



PENGAJARAN DAN PENDIDIKAN



Janner Simarmata, Riyanti, Yusron Abda'u Ansya, Sitti Suhada, Ariyanto Nggilu
Din Oloan Sihotang, Sarah Najla Hanifati, Maulida Sari, Butsiarah
Ita Margaretta Br Tarigan, Nasiruddin Al Arifi, Nicki Yutapratama, Mukmin
Fidyawati Monoarfa, Enni Juliani, Fiola Indah Putri Pratama, Hani Subakti
Gamar Al Haddar, Nita Lestari, Karwanto, Eka Sartika, Dafrid Cahyadi Arifin



PENGAJARAN DAN

PENDIDIKAN



UU 28 tahun 2014 tentang Hak Cipta

Fungsi dan sifat hak cipta Pasal 4

Hak Cipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 3 huruf a merupakan hak eksklusif yang terdiri atas hak moral dan hak ekonomi.

Pembatasan Perlindungan Pasal 26

Ketentuan sebagaimana dimaksud dalam Pasal 23, Pasal 24, dan Pasal 25 tidak berlaku terhadap:

- a. penggunaan kutipan singkat Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait untuk pelaporan peristiwa aktual yang ditujukan hanya untuk keperluan penyediaan informasi aktual;
- b. Penggandaan Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait hanya untuk kepentingan penelitian ilmu pengetahuan;
- c. Penggandaan Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait hanya untuk keperluan pengajaran, kecuali pertunjukan dan Fonogram yang telah dilakukan Pengumuman sebagai bahan ajar; dan
- d. penggunaan untuk kepentingan pendidikan dan pengembangan ilmu pengetahuan yang memungkinkan suatu Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait dapat digunakan tanpa izin Pelaku Pertunjukan, Produser Fonogram, atau Lembaga Penyiaran.

Sanksi Pelanggaran Pasal 113

1. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).
2. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf a, huruf b, huruf e, dan/atau huruf g untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 4 (empat) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp1.000.000.000,00 (satu miliar rupiah).

Pengajaran dan Pendidikan

Janner Simarmata, Riyanti, Yusron Abda'u Ansya, Sitti Suhada
Ariyanto Nggilu, Din Oloan Sihotang, Sarah Najla Hanifati
Maulida Sari, Butsiarah, Ita Margareta Br Tarigan
Nasiruddin Al Arifi, Nicki Yutapratama, Mukmin
Fidyawati Monoarfa, Enni Juliani, Fiola Indah Putri Pratama
Hani Subakti, Gamar Al Haddar, Nita Lestari, Karwanto
Eka Sartika, Dafrid Cahyadi Arifin



Penerbit Yayasan Kita Menulis

Pengajaran dan Pendidikan

Copyright © Yayasan Kita Menulis, 2026

Penulis:

Janner Simarmata, Riyanti, Yusron Abda'u Ansyah, Sitti Suhada
Ariyanto Nggilu, Din Oloan Sihotang, Sarah Najla Hanifati
Maulida Sari, Butsiarah, Ita Margareta Br Tarigan
Nasiruddin Al Arifi, Nicki Yutapratama, Mukmin
Fidyawati Monoarfa, Enni Juliani, Fiola Indah Putri Pratama
Hani Subakti, Gamar Al Haddar, Nita Lestari, Karwanto
Eka Sartika, Dafrid Cahyadi Arifin

Editor: Iko Mart Nadeak

Desain Sampul: Devy Dian Pratama, S.Kom.

Penerbit

Yayasan Kita Menulis

Web: kitamenulis.id

e-mail: press@kitamenulis.id

WA: 0813-9680-7167

IKAPI: 044/SUT/2021

Janner Simarmata., dkk.

Pengajaran dan Pendidikan

Yayasan Kita Menulis, 2026

xviii; 390 hlm; 16 x 23 cm

ISBN: 978-634-260-175-4

Cetakan 1, Februari 2026

I. Pengajaran dan Pendidikan

II. Yayasan Kita Menulis

Katalog Dalam Terbitan

Hak cipta dilindungi undang-undang

Dilarang memperbanyak maupun mengedarkan buku tanpa
izin tertulis dari penerbit maupun penulis

Kata Pengantar

Puji dan syukur ke hadirat Tuhan Yang Maha Esa atas limpahan rahmat dan karunia-Nya sehingga buku Pengajaran dan Pendidikan ini dapat disusun dan diselesaikan dengan baik. Buku ini disiapkan sebagai bahan ajar, referensi akademik, serta pegangan konseptual bagi mahasiswa, calon pendidik, guru, dosen, dan pemerhati pendidikan dalam memahami hakikat pengajaran dan pendidikan secara komprehensif, sistematis, dan kontekstual.

Pengajaran dan pendidikan merupakan dua konsep yang saling berkaitan erat namun memiliki karakteristik, tujuan, dan ruang lingkup yang berbeda. Pengajaran lebih menekankan pada proses transfer pengetahuan dan keterampilan, sedangkan pendidikan mencakup proses pembentukan manusia seutuhnya yang meliputi aspek kognitif, afektif, psikomotor, moral, sosial, dan spiritual. Pemahaman yang tepat mengenai perbedaan, hubungan, serta integrasi antara pengajaran dan pendidikan menjadi fondasi penting dalam praktik pembelajaran yang bermakna dan berorientasi pada pengembangan peserta didik secara holistik.

Buku ini disusun secara bertahap dan sistematis, dimulai dari pengantar konsep pengajaran dan pendidikan, fungsi dan peran pendidikan dalam masyarakat, serta landasan filosofis, psikologis, dan sosiologis pendidikan. Selanjutnya, pembahasan diarahkan pada hakikat pengajaran dan pembelajaran, karakteristik dan perkembangan peserta didik, teori-teori belajar utama, pendekatan, strategi, metode, dan model pembelajaran, media dan sumber belajar, hingga perencanaan pembelajaran berbasis OBE. Buku ini juga membahas manajemen kelas, interaksi edukatif, evaluasi dan penilaian autentik, kurikulum dan pembelajaran, pembelajaran abad ke-21, serta pemanfaatan teknologi dan kecerdasan buatan dalam pendidikan.

Penyusunan buku ini diharapkan dapat membantu pembaca memahami keterkaitan antara teori pendidikan dan praktik pembelajaran di lapangan,

serta mampu merespons tantangan pendidikan di era digital dan kecerdasan buatan. Materi dalam buku ini dirancang untuk mendorong pola pikir kritis, reflektif, dan inovatif bagi pendidik dalam menjalankan perannya sebagai fasilitator, inovator, dan pembelajar sepanjang hayat.

Akhir kata, semoga buku Pengajaran dan Pendidikan ini dapat memberikan manfaat yang luas, menjadi referensi yang relevan, serta berkontribusi dalam peningkatan kualitas pendidikan dan pembelajaran di Indonesia.

Februari 2026
Penulis

Daftar Isi

Kata Pengantar	v
Daftar Isi	vii
Daftar Gambar	xv
Daftar Tabel	xvii

Bab 1 Pengantar Pengajaran dan Pendidikan

1.1 Pengertian Pengajaran	1
1.2 Tujuan Pengajaran	3
1.3 Pengertian Pendidikan	4
1.4 Tujuan Pendidikan	5
1.5 Perbedaan Pengajaran dan Pendidikan	7
1.6 Hubungan Pengajaran dan Pendidikan	9

Bab 2 Fungsi dan Peran Pendidikan dalam Masyarakat

2.1 Pendahuluan	11
2.2 Konsep Pendidikan dalam Perspektif Sosial	13
2.3 Fungsi Pendidikan bagi Individu	15
2.4 Fungsi Pendidikan bagi Masyarakat	17
2.5 Peran Pendidikan dalam Pembangunan Sosial dan Ekonomi	18
2.6 Pendidikan sebagai Agen Perubahan Sosial	20
2.7 Pendidikan, Demokrasi, dan Keadilan Sosial	22
2.8 Peran Guru dan Lembaga Pendidikan dalam Masyarakat	23
2.9 Tantangan Pendidikan dalam Konteks Masyarakat Modern	25

Bab 3 Landasan Filosofis Pendidikan

3.1 Hakikat Pendidikan dalam Perspektif Filsafat	29
3.1.1 Pengertian Pendidikan Menurut Pandangan Filsafat	29
3.1.2 Tujuan Pendidikan dalam Pengembangan Manusia Seutuhnya	31
3.1.3 Pendidikan sebagai Proses Pembudayaan dan Pemanusiaan	32
3.1.4 Peran Filsafat dalam Menentukan Arah dan Makna Pendidikan	33
3.2 Aliran-Aliran Filsafat Pendidikan	35
3.2.1 Idealisme dan Implikasinya Terhadap Tujuan Pendidikan	35
3.2.2 Realisme dalam Praktik Pendidikan dan Pembelajaran	36
3.2.3 Pragmatisme dan Pendidikan Berbasis Pengalaman	38

3.2.4 Eksistensialisme dalam Pengembangan Kebebasan Belajar	39
3.3 Nilai, Etika, dan Moral dalam Pendidikan	41
3.3.1 Peran Nilai dalam Proses Pendidikan	41
3.3.2 Etika Pendidikan dalam Hubungan Pendidik dan Peserta Didik	42
3.3.3 Pendidikan Moral dan Pembentukan Karakter	44
3.3.4 Tantangan Penanaman Nilai di Era Modern	45
3.4 Relevansi Landasan Filosofis dalam Praktik Pendidikan	46
3.4.1 Hubungan Filsafat Pendidikan dengan Kurikulum	46
3.4.2 Landasan Filosofis dalam Strategi dan Metode Pembelajaran	48
3.4.3 Peran Guru sebagai Reflektor Nilai-Nilai Filosofis	49
3.4.4 Implementasi Filsafat Pendidikan dalam Pendidikan Nasional	51

Bab 4 Landasan Psikologis Pendidikan

4.1 Pendahuluan	53
4.2 Definisi Psikologi Pendidikan	54
4.2.1 Definisi Konseptual dan Historis	54
4.2.2 Perspektif Teoretis Kontemporer	57
4.3 Landasan Teoretis Psikologi Pendidikan	58
4.3.1 Teori Perkembangan Kognitif (Jean Piaget)	58
4.3.2 Teori Sosial-Kognitif (Albert Bandura)	59
4.3.4 Teori Konstruktivisme	59
4.4 Proses Belajar dan Faktor yang Memengaruhinya	60
4.4.1 Karakteristik Individu	60
4.4.2 Lingkungan Belajar	60
4.4.3 Strategi Pembelajaran Efektif	61
4.5 Psikologi Perkembangan dan Pendidikan	61
4.6 Peran Psikologi Pendidikan dalam Evaluasi Pembelajaran	63
4.7 Tantangan Psikologis dalam Pendidikan Kontemporer	64

Bab 5 Landasan Sosiologis Pendidikan

5.1 Hakikat Landasan Sosiologis Pendidikan	67
5.2 Pendidikan Sebagai Proses Sosial	70
5.3 Pendidikan Sebagai Agen Sosialisasi	73
5.4 Pendidikan dan Stratifikasi Sosial	75
5.5 Pendidikan Sebagai Agen Perubahan Sosial	77

Bab 6 Hakikat Pengajaran dan Pembelajaran

6.1 Pendahuluan	79
6.2 Hakikat Pengajaran.....	81
6.3 Hakikat Pembelajaran	82
6.4 Relasi Pengajaran dan Pembelajaran	83
6.5 Dimensi Perubahan dalam Pembelajaran	84
6.6 Prinsip Dasar Pembelajaran Bermakna.....	85
6.7 Paradigma Baru Pembelajaran	89
6.8 Implikasi Hakikat Pengajaran dan Pembelajaran bagi Praktik Pendidikan	90

Bab 7 Peserta Didik dan Karakteristik Belajar

7.1 Konsep dan Pengertian Peserta Didik dan Karakteristik Belajar	93
7.2 Aspek-aspek Karakteristik Peserta Didik	94
7.2.1 Aspek Fisiologis	95
7.2.2 Aspek Psikologis	96
7.2.3 Aspek Lingkungan	96
7.3 Gaya Belajar Peserta Didik.....	97
7.4 Gaya Belajar sesuai dengan Karakteristik Peserta Didik dalam Pembelajaran	99

Bab 8 Perkembangan Peserta Didik

8.1 Hakikat Perkembangan Peserta Didik	101
8.1.1 Pengertian Pertumbuhan dan Perkembangan.....	104
8.1.2 Prinsip-Prinsip Perkembangan	106
8.1.3 Faktor- Faktor yang Memengaruhi Perkembangan	107
8.2 Tahap-Tahap Perkembangan Peserta Didik	109
8.2.1 Masa Kanak-Kanak Awal.....	110
8.2.2 Masa Kanak-Kanak Akhir	111
8.2.3 Masa Remaja.....	112
8.2.4 Karakter Peserta Didik Pada Tiap Tahap.....	112
8.3 Permasalahan Perkembangan Peserta Didik	114
8.4 Perkembangan Peserta Didik dalam Konteks Pendidikan	116

Bab 9 Teori Belajar Behavioristik

9.1 Pengertian dan Konsep Dasar Teori Belajar Behavioristik.....	119
9.2 Karakteristik dan Asumsi Dasar Teori Behavioristik	121
9.3 Prinsip-Prinsip Teori Belajar Behavioristik.....	123
9.4 Penerapan Teori Behavioristik dalam Pembelajaran.....	125
9.5 Kelebihan dan Kelemahan Teori Behavioristik	128

Bab 10 Teori Belajar Kognitivistik

10.1 Konsep Dasar Teori Belajar Kognitivistik	131
10.2 Tokoh dan Pemikiran Utama dalam Teori Kognitivistik	134
10.3 Proses Belajar dalam Perspektif Kognitivistik	137
10.4 Prinsip dan Asumsi Teori Belajar Kognitivistik	140
10.5 Penerapan Teori Belajar Kognitivistik dalam Pembelajaran	141

Bab 11 Teori Belajar Konstruktivistik

11.1 Pengertian dan Landasan Filosofis Konstruktivisme.....	147
11.1.1 Definisi Konstruktivisme Dalam Konteks Belajar.....	148
11.1.2 Definisi Konstruktivisme Dalam Konteks Belajar.....	148
11.1.3 Akar Filosofis Konstruktivisme.....	149
11.1.4 Tokoh Dan Aliran Konstruktivisme.....	150
11.2 Prinsip-Prinsip Dalam Pembelajaran Konstruktivisme	152
11.3 Implikasi Teori Konstruktivisme	157
11.3.1 Kelebihan dan Keterbatasan Teori Konstruktivisme	158
11.3.2 Implikasi Teori Konstruktivisme Terhadap Pendidikan.....	160

Bab 12 Pendekatan dan Strategi Pengajaran

12.1 Pendekatan Pengajaran Tradisional dan Modern.....	163
12.1.1 Pendekatan Pengajaran Tradisional dan Modern: Perbandingan dan Implikasinya dalam Pembelajaran	164
12.1.2 Kelebihan dan Kekurangan Pendekatan Pengajaran Tradisional dan Modern dalam Konteks Pendidikan Masa Kini.....	166
12.2 Strategi Pengajaran Berpusat pada Peserta Didik	168
12.2.1 Strategi Pengajaran yang Fokus pada Partisipasi Aktif Siswa ...	169
12.2.2 Teknik Dan Metode Yang Digunakan Untuk Meningkatkan Keterlibatan Dan Motivasi Peserta Didik	171
12.3 Strategi Pengajaran dalam Pembelajaran Online dan Hybrid.....	173
12.3.1 Tantangan dan Strategi Pengajaran di Era Digital	173
12.3.2 Pemanfaatan Teknologi untuk Menciptakan Interaksi dan Kolaborasi yang Efektif dalam Pengajaran	175

Bab 13 Metode dan Model Pembelajaran

13.1 Konsep Dasar Metode Pembelajaran.....	177
13.2 Metode Pembelajaran.....	179
13.2.1 Metode Ceramah	179
13.2.2 Metode Diskusi.....	179
13.2.3 Metode Demonstrasi	180

13.2.4 Metode Problem Solving	181
13.2.5 Metode Inquiry	182
13.3 Konsep Dasar Model Pembelajaran.....	183
13.4 Model-model Pembelajaran	184
13.4.1 Problem Based Learning (PBL)	184
13.4.2 Project Based Learning (PjBL).....	185
13.4.3 Discovery Learning	186
13.4.4 Inquiry Learning	186
13.4.5 Cooperative Learning.....	187
13.5 Relevansi Metode dan Model Pembelajaran Abad 21	188

Bab 14 Media dan Sumber Belajar

14.1 Definisi Media dan Sumber Belajar	189
14.2 Klasifikasi Media dan Sumber Belajar	193
14.2.1 Klasifikasi Media Pembelajaran.....	193
14.2.2 Klasifikasi Sumber Belajar	195
14.3 Prinsip Pemilihan Media dan Sumber Belajar	197
14.4 Pemanfaatan Media dan Sumber Belajar	199
14.5 Tantangan Media dan Sumber Belajar	202

Bab 15 Perencanaan Pembelajaran (RPP)

15.1 Pendahuluan.....	205
15.2 Landasan Teoritis Perencanaan Pembelajaran	206
15.3 Landasan Regulasi dan Kebijakan	208
15.4 Pergeseran Paradigma RPP ke OBE.....	208
15.5 Struktur dan Komponen RPP/RPS	209
15.5.1 Identitas Mata Kuliah	210
15.5.2 Capaian Pembelajaran Lulusan	210
15.5.3 Sub-Capaian Pembelajaran Mata Kuliah dan Indikator Kinerja (Sub-CPMK) atau Tujuan dan Kompetensi Akhir	211
15.5.4 Bahan Kajian dan Materi Pembelajaran	211
15.5.5 Metode, Model dan Strategi Pembelajaran.....	211
15.5.6 Pengalaman Belajar Mahasiswa/ Rencana Aktivitas Pembelajaran.....	212
15.5.7 Penilaian Pembelajaran	212
15.5.8 Daftar Referensi & Sumber Belajar	212
15.6 Proses Penyusunan Perencanaan Pembelajaran.....	213
15.6.1 Analisis Profil Lulusan dan CPL	213
15.6.2 Penurunan CPL menjadi CPMK.....	213
15.6.3 Sub-CPMK dan Indikator Kinerja	214

15.6.4 Bahan Kajian/Materi Pembelajaran	214
15.6.5 Metode Pembelajaran.....	214
15.6.6 Pengalaman Belajar Mahasiswa.....	215
15.6.7 Penilaian Pembelajaran	215
15.6.8 Penyusunan Matriks RPS.....	216
15.6.9 Daftar Referensi.....	216
15.6.10 Evaluasi dan PPEPP RPS	216
15.6.11 Pengesahan.....	217
15.7 Implementasi RPP dalam Pembelajaran	217
15.8 Prinsip-Prinsip Best Practice Implementasi RPS OBE	218
15.8.1 Praktik baik Implementasi RPS OBE di Tingkat Mata Kuliah.....	218
15.8.2 Praktik baik Implementasi RPS OBE di Tingkat Program Studi ..	219
15.8.3 Praktik baik Implementasi RPS OBE di Tingkat Institusi	219

Bab 16 Manajemen Kelas

16.1 Pengertian dan Tujuan Manajemen Kelas.....	221
16.2 Prinsip-prinsip Manajemen Kelas	223
16.3 Peran Guru dalam Manajemen Kelas	227
16.4 Pengelolaan Lingkungan Kelas.....	229
16.4.1 Lingkungan Fisik.....	230
16.4.2 Lingkungan Sosial	232
16.5 Pengelolaan Perilaku Peserta Didik	233
16.6 Strategi dan Teknik Manajemen Kelas.....	235

Bab 17 Interaksi Edukatif dalam Pembelajaran

17.1 Pengertian Interaksi Edukatif	237
17.2 Fungsi Interaksi Edukatif.....	240
17.3 Bentuk-Bentuk Interaksi Edukatif.....	242
17.4 Faktor yang Memengaruhi Interaksi Edukatif	245
17.5 Strategi Meningkatkan Interaksi Edukatif.....	247
17.6 Evaluasi Interaksi Edukatif.....	250

Bab 18 Evaluasi Hasil Belajar

18.1 Pendahuluan	253
18.2 Konsep Dasar Evaluasi Hasil Belajar	254
18.3 Prinsip-prinsip Dalam Evaluasi Hasil Belajar.....	255
18.4 Bentuk-Bentuk Evaluasi	256
18.5 Faktor-faktor yang Memengaruhi Hasil Belajar	256

Bab 19 Penilaian Autentik

19.1 Pendahuluan.....	261
19.2 Konsep dan Definisi Penilaian Autentik	263
19.3 Landasan Teoretis Penilaian Autentik	264
19.4 Prinsip-Prinsip Penilaian Autentik	266
19.5 Bentuk dan Teknik Penilaian Autentik.....	268
19.6 Instrumen dan Rubrik Penilaian Autentik	270
19.7 Penilaian Autentik dalam Pembelajaran Berbasis Teknologi	271
19.8 Peran Guru/Dosen dalam Penilaian Autentik.....	273
19.9 Tantangan dan Kendala Implementasi Penilaian Autentik	275
19.10 Strategi Implementasi Penilaian Autentik yang Efektif	276

Bab 20 Kurikulum dan Pembelajaran

20.1 Pendahuluan.....	281
20.2 Kurikulum.....	283
20.2.1 Konsep Dasar Kurikulum	283
20.2.2 Implementasi Kurikulum	285
20.2.3 Faktor Pendukung Implementasi Kurikulum	287
20.2.4 Faktor Pengambat Implementasi Kurikulum	288
20.2.5 Strategi yang dilakukan untuk Meningkatkan Implementasi Kurikulum	290
20.3 Pembelajaran.....	291
20.3.1 Konsep Dasar Pembelajaran.....	291
20.3.2 Implementasi Pembelajaran.....	293
20.3.3 Faktor Pendukung Implementasi Pembelajaran	295
20.3.4 Faktor Penghambat Implementasi Pembelajaran	296
20.3.5 Strategi yang dilakukan untuk Meningkatkan Implementasi Pembelajaran.....	298
20.4 Tawaran Baru Kurikulum dan Pembelajaran di Era Digital dan AI	300

