
<https://doi.org/10.32585/absis.v6i1.5141>