Bab 21 Pembelajaran Abad 21

21.1 Perubahan Paradigma Pendidikan	305
21.2 Urgensi Pembelajaran Abad 21 di Indonesia	306
21.3 Konsep Dasar Pembelajaran Abad 21	307
21.3.1 Definisi Pembelajaran Abad 21	307
21.3.2 Karakteristik Utama Pembelajaran abad 21	308
21.3.3 Perbedaan Pembelajaran Tradisional dan Pembelajaran Abad 21 ...	309
21.3.4 Pergeseran Peran Guru dan Peserta Didik	309
21.4 Kompetensi Inti Pembelajaran Abad 21	310

21.5 Model Pembelajaran Abad 21	314
21.6 Peran Guru dalam Pembelajaran Abad 21	314
21.6.1 Guru Sebagai Fasilitator	315
21.6.2 Guru Sebagai Inovator	315
21.6.3 Guru Sebagai Pembelajar Sepanjang Hayat	316
21.7 Tantangan Pembelajaran Abad 21	316
21.7.1 Kesenjangan Digital	317
21.7.2 Kesiapan guru dan Siswa	317

Bab 22 Teknologi dalam Pendidikan

22.1 Pendahuluan	319
22.2 Konsep dan Peran Teknologi dalam Pendidikan	321
22.3 Teknologi Pembelajaran Digital	322
22.4 Artificial Intelligence dalam Pendidikan	324
22.5 Augmented Reality dan Virtual Reality dalam Pembelajaran	325
22.6 Tantangan dan Strategi Implementasi Teknologi dalam Pendidikan	
Daftar Pustaka	329
Biodata Penulis	377

Daftar Gambar

Gambar 6.1: Paradigma Penajaran	81
Gambar 6.2: Paradigma Baru Pembelajaran.....	89
Gambar 7.1: Aspek-aspek Karakteristik Peserta Didik	95
Gambar 14.1: Klasifikasi Media Pembelajaran.....	193
Gambar 14.2: Klasifikasi Sumber Belajar	195
Gambar 16.1: Formasi Baris Berderet	230
Gambar 16.2: Formasi Huruf U.....	231
Gambar 16.3: Formasi Kelompok.....	231
Gambar 21.1: Kompetensi 4C	313
Gambar 22.1: Transformasi Digital dalam Pendidikan: Integrasi Teknologi dalam Proses Pembelajaran.....	320
Gambar 22.2: Peran Teknologi dalam Pendidikan: Media, Sumber Belajar, dan Kolaborasi	322
Gambar 22.3: Model Pembelajaran Digital: E-learning, Blended Learning, dan Mobile Learning	323
Gambar 22.4: Penerapan Artificial Intelligence dalam Pendidikan: Adaptive Learning dan Learning Analytics	324
Gambar 22.5: Pemanfaatan Augmented Reality dan Virtual Reality dalam Pembelajaran	325
Gambar 22.6: Tantangan dan Strategi Implementasi Teknologi dalam Pendidikan	326

Daftar Tabel

Tabel 1.1: Perbedaan antara Pengajaran dan Pendidikan	8
Tabel 6.1: Karakteristik Pembelajaran Bermakna (Meaningful Learning) ..	88
Tabel 7.1: mengenai gaya belajar, karakteristik peserta didik dan strategi yang dapat digunakan dalam proses pembelajaran	99
Tabel 15.1: Dapat disusun sebagai pemetaan CPL-CPMK:	214
Tabel 15.2: Teknik dan Instrumen Penilaian	215
Tabel 15.3: Bobot Penilaian.....	215
Tabel 15.4: Penyusunan Matriks RPS.....	216

Bab 1

Pengantar Pengajaran dan Pendidikan

1.1 Pengertian Pengajaran

Pengajaran merupakan proses sistematis yang dilakukan oleh pendidik untuk membantu peserta didik memperoleh pengetahuan, keterampilan, sikap, dan pemahaman tertentu melalui kegiatan belajar yang terencana. Dalam konteks pendidikan formal, pengajaran tidak sekadar menyampaikan materi, tetapi mencakup perencanaan pembelajaran, pemilihan metode, penggunaan media, pelaksanaan kegiatan belajar-mengajar, serta evaluasi hasil belajar. Dengan demikian, pengajaran adalah aktivitas pedagogis yang memiliki tujuan jelas dan berorientasi pada pencapaian kompetensi yang telah ditetapkan dalam kurikulum (Sanjaya, 2016).

Secara konseptual, pengajaran menempatkan guru atau dosen sebagai fasilitator, pembimbing, dan pengarah proses belajar, bukan semata-mata

sebagai sumber informasi. Pengajaran yang efektif menuntut pendidik memahami karakteristik peserta didik, latar belakang pengetahuan awal, serta perbedaan gaya belajar. Oleh karena itu, pengajaran bersifat dinamis dan adaptif, menyesuaikan metode, strategi, dan pendekatan pembelajaran agar proses belajar berlangsung aktif, bermakna, dan berpusat pada peserta didik (*student-centered learning*) (Uno, 2017).

Dari perspektif pedagogik, pengajaran juga dipahami sebagai interaksi edukatif antara pendidik dan peserta didik yang bertujuan menimbulkan perubahan perilaku sebagai hasil belajar. Perubahan tersebut mencakup aspek kognitif (pengetahuan), afektif (sikap dan nilai), serta psikomotorik (keterampilan). Dengan demikian, keberhasilan pengajaran tidak hanya diukur dari penguasaan materi, tetapi juga dari kemampuan peserta didik menerapkan pengetahuan dalam kehidupan nyata dan menunjukkan sikap yang sesuai dengan nilai-nilai pendidikan (Hamalik, 2014).

Dalam konteks pendidikan Indonesia, pemahaman tentang pengajaran juga sejalan dengan pandangan Ki Hajar Dewantara, yang menekankan bahwa proses mendidik dan mengajar harus “menuntun” segala kekuatan kodrat anak agar mereka dapat mencapai keselamatan dan kebahagiaan setinggi-tingginya. Pengajaran, dalam kerangka ini, bukanlah proses pemaksaan, melainkan upaya sadar dan terarah untuk menciptakan kondisi belajar yang memungkinkan peserta didik berkembang secara optimal sesuai potensi yang dimilikinya (Dewantara, 2004).

Pengajaran dapat disimpulkan sebagai proses terencana dan sadar yang bertujuan memfasilitasi belajar melalui interaksi edukatif antara pendidik dan peserta didik. Pengajaran merupakan bagian integral dari pendidikan, berfungsi sebagai sarana utama untuk mentransformasikan ilmu pengetahuan, keterampilan, dan nilai, sehingga tujuan pendidikan yang lebih luas dapat tercapai secara efektif dan berkelanjutan (Sanjaya, 2016; Hamalik, 2014).

1.2 Tujuan Pengajaran

Tujuan pengajaran pada hakikatnya adalah mengantarkan peserta didik mencapai perubahan perilaku yang direncanakan sebagai hasil dari proses belajar. Perubahan tersebut mencakup peningkatan pengetahuan, penguasaan keterampilan, pembentukan sikap, serta kemampuan berpikir kritis dan sistematis. Dengan adanya tujuan yang jelas, pengajaran tidak berlangsung secara spontan atau sekadar rutinitas, melainkan menjadi proses pedagogis yang terarah, terukur, dan selaras dengan tujuan pendidikan secara umum. Tujuan pengajaran juga menjadi pedoman bagi pendidik dalam menentukan materi, metode, media, dan strategi evaluasi pembelajaran (Sanjaya, 2016).

Secara akademik, tujuan pengajaran berfungsi sebagai acuan utama dalam perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran. Tujuan ini dirumuskan berdasarkan kompetensi yang diharapkan, baik kompetensi pengetahuan (kognitif), sikap dan nilai (afektif), maupun keterampilan (psikomotorik). Dengan demikian, pengajaran tidak hanya berorientasi pada penguasaan materi, tetapi juga pada kemampuan peserta didik dalam menerapkan pengetahuan tersebut secara nyata dalam kehidupan sehari-hari. Kejelasan tujuan pengajaran memungkinkan pendidik menilai sejauh mana proses belajar berhasil dan melakukan perbaikan apabila hasil yang dicapai belum optimal (Hamalik, 2014).

Selain itu, tujuan pengajaran juga diarahkan untuk mengembangkan potensi dan kemandirian belajar peserta didik. Melalui pengajaran yang dirancang dengan baik, peserta didik didorong untuk aktif, kreatif, dan bertanggung jawab terhadap proses belajarnya sendiri. Pengajaran yang berorientasi tujuan membantu peserta didik memahami arah pembelajaran, sehingga mereka tidak hanya belajar untuk memperoleh nilai, tetapi juga untuk mengembangkan kemampuan berpikir, memecahkan masalah, dan beradaptasi dengan perubahan. Hal ini sejalan dengan pendekatan pembelajaran modern yang menekankan *student-centered learning* dan pengembangan kompetensi abad ke-21 (Uno, 2017).

Dalam konteks pendidikan nasional, tujuan pengajaran juga selaras dengan pemikiran Ki Hajar Dewantara yang menekankan bahwa mengajar adalah bagian dari proses menuntun peserta didik agar mampu mengembangkan seluruh potensi kodratnya. Pengajaran bertujuan membantu peserta didik menjadi manusia yang cerdas, berakarakter, dan berdaya guna bagi masyarakat. Oleh karena itu, tujuan pengajaran tidak boleh terlepas dari nilai-nilai kemanusiaan, moral, dan sosial yang menjadi fondasi pendidikan (Dewantara, 2004).

Tujuan pengajaran dapat dipahami sebagai sasaran terencana dari proses belajar-mengajar yang mencakup pencapaian kompetensi akademik, pengembangan keterampilan, dan pembentukan sikap positif. Tujuan pengajaran menjadi jembatan antara kurikulum dan praktik pembelajaran di kelas, sekaligus menjadi tolok ukur keberhasilan pengajaran dalam mendukung tercapainya tujuan pendidikan secara menyeluruh (Sanjaya, 2016; Hamalik, 2014).

1.3 Pengertian Pendidikan

Pendidikan merupakan proses sadar, terencana, dan berkelanjutan yang bertujuan untuk mengembangkan seluruh potensi manusia secara menyeluruh, baik potensi intelektual, emosional, sosial, moral, maupun spiritual (Subakti *et al.*, 2022). Pendidikan tidak hanya berorientasi pada penguasaan pengetahuan, tetapi juga pada pembentukan kepribadian, nilai, dan sikap hidup peserta didik. Oleh karena itu, pendidikan dipahami sebagai usaha sistematis untuk membantu individu tumbuh dan berkembang menjadi manusia yang beriman, berakhlak, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, serta mampu berperan aktif dalam kehidupan bermasyarakat dan bernegara (Hasbullah, 2015).

Secara konseptual, pendidikan mencakup segala pengalaman belajar yang dialami manusia sepanjang hidupnya, baik yang berlangsung dalam lingkungan formal (sekolah dan perguruan tinggi), nonformal (kursus,

pelatihan), maupun informal (keluarga dan masyarakat). Pendidikan tidak dibatasi oleh ruang kelas atau kurikulum tertulis semata, melainkan mencakup seluruh proses pembelajaran yang membentuk cara berpikir, bersikap, dan bertindak seseorang. Dengan demikian, pendidikan bersifat holistik dan berorientasi jangka panjang, karena hasil pendidikan sering kali baru tampak setelah individu menjalani proses kehidupan secara nyata (Tirtarahardja & Sulo, 2014).

Dalam kajian pedagogik, pendidikan dipandang sebagai proses pembudayaan dan pewarisan nilai-nilai luhur dari satu generasi ke generasi berikutnya. Melalui pendidikan, nilai moral, etika, norma sosial, dan budaya ditanamkan agar individu mampu hidup selaras dengan lingkungannya. Pendidikan berfungsi tidak hanya untuk mencerdaskan kehidupan bangsa, tetapi juga untuk menjaga keberlanjutan nilai dan identitas suatu masyarakat. Oleh karena itu, pendidikan selalu terkait erat dengan konteks sosial, budaya, dan sejarah suatu bangsa (Tilaar, 2012).

Pandangan tersebut sejalan dengan pemikiran Ki Hajar Dewantara, yang mendefinisikan pendidikan sebagai upaya “menuntun segala kekuatan kodrat yang ada pada anak-anak agar mereka sebagai manusia dan sebagai anggota masyarakat dapat mencapai keselamatan dan kebahagiaan yang setinggi-tingginya.” Definisi ini menegaskan bahwa pendidikan bukanlah proses pemaksaan kehendak pendidik, melainkan proses pendampingan yang menghormati potensi, bakat, dan kodrat peserta didik. Pendidikan, dalam pandangan ini, bertujuan memerdekakan manusia secara lahir dan batin agar mampu berkembang secara optimal (Dewantara, 2004).

1.4 Tujuan Pendidikan

Tujuan pendidikan pada dasarnya adalah mengembangkan seluruh potensi manusia secara menyeluruh dan berkelanjutan, sehingga individu mampu tumbuh menjadi pribadi yang beriman, berakhlak mulia, berpengetahuan, terampil, sehat jasmani dan rohani, serta memiliki tanggung jawab sosial.

Pendidikan tidak hanya diarahkan pada pencapaian kecerdasan intelektual, tetapi juga pada pembentukan sikap, nilai, dan karakter yang menjadi landasan perilaku dalam kehidupan bermasyarakat. Dengan demikian, tujuan pendidikan mencerminkan upaya sadar untuk membentuk kualitas manusia yang seimbang antara aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik (Hasbullah, 2015).

Dalam konteks pendidikan nasional, tujuan pendidikan dirumuskan sebagai sarana untuk mencerdaskan kehidupan bangsa dan mengembangkan peradaban yang bermartabat. Pendidikan berperan strategis dalam menyiapkan warga negara yang demokratis, bertanggung jawab, serta memiliki kesadaran kebangsaan dan kepedulian sosial. Melalui pendidikan, individu tidak hanya dipersiapkan untuk memasuki dunia kerja, tetapi juga dibekali kemampuan berpikir kritis, etis, dan reflektif agar mampu berkontribusi secara positif dalam kehidupan sosial, politik, dan budaya. Oleh karena itu, tujuan pendidikan selalu terkait erat dengan pembangunan manusia dan kemajuan suatu bangsa (Tirtarahardja & Sulo, 2014).

Dari sudut pandang pedagogik, tujuan pendidikan juga diarahkan untuk mengembangkan kemandirian dan kemampuan belajar sepanjang hayat. Pendidikan membantu peserta didik mengenali potensi dirinya, memahami lingkungan, serta mengembangkan kemampuan memecahkan masalah dan beradaptasi terhadap perubahan zaman. Dalam era perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi yang cepat, pendidikan bertujuan membekali individu dengan kemampuan berpikir kritis, kreatif, dan inovatif tanpa kehilangan nilai-nilai moral dan kemanusiaan. Dengan demikian, tujuan pendidikan bersifat dinamis dan kontekstual, namun tetap berakar pada nilai-nilai dasar kehidupan manusia (Tilaar, 2012).

Pandangan tersebut sejalan dengan pemikiran Ki Hajar Dewantara, yang menegaskan bahwa tujuan pendidikan adalah menuntun segala kekuatan kodrat yang ada pada anak agar mereka mampu mencapai keselamatan dan kebahagiaan setinggi-tingginya, baik sebagai individu maupun sebagai anggota masyarakat. Pendidikan, menurut pandangan ini, tidak bersifat

memaksa, melainkan membimbing dan memerdekakan, sehingga peserta didik dapat berkembang sesuai potensi dan kodratnya. Tujuan pendidikan bukan sekadar mencetak individu yang pintar, tetapi membentuk manusia yang berakarakter, beretika, dan memiliki kesadaran sosial (Dewantara, 2004).

1.5 Perbedaan Pengajaran dan Pendidikan

Pengajaran dan pendidikan merupakan dua konsep yang saling berkaitan erat, namun memiliki perbedaan mendasar dalam cakupan, tujuan, dan orientasinya. Pengajaran lebih menitikberatkan pada proses penyampaian pengetahuan dan keterampilan tertentu dari pendidik kepada peserta didik melalui kegiatan belajar-mengajar yang terencana. Fokus utama pengajaran adalah pencapaian tujuan instruksional atau kompetensi yang telah ditetapkan dalam kurikulum. Oleh karena itu, pengajaran sering kali bersifat teknis, metodologis, dan berorientasi pada hasil belajar yang dapat diukur melalui evaluasi dan penilaian (Sanjaya, 2016).

Sebaliknya, pendidikan memiliki makna yang lebih luas dan komprehensif dibandingkan pengajaran. Pendidikan mencakup seluruh proses pembinaan dan pengembangan manusia secara utuh, meliputi aspek intelektual, moral, sosial, emosional, dan spiritual. Pendidikan tidak hanya berlangsung di ruang kelas, tetapi juga terjadi dalam keluarga, masyarakat, dan lingkungan sosial sepanjang hayat. Dengan demikian, pendidikan tidak semata-mata bertujuan mentransfer ilmu pengetahuan, melainkan membentuk kepribadian, karakter, dan nilai-nilai kehidupan yang menjadi dasar perilaku individu dalam masyarakat (Hasbullah, 2015).

Perbedaan lain yang mendasar terletak pada orientasi tujuan. Tujuan pengajaran umumnya bersifat jangka pendek dan spesifik, seperti penguasaan materi pelajaran, keterampilan tertentu, atau pencapaian kompetensi akademik. Sementara itu, tujuan pendidikan bersifat jangka

panjang dan strategis, yaitu membentuk manusia yang beriman, berakhlak mulia, cerdas, mandiri, dan bertanggung jawab sebagai warga masyarakat dan warga negara. Dengan kata lain, pengajaran berfokus pada apa yang dipelajari, sedangkan pendidikan berfokus pada menjadi manusia seperti apa peserta didik dibentuk (Hamalik, 2014).

Tabel 1.1: Perbedaan antara Pengajaran dan Pendidikan

Aspek	Pengajaran	Pendidikan
Pengertian	Proses penyampaian pengetahuan dan keterampilan dari pendidik kepada peserta didik secara terencana untuk mencapai kompetensi tertentu.	Proses pembinaan dan pengembangan manusia secara menyeluruh yang mencakup pengetahuan, sikap, nilai, dan karakter.
Ruang Lingkup	Lebih sempit dan spesifik pada kegiatan belajar-mengajar di kelas.	Lebih luas, mencakup sekolah, keluarga, dan masyarakat sepanjang hayat.
Fokus Utama	Penguasaan materi pelajaran dan keterampilan akademik.	Pembentukan kepribadian, karakter, dan nilai kehidupan.
Tujuan	Mencapai tujuan instruksional dan kompetensi belajar jangka pendek.	Mengembangkan manusia seutuhnya untuk kehidupan jangka panjang.
Orientasi Waktu	Umumnya jangka pendek dan terukur.	Jangka panjang dan berkelanjutan.
Peran Pendidik	Penyampai materi, fasilitator, dan evaluator pembelajaran.	Pembimbing, teladan, dan pendamping perkembangan peserta didik.
Hasil yang Diharapkan	Peningkatan pengetahuan dan keterampilan yang dapat diukur melalui evaluasi.	Terbentuknya individu yang cerdas, berakhlak, dan bertanggung jawab.
Lingkungan Terjadinya	Terutama di lingkungan pendidikan formal (sekolah/ perguruan tinggi).	Terjadi di pendidikan formal, nonformal, dan informal.
Landasan Nilai	Berbasis kurikulum dan tujuan pembelajaran.	Berbasis nilai moral, sosial, budaya, dan kemanusiaan.

Hubungan Keduanya	Merupakan bagian dari pendidikan.	Menjadi kerangka dan tujuan besar dari pengajaran.
--------------------------	-----------------------------------	--

Dari sudut pandang pedagogik, pengajaran dapat dipahami sebagai bagian integral dari pendidikan. Pendidikan memberikan arah, nilai, dan landasan filosofis, sedangkan pengajaran merupakan sarana operasional untuk mewujudkan tujuan pendidikan tersebut. Pandangan ini sejalan dengan pemikiran Ki Hajar Dewantara, yang menegaskan bahwa mengajar tidak dapat dipisahkan dari mendidik. Menurutnya, pengajaran hanya akan bermakna apabila diarahkan untuk menuntun perkembangan kodrat anak dan membentuk manusia yang merdeka lahir dan batin. Tanpa landasan pendidikan, pengajaran berisiko menjadi sekadar aktivitas mekanis dan transfer pengetahuan semata (Dewantara, 2004).

Perbedaan antara pengajaran dan pendidikan terletak pada ruang lingkup, tujuan, dan orientasinya, namun keduanya tidak dapat dipisahkan. Pengajaran merupakan alat atau proses teknis dalam pendidikan, sedangkan pendidikan merupakan tujuan dan kerangka besar yang memberi makna pada pengajaran. Keseimbangan antara pengajaran yang efektif dan pendidikan yang berorientasi nilai akan menghasilkan individu yang tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga matang secara moral, sosial, dan kepribadian (Sanjaya, 2016; Hasbullah, 2015).

1.6 Hubungan Pengajaran dan Pendidikan

Pengajaran dan pendidikan memiliki hubungan yang erat, saling melengkapi, dan tidak dapat dipisahkan dalam keseluruhan proses pembentukan manusia. Pendidikan merupakan kerangka besar yang memuat tujuan, nilai, dan arah pengembangan manusia secara menyeluruh, sedangkan pengajaran adalah proses operasional yang digunakan untuk mewujudkan tujuan pendidikan tersebut melalui kegiatan belajar-

mengajar. Dengan kata lain, pengajaran berfungsi sebagai sarana atau alat, sementara pendidikan berfungsi sebagai tujuan dan orientasi nilai. Tanpa pendidikan sebagai landasan, pengajaran berisiko menjadi aktivitas mekanis yang hanya berfokus pada transfer pengetahuan (Sanjaya, 2016).

Dalam praktiknya, pengajaran merupakan bagian integral dari pendidikan yang secara langsung bersentuhan dengan peserta didik di ruang kelas maupun dalam konteks pembelajaran lainnya. Melalui pengajaran, nilai-nilai pendidikan ditanamkan secara konkret melalui materi pelajaran, metode, interaksi, dan keteladanan pendidik. Proses pengajaran yang baik tidak hanya mentransfer ilmu, tetapi juga membentuk sikap, kebiasaan belajar, dan cara berpikir peserta didik. Oleh karena itu, kualitas pendidikan sangat ditentukan oleh kualitas pengajaran yang berlangsung secara sistematis, terencana, dan berorientasi pada perkembangan peserta didik secara menyeluruh (Hamalik, 2014).

Hubungan pengajaran dan pendidikan juga tampak pada keselarasan tujuan. Tujuan pengajaran yang dirumuskan dalam bentuk kompetensi dan capaian pembelajaran harus selalu mengacu pada tujuan pendidikan yang lebih luas, seperti pembentukan karakter, kemandirian, dan tanggung jawab sosial. Apabila pengajaran hanya menekankan pencapaian akademik tanpa memperhatikan nilai dan sikap, maka tujuan pendidikan tidak akan tercapai secara utuh. Sebaliknya, pendidikan yang bercita-cita tinggi tanpa didukung oleh pengajaran yang efektif akan sulit diwujudkan dalam praktik pembelajaran sehari-hari (Hasbullah, 2015).

Pandangan tersebut sejalan dengan pemikiran Ki Hajar Dewantara, yang menegaskan bahwa mengajar dan mendidik adalah dua aktivitas yang tidak dapat dipisahkan. Menurutnya, pengajaran harus menjadi sarana untuk “menuntun” perkembangan kodrat anak agar mereka mampu mencapai keselamatan dan kebahagiaan setinggi-tingginya. Dalam kerangka ini, pengajaran bukan sekadar penyampaian materi, melainkan proses pembimbingan yang sarat dengan nilai, keteladanan, dan tanggung jawab moral pendidik terhadap perkembangan peserta didik (Dewantara, 2004).

Bab 2

Fungsi dan Peran Pendidikan dalam Masyarakat

2.1 Pendahuluan

Pendidikan dalam masyarakat tidak hanya dipahami sebagai proses belajar-mengajar di ruang kelas, tetapi sebagai institusi sosial yang integral dalam struktur sosial yang lebih luas. Sebagai suatu lembaga sosial, pendidikan beroperasi berdampingan dengan institusi lain seperti keluarga, ekonomi, dan politik untuk memenuhi berbagai fungsi sosial yang esensial.

Dalam penelitian terbaru, disebutkan bahwa “pendidikan adalah salah satu institusi sosial paling signifikan yang memainkan peran sentral dalam membentuk individu dan masyarakat” serta “beroperasi dalam kerangka yang dipengaruhi oleh nilai, norma, dan ideologi masyarakat yang dilayaninya” (Ahmed, 2024). Dari perspektif sosiologi pendidikan, institusi pendidikan menjadi ruang tersendiri di mana norma sosial ditransmisikan,

keterampilan dikembangkan, dan struktur sosial direproduksi atau bahkan ditransformasi.

Relasi antara pendidikan, individu, dan masyarakat bersifat timbal balik: pendidikan tidak hanya membentuk individu, tetapi juga dibentuk oleh kondisi sosial yang lebih luas. Sistem pendidikan membantu individu menginternalisasi nilai, norma, serta pengetahuan yang diperlukan untuk berfungsi di masyarakat; “pendidikan sebagai institusi sosial memiliki fungsi yang lebih luas dibanding sekadar proses belajar-mengajar ... memengaruhi dinamika interaksi sosial dan struktur sosial” (Merisa et al, 2025). Interaksi ini menjelaskan mengapa pendidikan menjadi arena penting di mana identitas sosial dikonstruksi dan kapabilitas individu dikembangkan sehingga mereka siap memenuhi peran sosial dalam kehidupan bermasyarakat.

Memahami fungsi dan peran pendidikan juga menjadi krusial dalam konteks perubahan sosial yang cepat akibat modernisasi, teknologi, dan dinamika ekonomi global. Pendidikan tidak hanya merefleksikan struktur sosial yang ada, tetapi juga dapat menjadi agen perubahan yang mendorong inovasi, kesadaran kritis, dan mobilitas sosial. Sebagaimana ditunjukkan dalam kajian kontemporer, “pendidikan berfungsi sebagai cermin struktur sosial sekaligus agen untuk perubahan sosial” dan menuntut adaptasi lembaga pendidikan terhadap perubahan masyarakat yang dinamis (Ahmed, 2024). Oleh karena itu, urgensi memahami peran pendidikan dalam konteks perubahan sosial terletak pada kemampuannya untuk membentuk warga yang tidak hanya berpengetahuan, tetapi juga berpikir kritis dan responsif terhadap tantangan sosial.

2.2 Konsep Pendidikan dalam Perspektif Sosial

Dalam perspektif sosial, pendidikan bukan semata-mata kegiatan belajar di sekolah, tetapi sebuah fenomena sosial yang mencerminkan relasi antara individu dan masyarakat. Pendidikan dipahami sebagai proses yang memungkinkan individu menerima norma, nilai, pengetahuan, dan keterampilan dalam konteks sosialnya sehingga mampu berfungsi sebagai anggota masyarakat yang produktif dan berkontribusi pada kehidupan kolektif.

Secara sosiologis, pendidikan merupakan arena di mana struktur sosial, budaya, dan dinamika sosial saling bersinggungan; karena itu pendidikan membantu membentuk perilaku sosial serta mempersiapkan individu untuk menghadapi realitas sosial yang kompleks dalam kehidupan bersama (Mitrova & Koceva, 2024). Konsep ini menunjukkan bahwa pendidikan bukan hanya sekadar penyampaian materi, tetapi juga merupakan interaksi sosial yang kritis dalam pembentukan kepribadian, identitas sosial, dan kapasitas beradaptasi individu dalam kelompoknya.

Pendidikan dalam perspektif sosial dilihat sebagai proses sosialisasi yang berkelanjutan, yakni mekanisme di mana individu belajar, menginternalisasi, serta menyesuaikan diri dengan nilai-nilai, norma, dan peran sosial yang berlaku di masyarakat (Mitrova & Koceva, 2024). Melalui sosialisasi pendidikan, individu tidak hanya memperoleh pengetahuan formal tetapi juga belajar tentang aturan sosial, interaksi kelompok, dan keterampilan hidup yang diperlukan untuk berkontribusi aktif dalam hubungan sosial yang lebih luas (Mitrova & Koceva, 2024).

Dalam konteks ini, pendidikan berperan sebagai jembatan antara dunia pribadi individu dan tuntutan dunia sosial, sehingga membantu proses integrasi sosial dan reproduksi budaya masyarakat dari satu generasi ke generasi berikutnya. Dengan demikian, pendidikan bertindak sebagai agen

sosialisasi utama yang memengaruhi pembentukan perilaku sosial dan pemahaman terhadap struktur sosial yang ada.

Selain sosialisasi, pendidikan juga merupakan proses enkulturasi, yaitu proses pengajaran budaya di mana individu secara aktif menerima, menyimpan, dan meneruskan unsur-unsur budaya yang sah di masyarakatnya. Enkulturasi membantu individu memahami nilai budaya dominan dan norma kolektif sehingga identitas sosial serta pandangan hidupnya terintegrasi dengan kebudayaan sekitar (yang diterjemahkan dari konsep antropologis).

Pendidikan formal maupun informal memungkinkan berlangsungnya enkulturasi melalui pengalaman belajar yang partisipatif dan kontekstual, di mana nilai-nilai budaya dilestarikan sekaligus teradaptasi terhadap perubahan zaman (Suhariati dan Maunah, 2024). Pendekatan ini mempertegas bahwa pendidikan tidak hanya menekankan pengetahuan buku, tetapi juga mentransfer budaya inklusif yang esensial bagi kohesi sosial dan keberlanjutan masyarakat.

Dalam tatanan sosial, pendidikan berbentuk tiga jalur utama yaitu formal, nonformal, dan informal, masing-masing memainkan peran strategis dalam pengembangan individu dan masyarakat. Pendidikan formal merupakan pendidikan terstruktur yang diselenggarakan melalui lembaga resmi seperti sekolah dan universitas dengan kurikulum yang baku, pendidikan nonformal adalah kegiatan pembelajaran terorganisir di luar sistem formal yang dirancang untuk kelompok tertentu atau kebutuhan spesifik, sementara pendidikan informal adalah proses belajar sepanjang hayat yang berlangsung melalui pengalaman sehari-hari dalam keluarga dan masyarakat (Johnson and Majewska, 2022). Ketiga bentuk pendidikan ini saling melengkapi dalam konteks sosial karena formal menyediakan kerangka sistematis, nonformal menambah keterampilan kontekstual, dan informal mendukung pembelajaran berkelanjutan yang bersifat alami dan adaptif terhadap dinamika sosial.

2.3 Fungsi Pendidikan bagi Individu

Pendidikan memiliki peran esensial dalam mengembangkan individu secara holistik, sehingga menjadi salah satu alat utama dalam pembentukan kapasitas pribadi yang siap menghadapi tuntutan kehidupan modern. Secara umum, pendidikan berfungsi untuk memfasilitasi proses perkembangan kemampuan intelektual (kognitif), sosial-emosional (afektif), dan kemampuan praktik (psikomotorik) individu melalui rangkaian pengalaman belajar yang sistematis dan berkesinambungan (kognitif, afektif, psikomotorik) dalam struktur sosialnya (taksonomi Bloom mengkategorikan tujuan pendidikan ke dalam tiga domain utama tersebut). Fungsi ini menandai pendidikan bukan sekadar transfer pengetahuan, tetapi sebagai landasan pembentukan kemampuan berpikir, bermoral, dan bertindak (Yunus et al, 2020).

Salah satu fungsi utama pendidikan bagi individu adalah pengembangan potensi kognitif, yakni kemampuan berpikir logis, analitis, dan problem-solving yang menjadi modal utama dalam memahami fenomena serta menjawab tantangan kehidupan. Bloom dan rekan-rekan menegaskan bahwa domain kognitif mencakup keterampilan pengetahuan dan intelektual yang membentuk fondasi berpikir kritis, pemahaman konsep, serta kemampuan mengevaluasi informasi secara rasional dan kreatif (Yunus et al, 2020). Pendidikan yang dirancang secara efektif memperkuat jalur ini melalui pendekatan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (learner-centered) serta penilaian hasil belajar yang beragam dan relevan.

Selain itu, pendidikan berkontribusi signifikan terhadap pengembangan afektif, yaitu aspek perasaan, sikap, nilai, dan motivasi individu. Aspek afektif menjadi penting karena berkaitan dengan kemampuan individu dalam mengendalikan emosi, membentuk empati, dan bertindak etis dalam interaksi sosial sehari-hari (Yunus et al, 2020). Pendidikan afektif tidak hanya mendorong keterampilan sosial yang lebih baik, tetapi juga menumbuhkan sikap toleransi, tanggung jawab moral, dan kepedulian

terhadap kemanusiaan, yang semuanya penting dalam kehidupan sosial yang kompleks.

Fungsi pendidikan lainnya adalah dalam pengembangan psikomotorik, yakni keterampilan fisik dan koordinasi tangan-mata yang mendukung tindakan operasional dalam konteks praktis. Pengembangan domain psikomotorik melibatkan aktivitas langsung yang membutuhkan kontrol motorik halus maupun kasar, seperti keterampilan teknis, olahraga, atau praktik lapangan yang mendukung kesiapan kerja serta kemandirian dalam kehidupan produktif (psikomotorik membantu menerapkan pengetahuan menjadi keterampilan nyata). Dengan demikian, pendidikan memberikan peluang kepada individu untuk tidak hanya memahami teori tetapi juga melaksanakannya secara efektif.

Fungsi pendidikan juga mencakup pembentukan karakter, nilai, dan moral, yang merupakan fondasi sikap dan perilaku individu dalam kehidupan bermasyarakat. Pendidikan karakter melatih peserta didik untuk memahami dan menginternalisasi norma sosial, etika, serta tanggung jawab moral sehingga menjadi pribadi yang berintegritas dan beretika dalam tindakan nyata di masyarakat, bukan sekadar cerdas secara intelektual saja (Sari et, 2021). Pembentukan karakter ini mendukung individu untuk menghadapi dilema moral kapan pun dan di mana pun, serta menjadi warga yang berkontribusi positif terhadap lingkungan sosialnya.

Selain aspek internal individu, pendidikan juga berfungsi sebagai sarana mobilitas sosial, yaitu medium yang memungkinkan individu mengubah status sosialnya secara vertikal atau horizontal melalui peningkatan keterampilan, pendidikan formal, dan akses terhadap peluang ekonomi. Pendidikan membuka pintu kesempatan yang lebih luas dalam dunia kerja dan perolehan pendapatan yang lebih baik dibanding individu tanpa pendidikan tinggi, sehingga menjadi alat penting dalam perbaikan kesejahteraan personal dan keluarganya serta pengurangan ketimpangan sosial secara struktural (Anshori dan Agustin, 2025).

Akhirnya, pendidikan berkontribusi pada peningkatan kualitas hidup yang tidak hanya mencakup aspek ekonomi tetapi juga kesehatan, harapan

hidup, dan kesejahteraan secara umum. Penelitian menunjukkan bahwa tahun tambahan yang dihabiskan dalam pendidikan berkorelasi dengan peningkatan harapan hidup dan pengambilan keputusan yang lebih baik terkait kesehatan dan kehidupan sosial lainnya, menandakan bahwa pendidikan memberikan efek yang lebih luas terhadap kualitas hidup individu secara keseluruhan di luar ranah pekerjaan semata (Adams, 2024).

2.4 Fungsi Pendidikan bagi Masyarakat

Salah satu fungsi fundamental pendidikan bagi masyarakat adalah sebagai alat pewarisan budaya dan nilai sosial yang memastikan kesinambungan warisan budaya dari satu generasi ke generasi berikutnya. Pendidikan memfasilitasi proses pengenalan, internalisasi, dan pemahaman terhadap nilai-nilai budaya dan sosial yang telah hidup dan berkembang di dalam suatu komunitas, sehingga nilai-nilai tersebut tidak hilang dalam dinamika perubahan sosial.

Sebagaimana dijelaskan oleh Shodiq dan Madjid (2021), pendidikan mempunyai peran krusial dalam mentransmisikan “culture, knowledge, core values and heritage of society to successive generations,” yang membantu masyarakat mempertahankan identitas budaya dan menghargai warisan tradisionalnya dalam konteks kehidupan kontemporer. Dengan demikian, lembaga pendidikan tidak hanya menjadi tempat belajar akademik, tetapi juga wahana pengenalan budaya, pelestarian tradisi, serta pemahaman akan nilai sosial yang menjadi karakteristik masyarakat setempat.

Selain sebagai pewaris budaya, pendidikan memiliki peran strategis dalam menjaga integrasi dan kohesi sosial di tengah masyarakat yang kompleks dan beragam. Pendidikan formal maupun nonformal mengajarkan nilai-nilai toleransi, kerja sama, serta saling menghormati perbedaan, sehingga mendorong terciptanya hubungan sosial yang harmonis di antara anggota masyarakat.

Penelitian menunjukkan bahwa pendidikan berkontribusi pada peningkatan kohesi sosial dengan menciptakan pemahaman yang lebih baik tentang keberagaman budaya serta pentingnya kesatuan dalam masyarakat majemuk (Rohman, 2025). Instrumen pendidikan, melalui kurikulum multikultural dan aktivitas pembelajaran inklusif, membantu memupuk sikap solidaritas dan penghargaan terhadap keragaman, yang pada gilirannya memperkuat stabilitas sosial dan mengurangi potensi konflik antarkelompok.

Lebih jauh lagi, pendidikan berfungsi sebagai wadah pembentukan kesadaran sosial dan kewargaan yang aktif di masyarakat. Pendidikan Kewarganegaraan dan kegiatan pendidikan lain yang berorientasi pada nilai hak dan tanggung jawab warga negara memiliki peran penting dalam menanamkan pemahaman tentang hak asasi, demokrasi, serta partisipasi masyarakat dalam proses sosial dan politik sehari-hari.

Sebagai contoh, pendidikan kewarganegaraan tidak hanya mentransfer pengetahuan formal tentang aturan negara tetapi juga membentuk sikap inklusif dan penghargaan terhadap perbedaan, solidifying pemahaman bahwa setiap individu memiliki hak dan kewajiban dalam kehidupan bermasyarakat (Astuti et al, 2022). Dengan demikian, pendidikan tidak hanya mendidik individu untuk menjadi anggota masyarakat yang kompeten secara ekonomi atau akademik, tetapi juga mengembangkan kesadaran sosial yang kritis dan tanggung jawab kewargaan, sehingga setiap warga negara mampu berpartisipasi aktif dalam pembangunan sosial dan demokrasi.

2.5 Peran Pendidikan dalam Pembangunan Sosial dan Ekonomi

Pendidikan memiliki peran strategis dalam meningkatkan kualitas sumber daya manusia (SDM), yang merupakan modal utama dalam pembangunan sosial dan ekonomi suatu bangsa. Melalui pendidikan formal, nonformal,

dan informal, individu dibekali pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai yang diperlukan untuk beradaptasi dan berkontribusi secara produktif dalam kehidupan sosial dan pekerjaan (learning to know, learning to do, learning to be, learning to live together).

Sebagai modal dasar pembangunan, pendidikan membantu menciptakan SDM yang kompetitif, kreatif, dan inovatif, sehingga dapat menghadapi tantangan perubahan global dan meningkatkan daya saing bangsa (Al-Mujaddid, 2024) serta memaksimalkan potensi individu untuk berkontribusi bagi masyarakat (learning to live together sebagai bagian dari empat pilar UNESCO) (Al-Mujaddid, 2024). Dengan demikian, pendidikan tidak hanya mentransfer ilmu pengetahuan, tetapi juga menyiapkan manusia yang berkualitas dan bermutu untuk pembangunan sosial dan ekonomi negara.

Selain meningkatkan kualitas SDM, pendidikan juga berdampak langsung pada produktifitas tenaga kerja dan pertumbuhan ekonomi suatu negara. Pendidikan yang berkualitas memperkuat kemampuan teknis dan kognitif tenaga kerja, serta mendorong keterampilan yang relevan dengan kebutuhan pasar kerja modern. Penelitian menunjukkan bahwa investasi dalam pendidikan berhubungan positif dengan produktivitas tenaga kerja dan pertumbuhan ekonomi regional; misalnya, setiap peningkatan kualitas pendidikan terbukti meningkatkan output ekonomi secara signifikan, di mana 1% peningkatan pendidikan berkontribusi terhadap peningkatan output domestik bruto sekitar 2,01% di Indonesia (Sari, 2022).

Begitu pula, pendidikan tinggi terbukti memainkan peran penting dalam peningkatan produktivitas tenaga kerja melalui penguatan keterampilan profesional, inovasi, dan kapasitas penelitian yang memberikan dampak luas bagi sektor industri dan pertumbuhan ekonomi nasional (Yeta, 2024). Hal ini menegaskan bahwa pendidikan menjadi investasi jangka panjang yang esensial untuk memperkuat fondasi ekonomi suatu negara.

Lebih jauh lagi, pendidikan berperan sebagai fondasi dalam mencapai pembangunan yang berkelanjutan karena mampu menciptakan SDM yang sadar akan pentingnya aspek sosial, ekonomi, dan lingkungan secara

seimbang. Pendidikan membentuk kesadaran akan nilai-nilai berkelanjutan, seperti tanggung jawab sosial, inovasi hijau, dan pemahaman akan keterkaitan antara pembangunan dengan konservasi lingkungan.

Sebagai contoh, penelitian global terbaru menyoroti pentingnya kualitas pembelajaran dan pemerataan akses pendidikan sebagai faktor yang turut memengaruhi pencapaian tujuan pembangunan berkelanjutan (Sustainable Development Goals), terutama SDG 4 tentang pendidikan berkualitas yang merata (*learning quality influences sustainable development*) (Piao, 2024). Dengan demikian, pendidikan memegang peran sentral dalam tidak hanya meningkatkan aspek ekonomi dan sosial, tetapi juga membangun generasi yang memiliki kesadaran kritis, etika kewargaan, dan keterampilan untuk menghadapi tantangan masa depan dalam kerangka pembangunan yang berkelanjutan.

2.6 Pendidikan sebagai Agen Perubahan Sosial

Pendidikan berperan sebagai agen perubahan sosial yang menstimulasi transformasi dalam struktur dan pola kehidupan masyarakat. Melalui pendidikan, individu bukan hanya menerima pengetahuan, tetapi juga dibentuk menjadi warga yang mampu berpikir kritis, mengidentifikasi ketidakadilan sosial, dan mencari solusi yang inovatif dalam konteks budaya serta sosialnya.

Penelitian terbaru menunjukkan bahwa “pendidikan merupakan instrumen fundamental dalam transformasi sosial, bukan sekadar proses transfer pengetahuan ... tetapi merupakan mekanisme strategi untuk membentuk karakter, memediasi interaksi sosial, dan memberdayakan masyarakat” yang adaptif terhadap perubahan zaman serta keragaman budaya (*education shapes tolerant and empowered citizens*). Transformasi sosial ini mencakup pergeseran nilai, perilaku, dan kapasitas masyarakat

dalam mengatasi masalah sosial yang kompleks dengan pendekatan reflektif dan progresif (Baiti et al, 2024).

Peran pendidikan sebagai agen perubahan modern juga mencakup dorongan pada inovasi dan kemajuan ilmu pengetahuan. Pendidikan yang progresif menciptakan lingkungan di mana pengetahuan ilmiah, teknologi, dan pemikiran kreatif dapat berkembang secara simultan. Integrasi inovasi dalam kurikulum dan pembelajaran – termasuk pemanfaatan teknologi digital – mampu memperluas akses, mendorong keterlibatan siswa, serta menumbuhkan *thinking skills* yang relevan dengan tantangan kontemporer sebagaimana ditunjukkan oleh studi tentang pendidikan digital 5.0 yang menyatakan bahwa “integrasi inovasi ilmu pengetahuan dan teknologi menciptakan lingkungan belajar yang interaktif, kreatif, dan adaptif untuk meningkatkan kualitas pendidikan”. Pendidikan yang pro-inovasi akan menghasilkan sumber daya manusia yang dapat berkontribusi dalam kemajuan ilmu pengetahuan serta solusi sosial-teknologi yang aplikatif (Yusuf et al, 2023).

Selain itu, pendidikan berperan dalam merespons tantangan globalisasi dan digitalisasi dengan menyiapkan peserta didik untuk beradaptasi dan bersaing di era pengetahuan global. Globalisasi telah memperluas ruang interaksi sosial, ekonomi, dan budaya antarnegara, sehingga menuntut pendidikan untuk mengembangkan kompetensi global dan literasi digital bagi para siswa.

Penelitian kontemporer menunjukkan bahwa integrasi teknologi digital dalam pendidikan telah memicu paradigma baru pembelajaran yang lebih fleksibel dan inklusif, serta memfasilitasi keterampilan digital yang esensial dalam dunia kerja masa kini dan masa depan (*prepares students for complex digital society*). Respon pendidikan terhadap globalisasi dan digitalisasi juga mencakup pembentukan pembelajaran yang holistik – menyinergikan nilai lokal dengan kompetensi global – sehingga lulusan pendidikan mampu berperan sebagai agen perubahan yang tangguh, adaptif, serta berdaya saing di masyarakat global (Zou et al, 2025).

2.7 Pendidikan, Demokrasi, dan Keadilan Sosial

Pendidikan memainkan peran penting dalam menguatkan nilai-nilai demokrasi dengan menanamkan pemahaman tentang hak, kewajiban, serta partisipasi aktif warga negara dalam kehidupan sosial dan politik. Pendidikan demokrasi tidak hanya mengajarkan teori mengenai sistem politik, tetapi juga melatih kemampuan siswa untuk berpikir kritis, menghormati perbedaan, serta berkolaborasi dalam proses pengambilan keputusan bersama.

Dalam konteks ini, pendidikan kewarganegaraan dianggap sebagai landasan demokrasi yang inklusif karena “mendorong pembentukan warga negara yang toleran, bertanggung jawab, dan aktif dalam proses demokrasi” serta memperkuat keterlibatan individu dalam struktur sosial-politik masyarakat. Demikian pula, pendidikan demokrasi dijelaskan sebagai sarana penting untuk menumbuhkan sikap dan praktik demokratis sejak dini sehingga generasi muda siap berpartisipasi secara penuh dalam kehidupan demokrasi yang berkelanjutan (Rista dan Wiranata, 2024).

Selain penguatan demokrasi, pendidikan juga terkait erat dengan akses dan kesetaraan sosial, karena kesenjangan dalam kesempatan belajar dapat memperkuat struktur ketidakadilan dalam masyarakat. Pendidikan yang merata merupakan landasan penting bagi keadilan sosial; ketika akses pendidikan terbuka bagi semua golongan tanpa diskriminasi, maka setiap individu memiliki peluang yang sama untuk meningkatkan kapasitas diri dan berkontribusi pada masyarakat.

Kajian mengenai keadilan sosial dalam pendidikan menekankan bahwa sistem pendidikan harus bersifat inklusif, memberikan layanan yang adil dan proporsional kepada peserta didik dari berbagai latar belakang sosial, ekonomi, budaya, dan kemampuan fisik, sehingga pendidikan benar-benar menjadi instrumen penyetar kesempatan (keadilan sosial menuntut kebijakan dan praktik pendidikan yang berpihak pada kelompok rentan)

(Hazli et al, 2025). Jika akses pendidikan tidak setara, maka struktur sosial yang tidak adil cenderung direproduksi, memperlemah potensi demokrasi dan kohesi masyarakat.

Lebih jauh lagi, pendidikan merupakan instrumen pemberdayaan yang signifikan bagi kelompok marginal dalam masyarakat, sehingga dapat mendorong perubahan struktural menuju keadilan sosial. Pendidikan nonformal dan alternatif seperti pendidikan kesetaraan misalnya, membantu membuka peluang bagi individu yang selama ini terpinggirkan dari sistem formal, termasuk mereka yang putus sekolah atau berasal dari komunitas berpendapatan rendah, untuk memperoleh keterampilan dan literasi sosial yang meningkatkan kualitas hidupnya (pendidikan kesetaraan mampu mengembangkan life skills, literasi digital, serta penguatan partisipasi sosial) (Dwita et al, 2025).

Selain itu, peran pendidikan dalam mengurangi stigma dan diskriminasi terhadap siswa dari kelompok minoritas sosial menegaskan bahwa pendidikan dapat menjadi alat transformasi yang mempromosikan inklusi, memahami perbedaan, serta membangun masyarakat yang lebih adil dan egaliter (pendidikan mengurangi diskriminasi terhadap siswa dari kelompok minoritas sosial) (Harefa & Lase, 2024). Dengan demikian, peran pendidikan dalam konteks pemberdayaan kelompok marginal memberikan kontribusi nyata terhadap terciptanya masyarakat yang demokratis, inklusif, dan berkeadilan sosial.

2.8 Peran Guru dan Lembaga Pendidikan dalam Masyarakat

Guru memiliki posisi strategis tidak hanya sebagai penyampai pengetahuan, tetapi juga sebagai agen pendidikan dan perubahan sosial yang mampu memengaruhi pola pikir, sikap, dan perilaku peserta didik serta masyarakat di sekitarnya. Peran ini mencakup kemampuan guru untuk terus beradaptasi, menerapkan metode pembelajaran inovatif, dan

mengintegrasikan tuntutan sosial kontemporer ke dalam praktik pembelajaran sehingga menjadi pemicu transformasi kualitas pendidikan (*teacher as catalyst in educational innovation*) (Hariyanto et al, 2025).

Studi lain menunjukkan bahwa guru tidak hanya bertindak sebagai fasilitator pembelajaran formal, tetapi juga sebagai teladan moral yang berperan dalam pengembangan karakter, pemahaman nilai sosial, serta pembentukan kesadaran kritis peserta didik untuk menjadi warga negara yang produktif dan beretika (Kholisoh & Khasanah, 2025). Dengan demikian, guru merupakan pilar penting dalam mendorong kemajuan pendidikan sekaligus menjaga kesinambungan perubahan sosial yang positif.

Lembaga pendidikan, terutama sekolah, berfungsi sebagai pusat pembelajaran formal sekaligus ruang pengembangan komunitas yang menyediakan struktur pendukung bagi peserta didik untuk berinteraksi, berkolaborasi, dan berpartisipasi dalam berbagai aktivitas sosial. Sekolah tidak hanya menyampaikan kurikulum akademik, tetapi juga menjadi wadah pembentukan nilai sosial, budaya, dan keterampilan hidup yang dibutuhkan dalam konteks komunitas yang lebih luas (*model community school* yang mengintegrasikan pembelajaran akademik dan keterlibatan keluarga serta masyarakat).

Lebih lanjut, kolaborasi antara sekolah dan komunitas memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk menerapkan pengetahuan dalam situasi nyata, seperti kegiatan layanan masyarakat, proyek budaya lokal, maupun program ekstrakurikuler yang memberdayakan komunitas setempat (*kolaborasi sekolah–keluarga–masyarakat membentuk sinergi pendidikan holistik*) (Endah et al, 2023). Oleh karena itu, sekolah tidak hanya berperan sebagai lembaga pendidikan formal, tetapi juga sebagai pusat dinamika sosial yang memperkuat peran pendidikan dalam konteks masyarakat luas.

Agar peran guru dan lembaga pendidikan dapat berjalan secara efektif, diperlukan sinergi kuat antara sekolah, keluarga, dan masyarakat, karena pendidikan yang holistik membutuhkan keterlibatan seluruh pemangku

kepentingan. Sinergi ini menciptakan linkages yang memadukan pengalaman belajar formal di sekolah dengan dukungan keluarga dan sumber daya komunitas sehingga memperkaya proses pembelajaran dan pengembangan karakter peserta didik (kolaborasi positif antara sekolah, orang tua, dan masyarakat).

Penelitian menunjukkan bahwa keterlibatan aktif orang tua dan masyarakat dalam pendidikan karakter berkontribusi terhadap keberhasilan pembelajaran, peningkatan motivasi belajar, serta pembentukan nilai-nilai sosial yang kuat (sinergi peran orang tua dan guru dalam pendidikan karakter anak) (Feranina dan Komala, 2022). Dengan adanya kolaborasi yang sinergis, pendidikan tidak hanya berlangsung di kelas, tetapi juga terintegrasi dalam kehidupan sehari-hari peserta didik, sehingga menghasilkan generasi yang kompeten, ber karakter, dan responsif terhadap kebutuhan masyarakat.

2.9 Tantangan Pendidikan dalam Konteks Masyarakat Modern

Salah satu tantangan utama pendidikan dalam masyarakat modern adalah ketimpangan akses dan kualitas pendidikan, yang mencerminkan kesenjangan sosial yang terus berlangsung di banyak negara, termasuk Indonesia. Ketimpangan ini tidak hanya tentang jumlah sekolah, tetapi juga kualitas fasilitas, tenaga pendidik, kurikulum, dan sumber belajar yang tersedia di setiap wilayah. Penelitian menunjukkan bahwa ketidaksetaraan dalam akses dan kualitas pendidikan masih menjadi persoalan signifikan yang perlu ditangani melalui kebijakan dan strategi pendidikan yang lebih berpihak pada kesetaraan (Pratiwi & Fatma, 2024).

Ketimpangan tersebut berpotensi memperlebar jurang sosial antara kelompok masyarakat kaya dan miskin, serta antara daerah pusat dan daerah terpencil, sehingga upaya reformasi pendidikan harus diarahkan

untuk memastikan pemerataan layanan pendidikan yang berkualitas bagi seluruh lapisan masyarakat (social inequality facing education).

Perkembangan teknologi dan globalisasi membawa tantangan baru bagi pendidikan modern, di mana perubahan cepat dalam teknologi informasi dan komunikasi memengaruhi cara pembelajaran berlangsung serta mengubah pola interaksi sosial peserta didik. Kemajuan digital membuka peluang luas seperti pembelajaran daring dan sumber informasi tak terbatas, namun juga menciptakan tantangan signifikan dalam bentuk digital divide, yakni kesenjangan akses teknologi antar individu dan wilayah yang dapat memperburuk kualitas pembelajaran (challenge due to unequal access to technology).

Selain itu, budaya global yang cepat masuk melalui media sosial dan platform digital berdampak pada pembentukan nilai dan identitas generasi muda, yang kadang tidak selaras dengan nilai lokal dan moral pendidikan yang hendak dibangun (global influence affecting character). Karena itu, pendidikan harus mampu memadukan teknologi dengan pendekatan karakter sehingga peserta didik tidak hanya mahir memanfaatkan informasi, tetapi juga memiliki penilaian kritis terhadap konten budaya global (Kholid et al, 2025).

Selain aspek struktural dan teknologi, nilai, etika, dan karakter menjadi tantangan signifikan bagi pendidikan dalam era modern. Pendidikan karakter menghadapi tekanan dari perubahan budaya akibat globalisasi yang sering memunculkan perilaku konsumtif, individualistik, dan dampak negatif teknologi seperti informasi yang tidak terfilter secara etis. Penelitian mengungkapkan bahwa pendidikan etika dan moral di era teknologi digital memerlukan penanganan khusus karena tantangan tersebut dapat memengaruhi perilaku peserta didik bila tidak diimbangi oleh pendidikan nilai yang kuat (Sarhini, 2023). Oleh karena itu, pendidikan tidak hanya berfokus pada aspek kognitif, tetapi juga perlu memperkuat etika, moral, dan karakter secara kontekstual agar lulusan pendidikan mampu bersikap bijak, bertanggung jawab, dan bermoral dalam masyarakat modern yang kompleks.

Pendidikan memainkan peran multifungsi yang tidak hanya terbatas pada transfer pengetahuan, tetapi juga sebagai landasan utama dalam mengembangkan masyarakat yang berpengetahuan, berkeadaban, dan berperan aktif dalam berbagai aspek kehidupan sosial. Secara konseptual, pendidikan menyatukan berbagai fungsi – dari pengembangan individu, pembentukan nilai dan karakter, hingga kontribusinya terhadap struktur sosial yang lebih luas dan pembangunan ekonomi – sehingga menjadi instrumen strategis dalam mewujudkan masyarakat yang maju dan inklusif.

Dalam sintesisnya, pendidikan mampu memfasilitasi pembentukan pola pikir kritis, keterampilan sosial, dan kesiapan generasi muda untuk menghadapi kompleksitas tantangan kontemporer, serta mentransmisikan nilai budaya yang esensial bagi peradaban manusia (pendidikan membentuk individu yang mampu berkontribusi secara positif dalam kehidupan sosial). Implikasi konseptual dari peran tersebut bagi praktik pengajaran menuntut pendekatan pedagogis yang holistik, inovatif, dan sensitif terhadap kebutuhan sosial peserta didik, termasuk pembelajaran berbasis keterampilan abad ke-21, pendidikan karakter, serta integrasi nilai moral dan etika dalam semua ranah pembelajaran (Andini et al, 2024).

Lebih lanjut, relevansi pendidikan dalam membangun masyarakat berpengetahuan dan berkeadaban semakin menguat di era globalisasi dan digitalisasi, di mana pengetahuan menjadi modal utama dalam persaingan global dan penciptaan kemajuan bersama. Pendidikan tidak hanya berfungsi sebagai medium akumulasi ilmu, tetapi juga sebagai penggerak budaya pengetahuan, pembangun kapasitas inovatif, dan wadah pembentukan nilai sosial yang mendukung terciptanya masyarakat yang adil, demokratis, serta berdaya saing tinggi di kancah nasional maupun internasional.

Dengan demikian, pendidikan menuntut keterlibatan aktif berbagai pemangku kepentingan – mulai dari guru, lembaga pendidikan, keluarga, hingga komunitas secara keseluruhan – untuk bersama-sama mengimplementasikan praktik pengajaran yang efektif, inklusif, dan berorientasi pada kemajuan sosial dan budaya.

Bab 3

Landasan Filosofis Pendidikan

3.1 Hakikat Pendidikan dalam Perspektif Filsafat

3.1.1 Pengertian Pendidikan Menurut Pandangan Filsafat

Pendidikan dalam pandangan filsafat dipahami sebagai proses mendasar yang berkaitan dengan upaya manusia untuk mencapai kesempurnaan hidupnya. Dalam perspektif filsafat, pendidikan tidak hanya dimaknai sebagai kegiatan transfer pengetahuan (transfer of knowledge), melainkan sebagai proses pembentukan manusia secara utuh, baik dari segi intelektual, moral, spiritual, maupun sosial. Filsafat memandang manusia sebagai makhluk rasional (rational being) yang memiliki potensi untuk berkembang, sehingga pendidikan berfungsi sebagai sarana aktualisasi potensi tersebut (Purba et al., 2025; Frantz, Rego and Barbas, 2026). Dengan demikian, pendidikan menjadi aktivitas reflektif yang bertujuan membimbing manusia menuju kesadaran diri (self-awareness) dan pemahaman makna hidup secara lebih mendalam.

Dalam tradisi filsafat klasik, seperti pemikiran Plato dan Aristoteles, pendidikan dipandang sebagai sarana membentuk karakter dan kebajikan (virtue). Pendidikan diarahkan untuk mencapai kebaikan tertinggi (summum bonum) melalui pembinaan akal dan moral. Sementara itu, dalam filsafat modern, pendidikan sering dikaitkan dengan konsep kebebasan dan otonomi individu. Tokoh seperti Immanuel Kant menekankan bahwa pendidikan harus membantu manusia menjadi makhluk yang merdeka dan bertanggung jawab secara moral. Di sini, pendidikan dilihat sebagai proses pembebasan (liberation) dari ketidaktahuan dan ketergantungan, sehingga individu mampu berpikir kritis dan bertindak berdasarkan prinsip rasional.

Dari sudut pandang filsafat progresivisme, pendidikan dipahami sebagai proses pengalaman (learning by doing) yang bersifat dinamis dan kontekstual. Pendidikan tidak lagi dipandang sebagai proses satu arah, melainkan sebagai interaksi antara peserta didik dengan lingkungannya. Pengetahuan bukan sesuatu yang bersifat tetap, tetapi terus berkembang melalui proses eksperimen dan refleksi (reflection). Oleh karena itu, pendidikan harus relevan dengan kebutuhan kehidupan nyata dan mampu menumbuhkan kemampuan problem solving, kreativitas, serta adaptasi terhadap perubahan sosial.

Secara ontologis, epistemologis, dan aksiologis, pendidikan dalam perspektif filsafat mengkaji hakikat manusia, sumber pengetahuan, serta nilai dan tujuan yang ingin dicapai. Ontologi pendidikan membahas tentang siapa manusia yang dididik dan potensi apa yang dimilikinya; epistemologi pendidikan menelaah bagaimana pengetahuan diperoleh dan divalidasi; sedangkan aksiologi pendidikan menyoroti nilai-nilai moral dan tujuan akhir pendidikan itu sendiri. Dengan pendekatan yang komprehensif ini, pendidikan tidak sekadar menjadi aktivitas teknis atau administratif, tetapi menjadi upaya sadar dan terarah untuk membentuk manusia yang bijaksana, berakarakter, serta mampu hidup secara bermakna dalam masyarakat.

3.1.2 Tujuan Pendidikan dalam Pengembangan Manusia Seutuhnya

Tujuan pendidikan dalam pengembangan manusia seutuhnya berangkat dari pandangan filsafat bahwa manusia adalah makhluk multidimensional yang memiliki aspek jasmani, intelektual, emosional, sosial, moral, dan spiritual. Oleh karena itu, pendidikan tidak boleh hanya berfokus pada pencapaian akademik atau penguasaan keterampilan teknis semata, tetapi harus mengembangkan keseluruhan potensi manusia secara seimbang. Dalam kerangka ini, pendidikan berfungsi sebagai proses aktualisasi diri (*self-actualization*), yaitu membantu individu mengenali, mengembangkan, dan mengoptimalkan kemampuan yang dimilikinya agar dapat hidup secara bermakna (Simarmata et al., 2025; Yang, 2026). Pengembangan manusia seutuhnya juga menekankan integrasi antara kecerdasan intelektual, kecerdasan emosional, dan kedewasaan moral dalam satu kesatuan kepribadian yang utuh.

Secara filosofis, tujuan pendidikan tidak terlepas dari pembentukan karakter dan kebajikan (*virtue*). Pendidikan diarahkan untuk membentuk manusia yang tidak hanya cerdas secara kognitif, tetapi juga memiliki integritas, tanggung jawab, dan kepekaan sosial. Dalam perspektif humanisme, pendidikan dipandang sebagai proses memanusiakan manusia (*humanizing human beings*), yakni membimbing individu agar mampu memahami dirinya, menghargai orang lain, serta hidup selaras dengan nilai-nilai kemanusiaan. Dengan demikian, tujuan pendidikan bukan sekadar mencetak tenaga kerja, melainkan membentuk pribadi yang memiliki kesadaran etis dan komitmen terhadap kebaikan bersama.

Selain itu, tujuan pendidikan dalam pengembangan manusia seutuhnya juga berkaitan dengan pembentukan kemandirian dan kebebasan berpikir. Pendidikan harus mendorong kemampuan berpikir kritis (*critical thinking*), reflektif, dan kreatif agar individu mampu mengambil keputusan secara rasional dan bertanggung jawab. Dalam konteks ini, pendidikan berperan sebagai sarana pembebasan (*liberation*) dari ketidaktahuan, prasangka, dan sikap pasif. Individu yang terdidik secara utuh akan mampu

beradaptasi dengan perubahan, menghadapi tantangan kehidupan, serta berpartisipasi aktif dalam kehidupan sosial dan demokratis.

Tujuan pendidikan dalam pengembangan manusia seutuhnya bermuara pada terciptanya keseimbangan antara dimensi individu dan sosial. Pendidikan harus membentuk pribadi yang mampu mengembangkan dirinya sekaligus berkontribusi bagi masyarakat. Aspek aksiologis pendidikan menegaskan bahwa setiap proses pendidikan mengandung nilai dan orientasi tertentu, sehingga arah pengembangannya harus jelas dan berlandaskan pada nilai kebenaran, kebaikan, dan keadilan. Dengan pendekatan yang holistik ini, pendidikan menjadi sarana strategis untuk membentuk manusia yang utuh—cerdas, berkarakter, mandiri, serta memiliki tanggung jawab sosial dalam membangun peradaban.

3.1.3 Pendidikan sebagai Proses Pembudayaan dan Pemanusiaan

Pendidikan sebagai proses pembudayaan dan pemanusiaan dipahami dalam perspektif filsafat sebagai upaya sadar untuk mentransformasikan nilai, norma, pengetahuan, serta praktik sosial dari satu generasi ke generasi berikutnya. Dalam konteks ini, pendidikan berperan sebagai medium *enculturation*, yaitu proses internalisasi budaya agar individu mampu memahami dan menghayati sistem makna yang hidup dalam masyarakatnya. Melalui pendidikan, seseorang belajar bahasa, simbol, tradisi, etika, serta pola pikir yang membentuk identitas kolektifnya (Sitompul et al., 2025; Park et al., 2026). Dengan demikian, pendidikan tidak hanya mentransfer informasi, tetapi juga menanamkan nilai-nilai budaya yang menjadi fondasi kehidupan sosial.

Sebagai proses pemanusiaan, pendidikan bertujuan mengembangkan martabat manusia sebagai makhluk rasional dan bermoral. Konsep *humanization* menegaskan bahwa pendidikan harus membantu individu keluar dari kondisi ketidaktahuan, ketergantungan, dan keterasingan menuju kesadaran diri dan tanggung jawab sosial. Pendidikan memfasilitasi perkembangan potensi akal (*reason*), hati nurani (*conscience*), dan

kehendak bebas (free will) agar manusia mampu menentukan pilihan hidup secara reflektif. Dalam hal ini, pendidikan menjadi sarana pembentukan pribadi yang autentik dan berintegritas, bukan sekadar produk sistem sosial.

Secara filosofis, proses pembudayaan dan pemanusiaan dalam pendidikan juga mencerminkan hubungan dialektis antara individu dan masyarakat. Individu dibentuk oleh budaya melalui pendidikan, tetapi pada saat yang sama memiliki kapasitas untuk mengkritisi dan memperbarui budaya tersebut. Pendidikan yang bersifat reflektif mendorong peserta didik untuk tidak hanya menerima tradisi secara pasif, melainkan melakukan critical reflection terhadap nilai dan praktik sosial yang ada. Dengan demikian, pendidikan menjadi ruang dialog antara warisan budaya dan pembaruan sosial.

Pendidikan sebagai proses pembudayaan dan pemanusiaan menegaskan bahwa tujuan akhir pendidikan adalah terciptanya manusia yang beradab dan berbudaya. Pendidikan harus mampu membangun keseimbangan antara pelestarian nilai-nilai luhur dan kemampuan beradaptasi terhadap perubahan zaman. Dalam kerangka aksiologis, pendidikan mengarahkan manusia pada nilai kebenaran, kebaikan, dan keindahan (truth, goodness, and beauty) sebagai orientasi hidup yang bermakna. Oleh karena itu, pendidikan bukan sekadar institusi formal, melainkan proses berkelanjutan yang membentuk kualitas kemanusiaan dan peradaban secara keseluruhan.

3.1.4 Peran Filsafat dalam Menentukan Arah dan Makna Pendidikan

Filsafat memiliki peran fundamental dalam menentukan arah dan makna pendidikan karena filsafat menyediakan kerangka berpikir yang mendasar tentang hakikat manusia, pengetahuan, dan nilai. Tanpa landasan filosofis, praktik pendidikan berisiko berjalan secara teknis dan pragmatis tanpa orientasi yang jelas. Melalui refleksi ontologis, filsafat membantu menjawab pertanyaan tentang siapa manusia yang dididik dan bagaimana hakikat keberadaannya. Dari sudut epistemologis, filsafat mengkaji sumber,

struktur, dan validitas pengetahuan yang diajarkan dalam proses pendidikan (Sutrisno et al., 2025; Busch, 2026). Sementara itu, secara aksiologis, filsafat menentukan nilai-nilai apa yang seharusnya menjadi tujuan pendidikan, sehingga pendidikan tidak kehilangan makna dan arah normatifnya.

Dalam penentuan arah, filsafat berfungsi sebagai kompas yang membimbing perumusan tujuan pendidikan. Setiap aliran filsafat—seperti idealisme, realisme, pragmatisme, maupun eksistensialisme—memberikan penekanan yang berbeda terhadap tujuan, metode, dan isi pendidikan. Misalnya, idealisme menekankan pengembangan intelektual dan moral, sedangkan pragmatisme menitikberatkan pada pengalaman dan pemecahan masalah (problem solving). Dengan demikian, filsafat membantu para pendidik dan perumus kebijakan memahami landasan konseptual di balik setiap pendekatan pendidikan serta implikasinya terhadap praktik pembelajaran.

Selain menentukan arah, filsafat juga memberikan makna yang lebih mendalam terhadap aktivitas pendidikan. Pendidikan tidak sekadar dipahami sebagai proses transfer of knowledge, tetapi sebagai usaha membentuk manusia yang memiliki kesadaran diri (self-awareness) dan tanggung jawab sosial. Filsafat mendorong adanya refleksi kritis (critical reflection) terhadap praktik pendidikan agar tetap relevan dengan perkembangan zaman dan kebutuhan manusia. Dalam hal ini, filsafat berperan menjaga agar pendidikan tidak terjebak pada rutinitas administratif, melainkan tetap menjadi proses pembentukan makna hidup.

Peran filsafat dalam pendidikan juga tampak dalam kemampuannya menjembatani antara teori dan praktik. Filsafat memberikan dasar konseptual yang kuat bagi penyusunan kurikulum, metode pembelajaran, serta evaluasi pendidikan. Dengan landasan filosofis yang jelas, pendidikan dapat diarahkan untuk membangun manusia yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga bijaksana dalam bertindak. Oleh karena itu, filsafat tidak dapat dipisahkan dari pendidikan, karena melalui filsafatlah

pendidikan memperoleh orientasi, tujuan, dan makna yang mendalam dalam membentuk peradaban manusia.

3.2 Aliran-Aliran Filsafat Pendidikan

3.2.1 Idealisme dan Implikasinya Terhadap Tujuan Pendidikan

Idealisme merupakan salah satu aliran filsafat yang menempatkan realitas tertinggi pada ranah ide, gagasan, atau spiritualitas, bukan pada materi. Dalam perspektif ini, kenyataan sejati dipahami sebagai sesuatu yang bersifat mental atau rohaniyah, sedangkan dunia fisik dipandang sebagai refleksi atau perwujudan dari dunia ide. Pemikiran idealisme banyak dipengaruhi oleh tokoh seperti Plato dengan konsep world of ideas serta Georg Wilhelm Friedrich Hegel yang menekankan perkembangan roh absolut (absolute spirit).

Dalam konteks pendidikan, pandangan ini menempatkan akal budi, nilai moral, dan pengembangan jiwa sebagai pusat dari seluruh proses pembelajaran. Pendidikan tidak sekadar memindahkan pengetahuan, melainkan membimbing peserta didik untuk mencapai kesempurnaan diri melalui pengembangan potensi intelektual dan spiritualnya (Labuem, Hayatina, et al., 2025; Spillane, 2026).

Implikasi utama dari idealisme terhadap tujuan pendidikan adalah penekanan pada pembentukan karakter dan pengembangan moral. Pendidikan dipandang sebagai sarana untuk menuntun manusia menuju kebenaran universal (universal truth), kebaikan, dan keindahan yang bersifat abadi. Oleh karena itu, tujuan pendidikan menurut aliran ini bukan hanya menghasilkan individu yang cerdas secara intelektual, tetapi juga memiliki integritas, kebijaksanaan, serta kesadaran etis yang tinggi. Nilai-nilai moral dianggap bersifat objektif dan tetap, sehingga pendidikan harus

berfungsi sebagai medium pewarisan nilai-nilai luhur yang telah teruji sepanjang sejarah peradaban manusia.

Selain itu, idealisme memandang peran guru sebagai figur sentral yang memiliki otoritas intelektual dan moral. Guru bukan hanya fasilitator, melainkan teladan yang membimbing peserta didik menuju pemahaman hakikat kebenaran melalui dialog dan refleksi mendalam. Metode pembelajaran yang dianjurkan cenderung bersifat dialectical atau dialogis, sebagaimana metode Socratic method, yang mendorong peserta didik untuk berpikir kritis dan menemukan kebenaran melalui proses tanya jawab. Dengan demikian, pendidikan tidak hanya bersifat informatif, tetapi juga transformatif, karena berupaya membentuk cara berpikir dan sikap hidup peserta didik secara menyeluruh.

Implikasi idealisme terhadap kurikulum tercermin pada penekanan terhadap mata pelajaran yang mengembangkan kemampuan rasional dan moral, seperti filsafat, sastra, sejarah, dan agama. Disiplin ilmu tersebut dianggap mampu membawa peserta didik memahami nilai-nilai universal dan makna kehidupan. Pendidikan dalam kerangka idealisme juga berorientasi pada pengembangan diri yang berkelanjutan (self-realization), yakni proses aktualisasi potensi batin untuk mencapai kesempurnaan manusia seutuhnya. Dengan demikian, tujuan pendidikan tidak terbatas pada kebutuhan praktis atau ekonomi semata, melainkan diarahkan pada pembentukan manusia yang bermartabat, berbudaya, dan berjiwa luhur.

3.2.2 Realisme dalam Praktik Pendidikan dan Pembelajaran

Realisme dalam filsafat pendidikan berpijak pada pandangan bahwa realitas bersifat objektif dan ada secara independen dari pikiran manusia. Dunia materi dipahami sebagai sesuatu yang nyata, teratur, dan dapat diketahui melalui pengamatan serta pengalaman inderawi. Dalam konteks pendidikan, pandangan ini menegaskan bahwa pengetahuan diperoleh melalui interaksi langsung dengan lingkungan serta melalui proses penalaran yang sistematis.

Oleh karena itu, kebenaran tidak ditentukan oleh ide atau kesadaran subjektif, melainkan oleh kesesuaian antara pemikiran manusia dan fakta objektif (objective reality). Pendidikan dalam kerangka ini diarahkan untuk membantu peserta didik memahami hukum-hukum alam dan prinsip-prinsip universal yang berlaku dalam kehidupan nyata (Ika et al., 2025; Mukmin et al., 2025; Sortwell et al., 2026).

Implikasi utama realisme terhadap praktik pendidikan terlihat pada penekanan terhadap pengalaman empiris dan metode ilmiah. Pendekatan pembelajaran didasarkan pada prinsip empiricism, yaitu bahwa pengetahuan diperoleh melalui observasi, eksperimen, dan verifikasi. Proses belajar tidak hanya bersifat teoritis, tetapi harus melibatkan pengamatan langsung terhadap objek atau fenomena. Oleh sebab itu, pembelajaran sains, matematika, dan ilmu-ilmu sosial menjadi sangat penting karena bidang-bidang tersebut dianggap mampu melatih kemampuan berpikir logis dan objektif. Pendidikan diarahkan untuk membentuk individu yang rasional, kritis, dan mampu memahami realitas sebagaimana adanya.

Dalam praktik pembelajaran, realisme menempatkan guru sebagai pengarah yang membantu peserta didik memahami struktur dan keteraturan dunia nyata. Guru berperan dalam menyajikan fakta, konsep, dan prinsip secara sistematis serta membimbing peserta didik dalam menggunakan scientific method untuk menemukan kebenaran. Metode pembelajaran yang sering digunakan meliputi demonstrasi, eksperimen laboratorium, studi lapangan, dan diskusi berbasis data. Dengan demikian, proses pendidikan tidak hanya mengandalkan hafalan, tetapi mendorong peserta didik untuk mengembangkan keterampilan analisis dan pemecahan masalah berdasarkan bukti yang dapat diuji.

Tujuan pendidikan menurut realisme berorientasi pada penyesuaian diri individu terhadap lingkungan sosial dan alam. Pendidikan dipandang sebagai sarana untuk membekali peserta didik dengan pengetahuan dan keterampilan praktis yang relevan dengan kehidupan nyata. Kurikulum dirancang secara terstruktur dan berfokus pada disiplin ilmu yang memiliki

dasar objektif serta aplikatif. Dengan demikian, pendidikan tidak hanya membentuk karakter, tetapi juga mempersiapkan individu agar mampu berfungsi secara efektif dalam masyarakat, memahami hukum-hukum alam, serta berkontribusi secara rasional dan produktif dalam kehidupan sosial.

3.2.3 Pragmatisme dan Pendidikan Berbasis Pengalaman

Pragmatisme merupakan aliran filsafat yang menilai kebenaran berdasarkan manfaat dan konsekuensi praktisnya dalam kehidupan nyata. Kebenaran tidak dipandang sebagai sesuatu yang mutlak dan tetap, melainkan bersifat dinamis serta dapat berubah sesuai dengan pengalaman manusia. Tokoh utama aliran ini seperti William James dan John Dewey menekankan bahwa pengetahuan lahir dari interaksi aktif manusia dengan lingkungannya.

Dalam konteks pendidikan, pragmatisme melihat sekolah sebagai laboratorium kehidupan (*laboratory of life*), tempat peserta didik belajar melalui pengalaman langsung, eksperimen, dan pemecahan masalah nyata. Pendidikan tidak lagi berpusat pada hafalan teori, melainkan pada proses belajar yang aktif dan kontekstual.

Implikasi utama pragmatisme terhadap pendidikan berbasis pengalaman terletak pada prinsip *learning by doing*. Peserta didik dianggap sebagai individu aktif yang membangun pengetahuannya melalui keterlibatan langsung dalam kegiatan pembelajaran. Proses belajar harus relevan dengan kehidupan sehari-hari sehingga peserta didik dapat memahami makna dari apa yang dipelajarinya (Subakti et al., 2025; Wang et al., 2026). Pengalaman tidak hanya bersifat fisik, tetapi juga melibatkan refleksi dan pemikiran kritis terhadap tindakan yang dilakukan. Dengan demikian, pembelajaran menjadi proses yang integratif antara tindakan (*action*) dan refleksi (*reflection*), sehingga menghasilkan pemahaman yang mendalam dan aplikatif.

Dalam praktiknya, pendekatan pragmatisme mendorong penggunaan metode seperti proyek (*project-based learning*), diskusi kelompok,

eksperimen, studi lapangan, dan pemecahan masalah (problem solving). Guru berperan sebagai fasilitator yang menciptakan situasi belajar yang merangsang rasa ingin tahu dan kreativitas peserta didik. Pembelajaran bersifat demokratis, di mana peserta didik diberi kesempatan untuk berpartisipasi aktif dalam merencanakan dan mengevaluasi kegiatan belajar. Lingkungan belajar dirancang fleksibel dan adaptif terhadap kebutuhan serta minat peserta didik, sehingga tercipta suasana yang mendukung perkembangan intelektual maupun sosial.

Tujuan pendidikan dalam perspektif pragmatisme adalah membentuk individu yang mampu beradaptasi dengan perubahan sosial serta memiliki kemampuan berpikir kritis dan kreatif. Pendidikan tidak hanya mempersiapkan peserta didik untuk masa depan, tetapi juga membekali mereka dengan keterampilan hidup (life skills) yang relevan dengan tantangan nyata. Nilai-nilai seperti kerja sama, tanggung jawab, dan kemampuan mengambil keputusan menjadi bagian penting dalam proses pembelajaran. Dengan demikian, pendidikan berbasis pengalaman menurut pragmatisme menekankan keseimbangan antara pengetahuan, keterampilan, dan sikap, sehingga peserta didik mampu berkontribusi secara aktif dan reflektif dalam kehidupan bermasyarakat.

3.2.4 Eksistensialisme dalam Pengembangan Kebebasan Belajar

Eksistensialisme merupakan aliran filsafat yang menempatkan individu sebagai pusat realitas, dengan penekanan pada kebebasan, tanggung jawab, dan keaslian diri (authenticity). Tokoh-tokoh seperti Jean-Paul Sartre, Søren Kierkegaard, dan Martin Heidegger menegaskan bahwa manusia tidak ditentukan sepenuhnya oleh struktur sosial atau norma objektif, melainkan membentuk makna hidupnya melalui pilihan dan tindakan.

Dalam konteks pendidikan, pandangan ini menolak pendekatan yang terlalu seragam dan mekanistik, karena setiap peserta didik dipandang sebagai pribadi unik yang memiliki potensi, minat, dan pengalaman berbeda. Pendidikan tidak boleh sekadar menjadi proses penyeragaman,

tetapi harus memberi ruang bagi pertumbuhan personal dan pencarian makna hidup secara sadar (Zhu, 2026).

Implikasi eksistensialisme terhadap pengembangan kebebasan belajar tampak pada penekanan terhadap otonomi peserta didik. Kebebasan (freedom) dipahami bukan sebagai kebebasan tanpa batas, melainkan kebebasan yang disertai tanggung jawab (responsibility). Peserta didik diberi kesempatan untuk memilih, menentukan arah belajar, serta mengekspresikan pandangan dan perasaannya secara autentik. Proses pembelajaran tidak lagi hanya berorientasi pada pencapaian standar akademik semata, tetapi juga pada pembentukan kesadaran diri (self-awareness) dan kemampuan mengambil keputusan secara reflektif (Halim et al., 2025; Wright, 2026). Dengan demikian, pendidikan menjadi proses personalisasi yang menghargai keberagaman pengalaman manusia.

Dalam praktik pembelajaran, guru berperan sebagai pendamping dan pembimbing yang membantu peserta didik menemukan jati dirinya. Hubungan antara guru dan peserta didik bersifat dialogis serta didasarkan pada saling menghargai. Metode pembelajaran yang relevan dengan pendekatan ini meliputi diskusi reflektif, penulisan jurnal pribadi, pembelajaran berbasis pilihan (student choice learning), serta kegiatan yang mendorong ekspresi diri melalui seni atau proyek kreatif. Lingkungan belajar dirancang agar mendukung keterbukaan, kejujuran, dan keberanian dalam mengemukakan pendapat, sehingga peserta didik merasa aman untuk menjadi dirinya sendiri.

Tujuan pendidikan dalam perspektif eksistensialisme adalah membantu individu menjadi pribadi yang autentik dan bertanggung jawab atas pilihannya. Pendidikan tidak hanya mempersiapkan peserta didik untuk memenuhi tuntutan sosial, tetapi juga untuk memahami eksistensinya sebagai manusia yang bebas dan bermakna. Nilai utama yang dikembangkan meliputi kesadaran diri, integritas pribadi, dan keberanian menghadapi realitas kehidupan. Dengan demikian, pengembangan kebebasan belajar dalam kerangka eksistensialisme menempatkan

pendidikan sebagai proses pembentukan manusia yang sadar, reflektif, dan mampu menentukan arah hidupnya secara mandiri.

3.3 Nilai, Etika, dan Moral dalam Pendidikan

3.3.1 Peran Nilai dalam Proses Pendidikan

Nilai memiliki peran mendasar dalam membentuk arah dan tujuan pendidikan karena menjadi landasan normatif yang menentukan apa yang dianggap baik, benar, dan layak untuk dikembangkan pada diri peserta didik. Dalam konteks ini, pendidikan tidak sekadar proses transfer pengetahuan (transfer of knowledge), tetapi juga proses internalisasi nilai (value internalization) yang berlangsung secara sadar dan terencana.

Nilai berfungsi sebagai kompas moral yang membimbing peserta didik dalam memahami makna pembelajaran, sehingga ilmu yang diperoleh tidak bersifat netral, melainkan terikat pada tanggung jawab sosial dan kemanusiaan (Gomez-Virseda and Lopez Barreda, 2026). Melalui proses pembelajaran, nilai seperti kejujuran, tanggung jawab, kerja sama, dan rasa hormat ditanamkan agar peserta didik mampu mengintegrasikan aspek kognitif, afektif, dan psikomotor secara seimbang.

Selain itu, nilai berperan dalam membentuk karakter dan kepribadian peserta didik melalui proses pembiasaan dan keteladanan. Guru sebagai pendidik tidak hanya menyampaikan materi ajar, tetapi juga berfungsi sebagai role model yang memperlihatkan penerapan nilai dalam tindakan nyata. Interaksi di lingkungan sekolah menjadi ruang sosial tempat nilai diuji dan dipraktikkan dalam kehidupan sehari-hari, seperti dalam kerja kelompok, diskusi, maupun penyelesaian konflik. Dalam kerangka ini, pendidikan karakter (character education) menjadi bagian integral dari sistem pendidikan yang bertujuan membangun integritas dan kedewasaan

moral peserta didik, sehingga mereka mampu mengambil keputusan secara bertanggung jawab.

Nilai juga berfungsi sebagai dasar dalam pengambilan keputusan pendidikan, baik pada tingkat kebijakan maupun praktik pembelajaran di kelas. Kurikulum, metode pengajaran, hingga sistem evaluasi tidak dapat dilepaskan dari nilai yang dianut oleh masyarakat dan lembaga pendidikan. Misalnya, pendekatan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (*student-centered learning*) mencerminkan nilai penghargaan terhadap potensi individu dan kebebasan berpikir. Dengan demikian, nilai tidak hanya menjadi isi yang diajarkan, tetapi juga menjadi prinsip yang membentuk struktur dan strategi pendidikan itu sendiri.

Nilai berperan dalam membangun kesadaran etis dan tanggung jawab sosial peserta didik sebagai anggota masyarakat. Pendidikan yang berorientasi nilai mendorong terbentuknya individu yang memiliki empati, toleransi, serta kepedulian terhadap lingkungan sosial dan alam. Dalam era globalisasi dan perkembangan teknologi yang pesat, internalisasi nilai menjadi semakin penting untuk menjaga keseimbangan antara kemajuan ilmu pengetahuan dan moralitas. Oleh karena itu, pendidikan yang efektif harus mampu mengintegrasikan nilai secara konsisten dalam seluruh proses pembelajaran, sehingga menghasilkan generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara moral dan berintegritas.

3.3.2 Etika Pendidikan dalam Hubungan Pendidik dan Peserta Didik

Etika dalam hubungan antara pendidik dan peserta didik merupakan landasan normatif yang mengatur interaksi pendidikan agar berlangsung secara manusiawi, adil, dan bermartabat. Hubungan tersebut tidak semata-mata bersifat administratif atau akademik, melainkan mengandung dimensi moral yang menuntut adanya rasa saling menghormati, kepercayaan, dan tanggung jawab. Dalam perspektif etika pendidikan, pendidik memiliki kewajiban profesional untuk memperlakukan peserta didik sebagai subjek pembelajaran, bukan objek semata (Labuem, Awal, et al., 2025; Kohout-

Diaz, 2026). Prinsip *respect for persons* menekankan bahwa setiap peserta didik memiliki hak atas perlakuan yang adil, kesempatan belajar yang setara, serta perlindungan dari tindakan diskriminatif atau perlakuan tidak etis.

Dalam praktiknya, etika pendidikan tercermin melalui sikap dan perilaku pendidik dalam membangun komunikasi yang terbuka dan empatik. Pendidik diharapkan mampu menciptakan iklim kelas yang kondusif, di mana peserta didik merasa aman untuk menyampaikan pendapat, bertanya, maupun melakukan kesalahan sebagai bagian dari proses belajar. Konsep *professional ethics* menggarisbawahi pentingnya menjaga batas profesional, seperti tidak menyalahgunakan otoritas, menjaga kerahasiaan informasi pribadi peserta didik, serta menghindari konflik kepentingan. Dengan demikian, etika tidak hanya menjadi norma abstrak, tetapi pedoman konkret dalam setiap tindakan dan keputusan yang diambil oleh pendidik.

Di sisi lain, hubungan etis juga menuntut tanggung jawab peserta didik dalam menghormati pendidik sebagai figur otoritatif yang memiliki kompetensi dan tanggung jawab moral. Interaksi yang sehat dibangun atas dasar keseimbangan antara hak dan kewajiban kedua belah pihak. Prinsip *mutual respect* menjadi fondasi penting agar tercipta hubungan dialogis yang mendukung perkembangan intelektual dan emosional peserta didik. Ketika hubungan ini terjalin dengan baik, proses pembelajaran menjadi lebih efektif karena dilandasi oleh rasa percaya dan komitmen bersama terhadap tujuan pendidikan.

Etika dalam hubungan pendidik dan peserta didik berkontribusi pada pembentukan budaya sekolah yang berintegritas. Budaya tersebut mendorong terciptanya lingkungan pendidikan yang menjunjung tinggi kejujuran akademik, tanggung jawab, serta keadilan dalam penilaian. Dalam era digital dan interaksi daring (*online learning*), penerapan etika menjadi semakin kompleks, sehingga diperlukan kesadaran moral yang lebih kuat dari kedua pihak. Oleh karena itu, etika pendidikan bukan sekadar aturan formal, melainkan fondasi moral yang menjaga kualitas dan martabat proses pendidikan secara keseluruhan.

3.3.3 Pendidikan Moral dan Pembentukan Karakter

Pendidikan moral memiliki peran sentral dalam membentuk karakter peserta didik karena berfungsi sebagai proses sistematis untuk menanamkan nilai-nilai kebaikan, tanggung jawab, dan integritas dalam kehidupan sehari-hari. Pendidikan tidak hanya bertujuan mengembangkan aspek kognitif melalui penguasaan ilmu pengetahuan, tetapi juga membangun dimensi afektif dan perilaku yang mencerminkan kematangan moral. Dalam konteks ini, pendidikan moral menjadi sarana internalisasi nilai melalui proses moral reasoning dan pembiasaan sikap, sehingga peserta didik mampu membedakan antara tindakan yang benar dan salah berdasarkan pertimbangan etis, bukan semata-mata karena aturan eksternal (Ansya and Salsabilla, 2024; Rahmadani et al., 2025).

Pembentukan karakter merupakan hasil jangka panjang dari pendidikan moral yang dilakukan secara konsisten dan terintegrasi dalam seluruh aktivitas pendidikan. Karakter tidak terbentuk secara instan, melainkan melalui proses habituasi, keteladanan, dan refleksi yang berkelanjutan. Konsep character education menekankan pentingnya pengembangan kebajikan seperti kejujuran, disiplin, kerja keras, empati, dan tanggung jawab sosial. Dalam praktiknya, guru dan lingkungan sekolah berperan sebagai agen pembentuk karakter melalui budaya sekolah yang menjunjung nilai positif serta melalui interaksi yang mencerminkan sikap etis dalam kehidupan nyata.

Selain melalui pembelajaran formal, pendidikan moral juga berkembang melalui pengalaman sosial peserta didik dalam lingkungan sekolah dan masyarakat. Diskusi kelompok, kegiatan ekstrakurikuler, serta keterlibatan dalam kegiatan sosial menjadi ruang aktualisasi nilai yang telah dipelajari. Pendekatan experiential learning memungkinkan peserta didik belajar dari pengalaman langsung dalam menghadapi dilema moral dan menyelesaikan konflik secara bijaksana. Dengan demikian, pendidikan moral tidak hanya bersifat teoritis, tetapi juga aplikatif dalam kehidupan sehari-hari.

Pendidikan moral dan pembentukan karakter bertujuan menghasilkan individu yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang

secara emosional dan spiritual. Di tengah perkembangan teknologi dan arus globalisasi yang kompleks, tantangan moral semakin beragam sehingga peserta didik memerlukan fondasi nilai yang kokoh. Oleh karena itu, integrasi pendidikan moral dalam sistem pendidikan menjadi kebutuhan mendesak untuk membentuk generasi yang berintegritas, bertanggung jawab, serta mampu berkontribusi secara positif bagi masyarakat dan bangsa.

3.3.4 Tantangan Penanaman Nilai di Era Modern

Penanaman nilai pada era modern menghadapi tantangan yang semakin kompleks seiring dengan pesatnya perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan arus globalisasi. Perubahan sosial yang cepat sering kali memunculkan pergeseran nilai dalam masyarakat, sehingga peserta didik terpapar pada berbagai pandangan dan gaya hidup yang beragam. Dalam konteks ini, proses internalisasi nilai (*value internalization*) menjadi lebih sulit karena peserta didik tidak hanya memperoleh pengaruh dari keluarga dan sekolah, tetapi juga dari media massa dan media sosial yang bersifat terbuka dan tanpa batas. Akibatnya, terjadi potensi konflik antara nilai tradisional yang diajarkan di lingkungan pendidikan dengan nilai baru yang berkembang dalam ruang digital.

Kemajuan teknologi digital menghadirkan tantangan tersendiri dalam pembentukan karakter dan moral. Akses informasi yang tidak terbatas dapat membawa dampak positif berupa perluasan wawasan, tetapi juga berisiko menanamkan nilai yang kurang sesuai dengan norma sosial dan budaya. Fenomena *information overload* serta budaya instan yang berkembang di era digital dapat memengaruhi cara berpikir dan bersikap peserta didik, seperti menurunnya kesabaran, meningkatnya individualisme, atau berkurangnya interaksi sosial langsung. Oleh karena itu, pendidikan perlu mengintegrasikan literasi digital dan etika bermedia (*digital ethics*) sebagai bagian dari strategi penanaman nilai yang relevan dengan perkembangan zaman.

Selain faktor teknologi, pluralitas budaya dan pandangan hidup dalam masyarakat modern juga menjadi tantangan dalam proses pendidikan nilai. Globalisasi mendorong terjadinya pertukaran budaya yang memperkaya perspektif, tetapi sekaligus menuntut kemampuan peserta didik untuk bersikap selektif dan kritis. Pendidikan harus mampu menanamkan nilai toleransi, empati, dan penghargaan terhadap keberagaman tanpa kehilangan identitas dan jati diri bangsa. Dalam hal ini, pendekatan multicultural education menjadi penting untuk membantu peserta didik memahami perbedaan secara konstruktif dan membangun sikap saling menghormati (Shadiey, Nguyen and Hwang, 2026).

Di tengah berbagai tantangan tersebut, peran pendidik dan keluarga menjadi semakin krusial dalam membimbing peserta didik agar memiliki landasan moral yang kuat. Penanaman nilai tidak dapat dilakukan secara parsial atau hanya melalui penyampaian materi, melainkan harus diwujudkan melalui keteladanan, pembiasaan, dan penguatan budaya sekolah yang konsisten. Pendidikan perlu mengembangkan strategi yang adaptif dan inovatif agar tetap relevan dengan dinamika zaman, namun tetap berpegang pada prinsip moral yang universal. Dengan demikian, penanaman nilai di era modern dapat berlangsung secara efektif dan mampu membentuk generasi yang tangguh secara moral di tengah perubahan global yang cepat.

3.4 Relevansi Landasan Filosofis dalam Praktik Pendidikan

3.4.1 Hubungan Filsafat Pendidikan dengan Kurikulum

Hubungan antara filsafat pendidikan dan kurikulum bersifat mendasar karena filsafat pendidikan menjadi fondasi konseptual yang menentukan arah, tujuan, dan nilai-nilai yang hendak diwujudkan melalui proses pendidikan. Filsafat pendidikan memuat pandangan tentang hakikat

manusia, pengetahuan, nilai, dan realitas yang kemudian diterjemahkan ke dalam rumusan tujuan pendidikan.

Dari tujuan inilah kurikulum disusun sebagai seperangkat rencana dan pengaturan mengenai isi, bahan ajar, serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan pembelajaran. Dengan demikian, kurikulum bukan sekadar daftar mata pelajaran, melainkan representasi konkret dari pandangan filosofis tertentu, seperti perennialism, essentialism, progressivism, atau reconstructionism, yang masing-masing memiliki penekanan berbeda terhadap peran guru, peserta didik, serta tujuan akhir pendidikan.

Secara epistemologis, filsafat pendidikan memengaruhi bagaimana pengetahuan dipahami dan disajikan dalam kurikulum. Jika suatu sistem pendidikan berlandaskan pada pandangan essentialism, maka kurikulum cenderung menekankan penguasaan disiplin ilmu inti yang dianggap esensial dan bersifat universal (Elturki, 2026). Sebaliknya, dalam perspektif progressivism, kurikulum dirancang lebih fleksibel, berorientasi pada pengalaman belajar, serta menyesuaikan kebutuhan dan minat peserta didik. Hal ini menunjukkan bahwa struktur, organisasi, dan pendekatan pembelajaran dalam kurikulum sangat dipengaruhi oleh asumsi filosofis tentang bagaimana manusia belajar dan bagaimana kebenaran diperoleh. Dengan kata lain, kurikulum merupakan manifestasi operasional dari landasan filosofis yang dianut oleh suatu sistem pendidikan.

Dari sisi aksiologis, filsafat pendidikan juga menentukan nilai-nilai apa yang harus ditanamkan melalui kurikulum. Pendidikan tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga membentuk karakter, sikap, dan orientasi moral peserta didik. Oleh karena itu, nilai-nilai seperti keadilan, tanggung jawab, demokrasi, atau spiritualitas yang diyakini penting oleh suatu masyarakat akan tercermin dalam rumusan kompetensi, materi pembelajaran, serta kegiatan kokurikuler. Dalam konteks ini, kurikulum berfungsi sebagai instrumen untuk menginternalisasikan nilai-nilai filosofis tersebut ke dalam praktik pendidikan sehari-hari. Tanpa landasan filosofis yang jelas,

kurikulum berisiko menjadi sekadar dokumen administratif yang kehilangan arah dan identitas.

Hubungan ini bersifat dinamis karena perubahan paradigma filosofis akan berdampak langsung pada pembaruan kurikulum. Ketika masyarakat mengalami perubahan sosial, budaya, atau teknologi, terjadi pula pergeseran dalam cara pandang terhadap tujuan pendidikan. Misalnya, munculnya paradigma *constructivism* mendorong pergeseran kurikulum ke arah pembelajaran yang lebih partisipatif dan berpusat pada peserta didik. Hal ini menunjukkan bahwa kurikulum tidak pernah netral; ia selalu dipengaruhi oleh kerangka berpikir filosofis yang hidup dalam suatu zaman. Oleh sebab itu, pemahaman yang mendalam terhadap landasan filosofis menjadi penting agar pengembangan dan implementasi kurikulum tetap konsisten, relevan, dan mampu menjawab tantangan perkembangan masyarakat.

3.4.2 Landasan Filosofis dalam Strategi dan Metode Pembelajaran

Landasan filosofis memiliki peran penting dalam menentukan arah strategi dan metode pembelajaran yang diterapkan di kelas. Setiap strategi pembelajaran pada dasarnya berangkat dari pandangan tertentu tentang hakikat manusia, tujuan pendidikan, dan proses memperoleh pengetahuan. Apabila pendidikan dipahami sebagai proses pewarisan nilai dan budaya yang telah mapan, maka strategi pembelajaran cenderung bersifat terstruktur, berpusat pada guru, dan menekankan penguasaan materi secara sistematis sebagaimana tercermin dalam aliran *essentialism* atau *perennialism* (Lin, 2026). Sebaliknya, jika pendidikan dipandang sebagai proses pengembangan potensi individu secara menyeluruh, maka strategi pembelajaran akan lebih menekankan pada partisipasi aktif peserta didik, dialog, serta pengalaman langsung sebagaimana dianut dalam *progressivism*.

Secara epistemologis, landasan filosofis memengaruhi metode yang digunakan untuk membangun pengetahuan. Dalam paradigma

behaviorism, pembelajaran dirancang melalui penguatan (reinforcement), latihan berulang, dan evaluasi berbasis hasil yang terukur. Namun dalam pendekatan constructivism, pengetahuan dipandang sebagai hasil konstruksi aktif individu melalui interaksi dengan lingkungan. Oleh karena itu, metode seperti diskusi kelompok, problem-based learning, dan project-based learning menjadi lebih relevan karena memungkinkan peserta didik membangun pemahaman melalui pengalaman dan refleksi. Perbedaan ini menunjukkan bahwa metode pembelajaran tidak netral, melainkan selalu dipengaruhi oleh asumsi filosofis tentang bagaimana manusia belajar.

Dari sudut pandang aksiologis, strategi dan metode pembelajaran juga mencerminkan nilai-nilai yang ingin ditanamkan. Jika sistem pendidikan menjunjung tinggi nilai demokrasi dan partisipasi, maka strategi pembelajaran akan memberi ruang bagi dialog, kerja sama, serta penghargaan terhadap perbedaan pendapat. Sebaliknya, jika nilai kedisiplinan dan ketertiban menjadi prioritas utama, maka metode pembelajaran mungkin lebih terfokus pada pengendalian kelas dan kepatuhan terhadap aturan. Dengan demikian, landasan filosofis berfungsi sebagai kompas normatif yang mengarahkan bagaimana interaksi antara guru dan peserta didik berlangsung di ruang kelas.

Pemahaman terhadap landasan filosofis membantu pendidik dalam memilih strategi dan metode yang konsisten dengan tujuan pendidikan yang lebih luas. Tanpa kesadaran filosofis, guru berpotensi menerapkan metode secara pragmatis tanpa mempertimbangkan kesesuaiannya dengan visi pendidikan. Oleh karena itu, refleksi filosofis menjadi bagian penting dalam praktik profesional guru agar strategi dan metode yang digunakan tidak hanya efektif secara teknis, tetapi juga bermakna secara konseptual dan bernilai dalam membentuk karakter serta kompetensi peserta didik secara holistik.

3.4.3 Peran Guru sebagai Reflektor Nilai-Nilai Filosofis

Peran guru dalam praktik pendidikan tidak hanya sebagai penyampai materi pelajaran, melainkan juga sebagai reflektor nilai-nilai filosofis yang

menjadi dasar penyelenggaraan pendidikan. Guru merupakan figur yang menerjemahkan gagasan abstrak tentang hakikat manusia, tujuan pendidikan, serta nilai-nilai moral ke dalam tindakan nyata di ruang kelas. Setiap keputusan pedagogis—mulai dari cara berinteraksi dengan peserta didik, memilih pendekatan pembelajaran, hingga menegakkan disiplin—merefleksikan pandangan filosofis tertentu (Baharuddin et al., 2025). Oleh karena itu, guru pada hakikatnya adalah agen implementasi nilai yang menjembatani antara konsep filosofis dan praktik pendidikan sehari-hari.

Dalam perspektif ontologis dan antropologis, cara guru memandang peserta didik sangat dipengaruhi oleh landasan filosofis yang dianut. Jika peserta didik dipandang sebagai individu yang aktif dan memiliki potensi unik, sebagaimana dalam progressivism atau humanism, maka guru akan berperan sebagai fasilitator yang membimbing, mendampingi, dan memberi ruang eksplorasi. Sebaliknya, jika pendidikan dipahami sebagai proses transmisi pengetahuan yang telah mapan, maka guru cenderung berperan sebagai otoritas utama yang mengarahkan jalannya pembelajaran. Sikap, bahasa, dan pola komunikasi guru dengan peserta didik menjadi cerminan konkret dari keyakinan filosofis tersebut.

Secara aksiologis, guru juga berfungsi sebagai teladan dalam menginternalisasikan nilai-nilai seperti kejujuran, tanggung jawab, keadilan, dan penghargaan terhadap perbedaan. Nilai-nilai ini tidak cukup diajarkan melalui ceramah, tetapi perlu ditampilkan melalui konsistensi perilaku guru dalam berbagai situasi. Dalam konteks ini, guru menjadi model moral yang menunjukkan bagaimana nilai diterapkan dalam kehidupan nyata. Interaksi sehari-hari di kelas—cara guru menyelesaikan konflik, memberikan umpan balik, atau menghargai pendapat siswa—menjadi sarana refleksi nilai-nilai filosofis yang mendasari sistem pendidikan.

Peran reflektif guru menuntut kesadaran kritis terhadap praktik yang dijalankan. Guru tidak hanya menjalankan kurikulum secara mekanis, tetapi juga merefleksikan apakah strategi, metode, dan evaluasi yang digunakan selaras dengan tujuan filosofis pendidikan. Dengan refleksi

tersebut, guru mampu melakukan penyesuaian yang relevan terhadap perubahan sosial, budaya, dan perkembangan ilmu pengetahuan. Kesadaran ini menjadikan guru sebagai profesional yang tidak hanya kompeten secara teknis, tetapi juga matang secara filosofis, sehingga mampu menjaga konsistensi antara nilai, tujuan, dan praktik pendidikan secara holistik.

3.4.4 Implementasi Filsafat Pendidikan dalam Pendidikan Nasional

Implementasi filsafat pendidikan dalam pendidikan nasional tercermin dalam perumusan tujuan, kebijakan, serta arah pengembangan sistem pendidikan suatu negara. Filsafat pendidikan menjadi landasan normatif yang memberikan orientasi tentang manusia seperti apa yang ingin dibentuk melalui proses pendidikan.

Dalam konteks Indonesia, misalnya, dasar filosofis pendidikan tidak dapat dilepaskan dari nilai-nilai yang terkandung dalam Pancasila sebagai ideologi negara. Nilai ketuhanan, kemanusiaan, persatuan, demokrasi, dan keadilan sosial diterjemahkan ke dalam tujuan pendidikan nasional yang menekankan pembentukan manusia beriman, berakhlak mulia, cerdas, serta bertanggung jawab sebagai warga negara. Dengan demikian, filsafat pendidikan berfungsi sebagai fondasi ideologis yang mengarahkan seluruh praktik pendidikan nasional.

Secara struktural, implementasi tersebut terlihat dalam penyusunan kurikulum nasional, standar kompetensi lulusan, serta kebijakan evaluasi pendidikan. Filsafat yang menekankan keseimbangan antara aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik diwujudkan dalam perumusan kompetensi yang mencakup pengetahuan, keterampilan, dan sikap. Kurikulum tidak hanya memuat mata pelajaran akademik, tetapi juga pendidikan karakter, pendidikan kewarganegaraan, serta penguatan nilai-nilai moral dan sosial. Hal ini menunjukkan bahwa kebijakan pendidikan nasional bukan sekadar respons teknis terhadap kebutuhan pasar kerja, melainkan cerminan dari pandangan filosofis tentang tujuan hakiki pendidikan dalam membentuk manusia seutuhnya.

Pada tataran praksis, implementasi filsafat pendidikan tampak dalam budaya sekolah, pola interaksi guru dan peserta didik, serta pendekatan pembelajaran yang digunakan. Jika pendidikan nasional menekankan nilai demokrasi dan partisipasi, maka praktik pembelajaran didorong untuk bersifat dialogis, inklusif, dan menghargai keberagaman. Sebaliknya, jika stabilitas dan ketertiban menjadi prioritas, maka sistem pengelolaan pendidikan cenderung lebih terstruktur dan terstandar. Dengan demikian, nilai-nilai filosofis tidak hanya tertuang dalam dokumen kebijakan, tetapi juga hidup dalam praktik sehari-hari di lingkungan pendidikan.

Implementasi filsafat pendidikan dalam pendidikan nasional bersifat dinamis dan kontekstual. Perubahan sosial, perkembangan teknologi, serta tantangan globalisasi mendorong adanya reinterpretasi terhadap nilai-nilai filosofis yang menjadi dasar pendidikan. Oleh karena itu, sistem pendidikan nasional perlu terus melakukan refleksi kritis agar tetap relevan tanpa kehilangan identitas filosofisnya. Konsistensi antara landasan filosofis dan praktik pendidikan menjadi kunci agar pendidikan nasional mampu menghasilkan generasi yang tidak hanya kompeten secara intelektual, tetapi juga berkarakter dan memiliki kesadaran sosial yang kuat.

Bab 4

Landasan Psikologis Pendidikan

4.1 Pendahuluan

Landasan psikologis pendidikan merupakan kajian tentang bagaimana prinsip-prinsip psikologi diterapkan untuk memahami proses belajar dan mengajar, serta memaksimalkan potensi peserta didik dalam konteks pendidikan formal dan informal (Ormrod, 2017). Psikologi pendidikan tidak hanya menelaah perilaku belajar, tetapi juga faktor kognitif, afektif, sosial, dan perkembangan yang memengaruhi proses belajar sepanjang hidup. Landasan ini membantu pendidik merancang strategi pembelajaran yang efektif, adil, dan sesuai dengan karakteristik peserta didik.

4.2 Definisi Psikologi Pendidikan

4.2.1 Definisi Konseptual dan Historis

Psikologi pendidikan adalah cabang ilmu psikologi yang secara sistematis mengkaji proses belajar, perkembangan peserta didik, motivasi, regulasi diri, interaksi sosial, serta faktor-faktor psikologis lain yang memengaruhi efektivitas pengajaran dan hasil belajar. Secara klasik, psikologi pendidikan didefinisikan sebagai penerapan teori dan metode psikologi untuk memahami dan meningkatkan praktik pendidikan (Woolfolk, 2020).

Dalam perspektif kontemporer, psikologi pendidikan tidak hanya dipahami sebagai penerapan teori psikologi ke dalam kelas, tetapi sebagai bidang ilmiah yang menghasilkan teori, model, dan temuan empiris spesifik tentang bagaimana individu belajar dalam konteks pendidikan formal maupun informal (Ormrod et al., 2020). Dengan demikian, psikologi pendidikan bersifat interdisipliner karena mengintegrasikan psikologi kognitif, psikologi perkembangan, psikologi sosial, neuroscience, dan ilmu pendidikan.

Psikologi pendidikan juga dijelaskan sebagai ilmu yang mempelajari bagaimana siswa belajar dan bagaimana pengajaran dapat ditingkatkan melalui pemahaman proses psikologis yang relevan (Santrock, 2018).

Menurut Santrock (2022), psikologi pendidikan berfokus pada tiga pertanyaan utama:

1. Bagaimana peserta didik berkembang secara kognitif dan sosial?
Pertanyaan pertama berkaitan dengan bagaimana individu mengalami perubahan dalam kemampuan berpikir, pemrosesan informasi, interaksi sosial, serta regulasi emosi sepanjang rentang kehidupan. Psikologi pendidikan memanfaatkan teori perkembangan untuk memahami kesiapan belajar dan merancang pengalaman instruksional yang sesuai tahap perkembangan.

a. Perkembangan Kognitif

Perkembangan kognitif mencakup perubahan dalam struktur berpikir, kapasitas memori kerja, kemampuan berpikir abstrak, serta penggunaan strategi metakognitif (Berk, 2023). Dalam perspektif kontemporer, pendekatan information processing menjelaskan bahwa belajar dipengaruhi oleh kapasitas memori kerja dan pengelolaan beban kognitif (cognitive load) (Sweller et al., 2019).

Penelitian neuroscience pendidikan menunjukkan bahwa perkembangan fungsi eksekutif (executive function) seperti kontrol perhatian dan fleksibilitas kognitif berkorelasi langsung dengan prestasi akademik (Diamond, 2020).

b. Perkembangan Sosial dan Emosional

Perkembangan sosial berkaitan dengan kemampuan membangun relasi, empati, serta identitas diri. Perspektif sosiokultural menegaskan bahwa interaksi sosial menjadi sarana utama pembentukan pengetahuan (Moll, 2021).

Penelitian terbaru menunjukkan bahwa keterampilan sosial-emosional (social-emotional learning / SEL) berkontribusi signifikan terhadap keberhasilan akademik dan kesejahteraan siswa (Taylor et al., 2017; Durlak et al., 2022).

2. Faktor apa yang memengaruhi motivasi dan keterlibatan belajar?

Motivasi adalah determinan utama dalam pembelajaran. Tanpa motivasi, kapasitas kognitif yang tinggi pun tidak optimal. Psikologi pendidikan mempelajari motivasi dari berbagai pendekatan teoritis.

a. Self-Determination Theory (SDT)

Menurut Ryan dan Deci (2020), motivasi intrinsik muncul ketika tiga kebutuhan psikologis dasar terpenuhi: Otonomi,

Kompetensi dan Keterhubungan. Penelitian menunjukkan bahwa dukungan otonomi dari guru meningkatkan keterlibatan dan prestasi akademik siswa (Reeve, 2021).

- b. Teori Harapan-Nilai (Expectancy-Value Theory). Teori ini menyatakan bahwa siswa akan termotivasi jika siswa: Percaya bahwa mereka mampu berhasil (expectancy); Menganggap tugas tersebut bernilai (value).

Eccles dan Wigfield (2020) menunjukkan bahwa persepsi nilai tugas berhubungan erat dengan pilihan akademik jangka panjang.

- c. Academic Emotions

Emosi seperti kecemasan, kebanggaan, atau kebosanan memengaruhi motivasi dan pencapaian (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2020). Emosi positif meningkatkan elaborasi kognitif, sementara kecemasan berlebihan dapat mengganggu memori kerja.

- 3. Strategi pengajaran seperti apa yang paling efektif untuk berbagai karakteristik siswa?

Pertanyaan ketiga berkaitan dengan penerapan temuan psikologi pendidikan dalam praktik kelas. Penelitian berbasis bukti (evidence-based teaching) menjadi fondasi utama dalam menjawab pertanyaan ini.

- a. Retrieval Practice dan Spaced Learning

Strategi pengulangan terjadwal (spaced repetition) dan latihan pengambilan kembali informasi (retrieval practice) terbukti meningkatkan retensi jangka panjang (Carpenter et al., 2022).

- b. Cognitive Load Theory

Desain instruksional harus mempertimbangkan kapasitas memori kerja yang terbatas. Materi yang terlalu kompleks

tanpa struktur yang jelas dapat menyebabkan overload kognitif (Sweller et al., 2019).

c. Pembelajaran Kolaboratif

Interaksi sosial dalam kelompok kecil meningkatkan pemahaman konseptual dan keterampilan berpikir kritis (Gillies, 2020).

d. Self-Regulated Learning

Pelatihan regulasi diri membantu siswa menetapkan tujuan, memonitor kemajuan, dan mengevaluasi strategi belajar (Panadero, 2017; de Bruin et al., 2020).

Ketiga pertanyaan utama ini saling terintegrasi. Perkembangan kognitif dan sosial memengaruhi motivasi; motivasi menentukan keterlibatan; dan strategi pengajaran yang tepat memfasilitasi perkembangan serta motivasi tersebut. Dengan demikian, psikologi pendidikan menyediakan kerangka komprehensif untuk memahami dan mengoptimalkan proses belajar.

4.2.2 Perspektif Teoretis Kontemporer

Dalam dekade terakhir, definisi psikologi pendidikan semakin berkembang seiring munculnya pendekatan berbasis bukti (evidence-based education). Bidang ini menekankan pentingnya penelitian eksperimental dan meta-analisis dalam menentukan praktik pembelajaran yang efektif (Dunlosky et al., 2013; de Bruin et al., 2020).

Secara lebih luas, psikologi pendidikan didefinisikan sebagai: “Ilmu yang mempelajari proses psikologis yang mendasari pembelajaran dan pengajaran, serta bagaimana proses tersebut dapat dioptimalkan melalui desain instruksional, intervensi motivasional, dan pengelolaan lingkungan belajar berbasis bukti empiris.” (Schunk et al., 2021)

Penelitian dalam Educational Psychology Review menunjukkan bahwa fokus modern psikologi pendidikan meliputi:

1. Self-regulated learning
2. Motivasi intrinsik dan kesejahteraan psikologis
3. Pembelajaran digital dan hybrid
4. Cognitive load dan desain instruksional
5. Interaksi sosial dalam pembelajaran kolaboratif (Panadero, 2017; van Merriënboer & Kirschner, 2018).

4.3 Landasan Teoretis Psikologi Pendidikan

Landasan teoritis psikologi pendidikan terdiri atas berbagai teori yang menjadi pijakan bagi pemahaman belajar dan perkembangan individu dalam konteks pendidikan:

4.3.1 Teori Perkembangan Kognitif (Jean Piaget)

Piaget mengemukakan bahwa perkembangan kognitif berlangsung melalui empat tahapan utama: sensori-motor, pra-operasional, konkret-operasional, dan formal-operasional (Piaget, 1973). Teori ini membantu pendidik memahami bagaimana struktur berpikir siswa berkembang seiring bertambahnya usia, sehingga strategi pembelajaran dapat disesuaikan dengan tahap perkembangan kognitif mereka.

1. Sensori-Motor (0–2 tahun): Perkembangan melalui interaksi langsung dengan lingkungan.
2. Pra-operasional (2–7 tahun): Berpikir simbolik berkembang, namun belum logis.

3. Operasional Konkret (7–11 tahun): Mulai berpikir logis tentang situasi konkret.
4. Operasional Formal (≥ 11 tahun): Muncul kemampuan berpikir abstrak dan hipotesis.

Implikasi pendidikan: Materi pembelajaran harus disesuaikan dengan kemampuan berpikir peserta didik pada setiap tahap.

4.3.2 Teori Sosial-Kognitif (Albert Bandura)

Bandura memperkenalkan konsep social learning, yang menekankan bahwa pembelajaran terjadi melalui pengamatan, imitasi, dan modeling (Bandura, 1977). Siswa belajar tidak hanya melalui pengalaman langsung, tetapi juga dengan meniru perilaku model yang relevan.

Komponen utama teori ini:

1. Modeling: Siswa meniru perilaku guru atau teman yang dijadikan referen.
2. Self-efficacy: Keyakinan individu terhadap kemampuan diri sendiri memengaruhi motivasi dan prestasi belajar.
3. Reinforcement: Penguatan dapat bersifat internal atau eksternal.

Aplikasi pembelajaran: Guru dapat menggunakan contoh nyata, role-play, dan penghargaan untuk memperkuat perilaku positif belajar.

4.3.4 Teori Konstruktivisme

Konstruktivisme memandang belajar sebagai proses aktif di mana peserta didik membangun pengetahuan berdasarkan pengalaman mereka (Vygotsky, 1978; Bruner, 1961). Konstruktivisme menekankan peran konteks sosial dan interaksi dalam pembentukan pemahaman siswa.

1. Zone of Proximal Development (ZPD): Jarak antara apa yang siswa bisa lakukan sendiri dan apa yang dapat dicapai dengan bantuan orang lain.

2. Scaffolding: Dukungan sementara yang diberikan guru untuk membantu siswa mencapai tingkat pemahaman yang lebih tinggi.

Strategi pembelajaran konstruktivis: Diskusi kelompok, proyek kolaboratif, dan penyelesaian masalah kontekstual.

4.4 Proses Belajar dan Faktor yang Memengaruhinya

4.4.1 Karakteristik Individu

Belajar dipengaruhi oleh faktor internal seperti kemampuan kognitif, motivasi, minat, gaya belajar, dan emosi (Schunk, Pintrich, & Meece, 2014). Perbedaan individual ini menuntut guru untuk mengembangkan pendekatan pembelajaran yang memadai dan inklusif.

1. Motivasi merupakan kekuatan pendorong dalam belajar yang dapat bersifat intrinsik atau ekstrinsik (Deci & Ryan, 2000):
2. Motivasi intrinsik: Belajar karena minat pribadi atau kepuasan batin.
3. Motivasi ekstrinsik: Belajar karena dorongan hadiah, nilai, atau penghargaan dari luar.
4. Motivasi yang optimal meningkatkan keterlibatan dan pencapaian akademik siswa.

4.4.2 Lingkungan Belajar

Lingkungan belajar mencakup aspek fisik, sosial, dan psikologis. Lingkungan yang kondusif menciptakan rasa aman, interaksi positif, dan dukungan emosional, yang pada gilirannya meningkatkan efektivitas pembelajaran (Fraser, 2012).

Aspek penting lingkungan belajar:

1. Ruang kelas yang nyaman dan tertata.
2. Hubungan positif guru–siswa.
3. Interaksi antar siswa yang mendukung.

4.4.3 Strategi Pembelajaran Efektif

Strategi pembelajaran yang efektif berdasarkan prinsip psikologi pendidikan meliputi:

1. Active learning: Siswa terlibat langsung dalam proses belajar.
2. Collaborative learning: Belajar kelompok meningkatkan keterampilan sosial dan antarpribadi.
3. Differentiated instruction: Penyesuaian strategi berdasarkan nilai awal, minat, dan kebutuhan belajar siswa.

Penelitian menunjukkan bahwa strategi pembelajaran aktif dan kolaboratif meningkatkan keterlibatan, pemahaman, dan retensi materi (Prince, 2004).

4.5 Psikologi Perkembangan dan Pendidikan

Psikologi perkembangan adalah cabang psikologi yang mempelajari perubahan sistematis dalam aspek kognitif, sosial, emosional, moral, dan fisik individu sepanjang rentang kehidupan (lifespan). Dalam konteks pendidikan, psikologi perkembangan menjadi landasan penting untuk memahami kesiapan belajar, kebutuhan perkembangan peserta didik, serta strategi pengajaran yang sesuai dengan tahap usia dan karakteristik individu (Berk, 2023; Santrock, 2022).

Pendekatan kontemporer menekankan bahwa perkembangan tidak bersifat linear semata, tetapi merupakan hasil interaksi dinamis antara faktor

biologis, lingkungan sosial, dan pengalaman belajar (Overton, 2020). Oleh karena itu, pendidikan harus dipandang sebagai bagian integral dari proses perkembangan manusia.

Perkembangan kognitif berkaitan dengan perubahan dalam kemampuan berpikir, memahami, mengingat, dan memecahkan masalah. Teori klasik Piaget tetap relevan dalam memahami tahapan berpikir konkret hingga abstrak. Namun, perspektif modern menambahkan pendekatan *information processing* dan *neuroscience* pendidikan.

Teori pemrosesan informasi menjelaskan bahwa belajar melibatkan proses pengkodean, penyimpanan, dan pengambilan kembali informasi. Kapasitas memori kerja yang terbatas menjadi faktor penting dalam desain pembelajaran (Sweller et al., 2019). Beban kognitif yang terlalu tinggi dapat menghambat pemahaman.

Perkembangan siswa merupakan landasan penting dalam psikologi pendidikan. Guru perlu memahami dimensi perkembangan fisik, kognitif, bahasa, dan sosial-emosional siswa untuk merancang pengalaman belajar yang tepat (Berk, 2013).

Kohlberg (1981) menjelaskan bahwa perkembangan moral berlangsung melalui tiga tingkat utama:

1. Prakonvensional: Taat untuk menghindari hukuman.
2. Konvensional: Menyesuaikan diri dengan norma sosial.
3. Pasca-konvensional: Mengikuti prinsip moral universal.

Pendidikan karakter perlu dirancang sesuai dengan tahap perkembangan moral siswa.

4.6 Peran Psikologi Pendidikan dalam Evaluasi Pembelajaran

Evaluasi pembelajaran bukan sekadar penilaian hasil, tetapi juga diagnosis kekuatan dan kebutuhan siswa. Psikologi pendidikan membantu guru mengembangkan instrumen evaluasi yang valid dan reliabel serta memahami aspek afektif di balik prestasi akademik siswa (Nitko & Brookhart, 2014).

Evaluasi pembelajaran dalam perspektif psikologi pendidikan tidak hanya dipahami sebagai proses pengukuran hasil belajar, tetapi sebagai mekanisme diagnostik untuk memahami proses kognitif, motivasional, emosional, dan perkembangan peserta didik. Psikologi pendidikan memandang evaluasi sebagai bagian integral dari siklus pembelajaran yang memengaruhi motivasi, regulasi diri, dan persepsi kompetensi siswa (Woolfolk, 2020; Santrock, 2022).

Secara konseptual, evaluasi mencakup tiga dimensi utama:

1. Pengukuran (measurement): proses kuantifikasi hasil belajar.
2. Asesmen (assessment): interpretasi hasil untuk memahami perkembangan siswa.
3. Evaluasi (evaluation): pengambilan keputusan berdasarkan hasil asesmen.

Dalam kerangka psikologi pendidikan modern, evaluasi harus mempertimbangkan aspek kognitif, afektif, dan sosial peserta didik (Brookhart, 2017).

4.7 Tantangan Psikologis dalam Pendidikan Kontemporer

Beberapa tantangan psikologis dalam pendidikan saat ini antara lain:

1. Stres akademik dan kecemasan belajar siswa (Putwain, 2007).
2. Perbedaan budaya dan latar belakang siswa dalam kelas multikultural.
3. Adaptasi terhadap teknologi pembelajaran digital.

Pendekatan psikologi pendidikan menawarkan strategi untuk mengatasi tantangan tersebut, seperti pembelajaran emosional sosial (social-emotional learning) dan manajemen kecemasan belajar.

Dari perspektif teori pemrosesan informasi, evaluasi berfungsi sebagai sarana untuk memperkuat retensi melalui retrieval practice. Penelitian menunjukkan bahwa tes bukan hanya alat ukur, tetapi juga strategi belajar yang meningkatkan daya ingat jangka panjang (Carpenter et al., 2022).

Konsep ini dikenal sebagai testing effect, yaitu fenomena bahwa proses mengingat kembali informasi memperkuat penyimpanan memori dibandingkan sekadar membaca ulang materi.

Psikologi pendidikan menekankan bahwa bentuk dan cara evaluasi memengaruhi motivasi siswa.

1. Perspektif Self-Determination Theory

Ryan dan Deci (2020) menjelaskan bahwa evaluasi yang bersifat mengontrol dapat menurunkan motivasi intrinsik. Sebaliknya, asesmen yang memberikan umpan balik informatif meningkatkan rasa kompetensi dan otonomi.

2. Teori Achievement Goal

Orientasi tujuan siswa (mastery vs performance) memengaruhi respons mereka terhadap evaluasi (Schunk et al., 2021). Evaluasi

berbasis penguasaan (mastery-oriented assessment) mendorong pembelajaran mendalam dibandingkan evaluasi kompetitif.

Evaluasi Formatif dan Sumatif dalam Perspektif Psikologis

1. Evaluasi Formatif

Evaluasi formatif bertujuan memberikan umpan balik selama proses belajar.

Hattie dan Timperley (2007) menunjukkan bahwa umpan balik yang efektif menjawab tiga pertanyaan:

- a. Ke mana saya menuju? (goal clarity)
- b. Bagaimana progres saya?
- c. Apa langkah selanjutnya?

Meta-analisis menunjukkan bahwa evaluasi formatif memiliki efek signifikan terhadap peningkatan hasil belajar (Black & Wiliam, 2009).

2. Evaluasi Sumatif

Evaluasi sumatif dilakukan di akhir unit pembelajaran untuk mengukur pencapaian kompetensi.

Dalam perspektif psikologi pendidikan, evaluasi sumatif harus:

- a. Valid (mengukur apa yang seharusnya diukur)
- b. Reliabel (konsisten)
- c. Adil (tidak bias budaya atau sosial)

Prinsip keadilan dalam asesmen menjadi perhatian utama dalam pendidikan modern (Brookhart, 2017).

Bab 5

Landasan Sosiologis Pendidikan

5.1 Hakikat Landasan Sosiologis Pendidikan

Hakikat landasan sosiologis pendidikan terletak pada pemahaman bahwa pendidikan adalah fenomena sosial yang tidak pernah berdiri sendiri, melainkan selalu berada dalam konteks kehidupan masyarakat. Pendidikan bukan sekadar proses individual untuk memperoleh pengetahuan, tetapi merupakan proses sosial yang melibatkan interaksi, nilai, norma, serta struktur sosial yang memengaruhi dan dipengaruhi oleh sistem pendidikan itu sendiri. (Syatriadin, 2017) Landasan Sosiologis pendidikan adalah acuan atau asumsi dalam penerapan pendidikan yang bertolak pada interaksi antar individu sebagai makhluk sosial dalam kehidupan bermasyarakat, (Umro'atin & Syafi'i, 2023) Landasan sosiologis juga menjadi suatu hal yang penting keberadaannya dalam pelaksanaan Pendidikan.

Landasan sosiologis pendidikan juga merupakan dasar pemikiran yang bersumber dari ilmu sosiologi dalam memahami pendidikan sebagai gejala

sosial. Pendidikan tidak pernah berdiri sendiri sebagai aktivitas individual semata, melainkan selalu berlangsung dalam konteks masyarakat. Setiap proses pembelajaran, kebijakan pendidikan, kurikulum, bahkan interaksi antara guru dan peserta didik, merupakan bagian dari dinamika sosial yang lebih luas. Karena pendidikan juga sebagai sarana masyarakat untuk membentuk individu agar memiliki kesadaran kolektif dan mampu hidup sesuai dengan norma sosial.

Pendidikan, menurutnya, berfungsi menciptakan solidaritas sosial dan menjaga keteraturan masyarakat. Artinya, melalui pendidikan, nilai-nilai sosial ditanamkan dan diwariskan kepada generasi muda agar kesinambungan masyarakat tetap terjaga. (Mubarak et al., 2024) Sosiologi Pendidikan merupakan bidang kajian yang mengkaji hubungan antara masyarakat dan pendidikan. Kajian ini penting karena pendidikan tidak dapat dilepaskan dari konteks sosial di mana ia berlangsung.

Hakikat ini menunjukkan bahwa pendidikan merupakan bagian integral dari sistem sosial. Sekolah, keluarga, dan lingkungan masyarakat saling berkaitan dalam membentuk kepribadian individu. Setiap kurikulum, metode pembelajaran, serta kebijakan pendidikan pada dasarnya merupakan refleksi dari kebutuhan dan nilai-nilai yang hidup dalam masyarakat. Oleh karena itu, perubahan dalam masyarakat akan berdampak langsung pada perubahan dalam sistem pendidikan.

Implementasi landasan sosiologi dalam pendidikan memiliki banyak makna (Nurazizah et al., 2024) Landasan sosiologis pendidikan juga menegaskan bahwa manusia adalah makhluk sosial. Sejak lahir, individu sudah berada dalam lingkungan sosial tertentu yang membentuk pola pikir dan perilakunya. Pendidikan hadir sebagai proses terencana untuk membantu individu memahami perannya dalam masyarakat. Pada proses tersebut, peserta didik tidak hanya belajar membaca, menulis, atau berhitung, tetapi juga belajar tentang tanggung jawab, kerja sama, toleransi, serta nilai moral yang berlaku dalam kehidupan sosial.

Selain sebagai sarana pewarisan nilai, pendidikan juga memiliki peran dalam proses perubahan sosial. Masyarakat bersifat dinamis dan selalu

mengalami perkembangan. Pendidikan menjadi jembatan antara tradisi dan modernitas. Ia menjaga nilai-nilai luhur yang telah ada, sekaligus membuka ruang bagi inovasi dan pembaruan. Dengan demikian, hakikat landasan sosiologis pendidikan tidak hanya terletak pada fungsi mempertahankan tatanan sosial, tetapi juga pada kemampuannya mendorong transformasi sosial karena sekolah bukan hanya tempat mentransfer ilmu pengetahuan, tetapi juga ruang pembentukan karakter, internalisasi nilai, dan reproduksi budaya. Dalam perspektif ini, pendidikan dipahami sebagai mekanisme sosial yang memungkinkan masyarakat mempertahankan eksistensi sekaligus melakukan perubahan.

Pada perspektif lain juga dapat dipahami bahwa Pendidikan sebagai arena pertarungan kepentingan sosial. Sistem pendidikan bisa saja mereproduksi ketimpangan sosial jika akses dan kualitasnya tidak merata. Oleh sebab itu, memahami hakikat sosiologis pendidikan juga berarti menyadari potensi pendidikan sebagai alat pembebasan maupun sebagai alat pelestarian struktur sosial tertentu. Hakikat landasan sosiologis pendidikan juga tercermin dalam hubungan timbal balik antara sekolah dan masyarakat. Sekolah bukan lembaga yang terpisah dari kehidupan sosial, melainkan bagian dari masyarakat itu sendiri.

Budaya sekolah, norma disiplin, interaksi antarwarga sekolah, hingga struktur organisasi di dalamnya mencerminkan realitas sosial yang lebih luas. Sekolah sering disebut sebagai miniatur masyarakat karena di dalamnya terdapat dinamika sosial yang kompleks. Hakikat landasan sosiologis pendidikan semakin relevan karena masyarakat Indonesia bersifat majemuk. Keberagaman suku, agama, bahasa, dan budaya menuntut sistem pendidikan yang mampu menanamkan nilai toleransi, persatuan, dan penghargaan terhadap perbedaan. Pendidikan harus mampu membentuk warga negara yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara sosial dan memiliki kepekaan terhadap realitas kemasyarakatan.

Dengan demikian, hakikat landasan sosiologis pendidikan dapat dipahami sebagai dasar pemikiran yang menempatkan pendidikan dalam kerangka

kehidupan sosial. Pendidikan adalah proses pembentukan manusia sebagai makhluk sosial yang mampu hidup bermasyarakat, menjaga nilai-nilai bersama, serta berkontribusi dalam pembangunan sosial. Tanpa memahami dimensi sosiologisnya, pendidikan berisiko kehilangan relevansi dengan kebutuhan masyarakat.

Pada akhirnya, landasan sosiologis pendidikan mengingatkan bahwa tujuan akhir pendidikan bukan hanya mencetak individu yang cerdas, tetapi juga membentuk manusia yang berakarakter, beretika, dan bertanggung jawab sebagai anggota masyarakat. Pendidikan yang berpijak pada pemahaman sosial akan lebih kontekstual, inklusif, dan mampu menjawab tantangan zaman.

Pemahaman ini penting karena pendidikan selalu dipengaruhi oleh struktur sosial, kondisi ekonomi, budaya, agama, serta sistem politik suatu masyarakat. Oleh sebab itu, pendidikan di Indonesia tentu memiliki karakter berbeda dengan pendidikan di negara lain karena latar sosial budayanya berbeda.

5.2 Pendidikan Sebagai Proses Sosial

Pada perspektif sosiologi, manusia adalah makhluk sosial. Ia tidak dapat hidup sendiri tanpa interaksi dengan orang lain. Pendidikan lahir dari kebutuhan sosial untuk mentransmisikan nilai, norma, pengetahuan, dan keterampilan kepada generasi berikutnya. Ada beberapa pendapat yang menegaskan bahwa pendidikan adalah sarana masyarakat untuk menciptakan makhluk sosial. Individu tidak dilahirkan dengan kesadaran sosial; ia dibentuk melalui proses pendidikan.

Dengan demikian, pendidikan berfungsi membangun solidaritas sosial dan menjaga keteraturan masyarakat. Proses sosial dalam pendidikan tampak dalam interaksi sehari-hari di sekolah: hubungan guru dan siswa, kerja sama antar peserta didik, kegiatan ekstrakurikuler, serta aturan-aturan yang

membentuk budaya sekolah. Semua itu merupakan miniatur kehidupan sosial yang sesungguhnya.

Pendidikan pada hakikatnya bukan sekadar aktivitas transfer pengetahuan dari guru kepada peserta didik, melainkan suatu proses sosial yang berlangsung dalam interaksi antarmanusia. Sejak manusia lahir, ia telah berada dalam lingkungan sosial tertentu yang membentuk cara berpikir, bertindak, dan berperilaku. Dalam konteks inilah pendidikan dipahami sebagai proses pembentukan individu melalui interaksi sosial yang terarah dan terencana.

Menurut Syahriani et al., (2024) bahwa Konsep dasar yang menjadi landasan Pendidikan yaitu:

1. Integritas
2. Bertanggung Jawab
3. Empati
4. Komitmen
5. Kedisiplinan.

Sebagai makhluk sosial, manusia tidak dapat berkembang secara optimal tanpa hubungan dengan orang lain. Pendidikan hadir sebagai mekanisme sosial yang memungkinkan individu belajar memahami norma, nilai, adat istiadat, dan peran sosial yang berlaku dalam masyarakat. Melalui pendidikan, seseorang belajar bagaimana bersikap, berkomunikasi, bekerja sama, serta menyesuaikan diri dengan lingkungan sosialnya.

Dalam perspektif sosiologi, pendidikan merupakan bagian dari sistem sosial yang lebih luas. Emile Durkheim menyatakan bahwa pendidikan adalah sarana masyarakat untuk membentuk individu agar sesuai dengan kebutuhan sosialnya. Pendidikan bertujuan menanamkan kesadaran kolektif sehingga tercipta solidaritas dan keteraturan sosial. Artinya, sekolah bukan hanya tempat belajar akademik, tetapi juga ruang pembentukan karakter sosial.

Proses sosial dalam pendidikan terlihat jelas dalam interaksi antara guru dan peserta didik. Guru tidak hanya menyampaikan materi pelajaran, tetapi juga menjadi teladan dalam bersikap dan berperilaku. Melalui interaksi tersebut, peserta didik belajar tentang disiplin, tanggung jawab, empati, dan kerja sama. Proses ini berlangsung secara formal di dalam kelas maupun secara informal melalui kegiatan ekstrakurikuler, diskusi kelompok, dan aktivitas sosial lainnya.

Selain itu, pendidikan sebagai proses sosial juga tampak dalam hubungan antara sekolah dan masyarakat. Sekolah tidak dapat terlepas dari lingkungan sosialnya. Nilai-nilai yang diajarkan di sekolah biasanya mencerminkan nilai yang berkembang dalam masyarakat. Perubahan sosial yang terjadi di masyarakat, seperti perkembangan teknologi, perubahan pola komunikasi, dan dinamika budaya, akan memengaruhi sistem pendidikan. Dengan demikian, pendidikan selalu bersifat dinamis dan adaptif terhadap perubahan sosial.

Pendidikan juga berfungsi sebagai proses sosialisasi. Sosialisasi adalah proses belajar menjadi anggota masyarakat yang mampu menjalankan peran sosialnya. Dalam keluarga, anak pertama kali belajar nilai dan norma dasar. Namun di sekolah, proses sosialisasi berlangsung secara lebih sistematis dan terstruktur. Peserta didik belajar menghargai perbedaan, mematuhi aturan, serta berpartisipasi dalam kehidupan bersama. Dalam konteks masyarakat modern, pendidikan sebagai proses sosial semakin kompleks.

Globalisasi dan kemajuan teknologi informasi telah mengubah pola interaksi sosial. Peserta didik tidak hanya belajar dari guru dan buku, tetapi juga dari media sosial, internet, dan lingkungan global. Hal ini menuntut pendidikan untuk tidak hanya berfokus pada aspek kognitif, tetapi juga pada pembentukan karakter dan kemampuan sosial agar peserta didik mampu menyaring informasi secara bijak. Lebih jauh lagi, pendidikan sebagai proses sosial memiliki peran penting dalam membentuk identitas individu. Identitas sosial seseorang dipengaruhi oleh pengalaman pendidikan yang dialaminya.

Lingkungan sekolah, teman sebaya, dan budaya belajar turut membentuk cara pandang serta sikap terhadap kehidupan sosial, karena pendidikan juga sebagai proses sosial menegaskan bahwa pendidikan bukan hanya kegiatan akademik, melainkan proses pembentukan manusia seutuhnya dalam konteks kehidupan bermasyarakat. Pendidikan membantu individu memahami dirinya sebagai bagian dari komunitas sosial, sekaligus mempersiapkannya untuk berkontribusi dalam pembangunan masyarakat sehingga memberikan kesadaran bahwa keberhasilan pendidikan tidak hanya diukur dari prestasi akademik, tetapi juga dari kemampuan peserta didik berinteraksi secara sehat, menghargai keberagaman, serta bertanggung jawab dalam kehidupan sosialnya. Pendidikan yang berhasil adalah pendidikan yang mampu melahirkan individu yang cerdas secara intelektual sekaligus matang secara sosial.

5.3 Pendidikan Sebagai Agen Sosialisasi

(Subakti et al., 2025) Masa depan pendidikan di Indonesia menjadi sebuah tantangan sekaligus harapan agar kualitas SDM yang dihasilkan menjadi lebih baik bisa diterima oleh pasar kerja baik nasional maupun internasional. Salah satu fungsi utama pendidikan dalam perspektif sosiologis adalah sebagai agen sosialisasi. Sosialisasi adalah proses belajar nilai, norma, dan peran sosial agar individu mampu hidup sebagai anggota masyarakat. Keluarga merupakan agen sosialisasi pertama, namun sekolah memiliki peran yang lebih sistematis dan terstruktur.

Di sekolah, peserta didik belajar tentang disiplin, tanggung jawab, kepemimpinan, demokrasi, serta kerja sama, melalui kurikulum dan aktivitas pembelajaran, nilai-nilai kebangsaan, moral, dan sosial ditanamkan. Di Indonesia, misalnya, pendidikan diarahkan untuk membentuk manusia yang beriman, bertakwa, berakhlak mulia, serta bertanggung jawab sebagai warga negara. Pendidikan sebenarnya bukan hanya soal belajar matematika, bahasa, atau ilmu pengetahuan lainnya. Pendidikan juga punya peran penting dalam membentuk cara seseorang

bersikap dan hidup di tengah masyarakat. Inilah yang disebut pendidikan sebagai agen sosialisasi.

Sosialisasi adalah proses seseorang belajar tentang nilai, aturan, kebiasaan, dan cara berperilaku yang berlaku di lingkungannya. Sejak kecil, seorang anak sudah mulai belajar dari keluarganya tentang sopan santun, menghormati orang tua, berbagi dengan saudara, dan bertanggung jawab, namun ketika anak masuk sekolah, proses belajar itu menjadi lebih luas dan lebih terarah. Di sekolah, anak tidak hanya belajar pelajaran, tetapi juga belajar hidup bersama orang lain.

Ia belajar datang tepat waktu, memakai seragam rapi, mengikuti aturan sekolah, mendengarkan guru, bekerja sama dengan teman, serta menghargai perbedaan. Semua itu adalah bagian dari proses sosialisasi. Melalui pendidikan, seseorang dibentuk agar mampu hidup sebagai anggota masyarakat yang baik. Ia belajar bahwa dalam kehidupan bersama ada aturan yang harus dipatuhi. Ia juga belajar bahwa setiap orang punya hak dan kewajiban. Tanpa proses ini, seseorang mungkin akan kesulitan menyesuaikan diri dalam kehidupan sosial.

Sekolah juga mempertemukan anak-anak dari latar belakang yang berbeda-beda. Ada yang berasal dari keluarga sederhana, ada yang dari keluarga mampu. Ada yang berbeda suku, agama, dan budaya. Dalam pertemuan itu, mereka belajar saling memahami dan menghargai. Dari sinilah tumbuh sikap toleransi dan rasa kebersamaan.

Guru memiliki peran besar dalam proses sosialisasi ini. Guru bukan hanya menyampaikan materi pelajaran, tetapi juga menjadi contoh dalam bersikap. Cara guru berbicara, bersikap adil, menghargai siswa, dan menyelesaikan masalah akan menjadi pelajaran sosial yang sangat berharga bagi peserta didik.

Di zaman sekarang, peran pendidikan sebagai agen sosialisasi semakin penting. Anak-anak tidak hanya belajar dari sekolah dan keluarga, tetapi juga dari internet dan media sosial. Tidak semua nilai yang mereka temui di luar sana sesuai dengan norma masyarakat. Karena itu, pendidikan harus

membantu mereka memilah mana yang baik dan mana yang tidak. Melalui pendidikan, peserta didik dibimbing agar memiliki karakter yang kuat, seperti jujur, disiplin, bertanggung jawab, peduli terhadap sesama, dan cinta tanah air. Nilai-nilai inilah yang menjadi bekal mereka dalam menjalani kehidupan bermasyarakat.

5.4 Pendidikan dan Stratifikasi Sosial

Stratifikasi sosial adalah pelapisan masyarakat berdasarkan status ekonomi, pendidikan, atau kekuasaan. Pendidikan sering kali menjadi faktor utama dalam menentukan posisi sosial seseorang. Individu dengan pendidikan tinggi umumnya memiliki peluang kerja dan pendapatan lebih baik. Oleh karena itu, pendidikan dianggap sebagai tangga mobilitas sosial. Namun demikian, ketimpangan akses pendidikan dapat memperlebar jurang sosial. Perbedaan kualitas sekolah antara wilayah perkotaan dan pedesaan, misalnya, mencerminkan adanya kesenjangan sosial yang berdampak pada masa depan generasi muda.

Di kehidupan sehari-hari, kita bisa melihat bahwa tidak semua orang memiliki kondisi yang sama. Ada yang hidup berkecukupan, ada yang sederhana. Ada yang memiliki jabatan tinggi, ada yang bekerja sebagai buruh, petani, atau pedagang kecil. Perbedaan-perbedaan inilah yang disebut sebagai stratifikasi sosial, yaitu adanya tingkatan atau lapisan dalam masyarakat. Pendidikan mempunyai hubungan yang sangat erat dengan kondisi ini. Banyak orang percaya bahwa pendidikan adalah jalan untuk mengubah nasib. Seseorang yang berasal dari keluarga sederhana bisa mendapatkan kehidupan yang lebih baik jika ia memiliki pendidikan yang tinggi.

Dengan sekolah yang baik, keterampilan yang cukup, dan ijazah yang memadai, peluang kerja juga menjadi lebih luas. Karena itulah pendidikan sering disebut sebagai “tangga” untuk naik ke tingkat kehidupan yang lebih baik. Namun kenyataannya tidak selalu semudah itu. Tidak semua orang

memiliki kesempatan pendidikan yang sama. Anak-anak dari keluarga yang mampu biasanya bisa bersekolah di tempat yang fasilitasnya lengkap, memiliki buku yang cukup, bahkan mengikuti les tambahan. Sementara itu, anak-anak dari keluarga kurang mampu kadang harus membantu orang tua bekerja, kekurangan biaya sekolah, atau belajar dengan fasilitas yang terbatas. Kondisi ini membuat peluang mereka menjadi berbeda.

Teknologi pendidikan merupakan hasil evolusi panjang yang memadukan ilmu pengetahuan, teori belajar, dan kemajuan teknologi dalam upaya meningkatkan mutu pembelajaran dan kinerja manusia (Simarmata et al., 2025). Disinilah terlihat bahwa pendidikan bisa menjadi dua hal sekaligus. Pertama, pendidikan bisa membantu seseorang memperbaiki status sosialnya. Kedua, jika aksesnya tidak merata, pendidikan justru bisa memperkuat perbedaan sosial yang sudah ada.

Misalnya, seseorang yang berhasil menyelesaikan pendidikan tinggi biasanya lebih mudah mendapatkan pekerjaan yang baik dan dihargai di masyarakat. Gelar pendidikan sering kali dianggap sebagai simbol keberhasilan dan status. Semakin tinggi pendidikan seseorang, biasanya semakin tinggi pula posisi sosialnya. Karena itu, penting sekali agar pendidikan dapat diakses oleh semua orang tanpa memandang latar belakang ekonomi atau sosial. Jika kesempatan belajar terbuka lebar untuk semua, maka pendidikan benar-benar bisa menjadi jalan keluar dari kemiskinan dan ketimpangan.

Di Indonesia sendiri, berbagai program seperti beasiswa dan bantuan pendidikan dibuat agar anak-anak dari keluarga kurang mampu tetap bisa sekolah. Tujuannya agar tidak ada lagi kesenjangan besar antara yang kaya dan yang miskin dalam hal pendidikan.

5.5 Pendidikan Sebagai Agen Perubahan Sosial

Landasan sosiologis pendidikan adalah acuan atau asumsi dalam penerapan pendidikan yang bertolak pada interaksi antar individu sebagai makhluk sosial dalam kehidupan bermasyarakat (Gustiawan et al., 2023). Selain menjaga stabilitas sosial, pendidikan juga menjadi agen perubahan sosial. Kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi yang diajarkan di sekolah mendorong transformasi dalam berbagai bidang kehidupan. Perubahan sosial dapat bersifat evolutif maupun revolusioner. Pendidikan yang adaptif terhadap perkembangan zaman akan menghasilkan generasi yang mampu menghadapi tantangan global.

Globalisasi, digitalisasi, dan perkembangan teknologi informasi telah mengubah pola interaksi sosial. Pendidikan harus mampu menyiapkan peserta didik agar tidak hanya menjadi konsumen teknologi, tetapi juga pencipta inovasi. Juga Pendidikan tidak hanya berfungsi menjaga nilai dan tradisi yang sudah ada dalam masyarakat, tetapi juga memiliki peran besar dalam mendorong perubahan sosial. Di tengah kehidupan yang terus bergerak dan berkembang, pendidikan menjadi salah satu kekuatan utama yang membentuk arah perubahan itu sendiri.

Pendidikan membuka cakrawala berpikir, memperluas wawasan, dan menumbuhkan kesadaran baru tentang kehidupan, karena sebagai agen perubahan sosial, pendidikan membekali individu dengan pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang memungkinkan mereka beradaptasi dengan perkembangan zaman. Dunia tidak pernah berhenti berubah. Teknologi berkembang, sistem ekonomi bergerak, pola komunikasi berubah, dan nilai-nilai sosial pun mengalami penyesuaian. Dalam situasi seperti ini, pendidikan hadir untuk membantu manusia memahami perubahan tersebut sekaligus mengambil peran di dalamnya.

Pendidikan mengajarkan cara berpikir kritis, kemampuan memecahkan masalah, dan keberanian untuk berinovasi. Seseorang yang terdidik tidak

hanya menerima keadaan apa adanya, tetapi mampu bertanya, menganalisis, dan mencari solusi yang lebih baik. Dari sinilah perubahan sosial sering bermula dari kesadaran individu yang kemudian memengaruhi lingkungan sekitarnya. Lebih dari itu, pendidikan juga membentuk sikap terbuka terhadap perbedaan dan kemajuan. Masyarakat yang memiliki tingkat pendidikan baik cenderung lebih siap menerima pembaruan, baik dalam bidang teknologi, ekonomi, maupun budaya.

Pendidikan menumbuhkan sikap rasional dan toleran, yang sangat dibutuhkan dalam masyarakat yang terus berkembang, namun, perubahan sosial bukan hanya soal kemajuan teknologi atau ekonomi. Perubahan juga menyangkut nilai dan cara pandang, karena Pendidikan berperan penting dalam membentuk kesadaran akan keadilan, kesetaraan, dan kemanusiaan, melalui pendidikan, masyarakat belajar tentang hak dan kewajiban, tentang pentingnya menghargai perbedaan, serta tentang tanggung jawab sosial.

Di era digital saat ini, peran pendidikan sebagai agen perubahan sosial semakin terasa. Informasi mengalir begitu cepat, batas-batas geografis seakan hilang, dan interaksi sosial meluas hingga ke tingkat global. Tanpa pendidikan yang baik, perubahan ini bisa membingungkan bahkan merugikan. Namun dengan pendidikan yang tepat, perubahan dapat menjadi peluang untuk berkembang. Pendidikan juga berperan dalam mengurangi kesenjangan sosial. Ketika akses pendidikan terbuka luas, masyarakat memiliki kesempatan yang lebih adil untuk memperbaiki kualitas hidupnya.

Dari sana, perubahan sosial menuju masyarakat yang lebih sejahtera dan berkeadilan dapat terwujud. Meski demikian, perubahan yang dibawa oleh pendidikan tidak selalu bersifat instan. Ia berjalan perlahan, melalui proses panjang pembelajaran dan pembentukan karakter. Pendidikan menanam benih perubahan dalam diri individu, dan dari individu itulah perubahan menyebar ke keluarga, komunitas, hingga masyarakat luas.

Bab 6

Hakikat Pengajaran dan Pembelajaran

6.1 Pendahuluan

Pengajaran dan pembelajaran merupakan jantung dari keseluruhan proses pendidikan. Pendidikan tanpa pengajaran kehilangan arah, sedangkan pengajaran tanpa pembelajaran kehilangan makna. Dalam konteks ini, pengajaran tidak hanya dipahami sebagai aktivitas menyampaikan materi pelajaran, melainkan sebagai proses pedagogis yang dirancang secara sadar, sistematis, dan bertujuan untuk membantu peserta didik mengalami perubahan dalam pengetahuan, sikap, nilai, dan keterampilan. Pembelajaran, sebaliknya, merupakan proses internal yang terjadi dalam diri peserta didik sebagai hasil dari pengalaman belajar, interaksi sosial, serta keterlibatan aktif dalam lingkungan belajar.

Hakikat pengajaran dan pembelajaran perlu dipahami secara mendalam karena keduanya menentukan kualitas proses pendidikan. Proses

pendidikan yang hanya berorientasi pada penyampaian informasi akan menghasilkan pembelajaran yang dangkal dan mekanis. Sebaliknya, pendidikan yang berorientasi pada pemaknaan akan mendorong terjadinya transformasi dalam diri peserta didik. Oleh karena itu, kajian tentang hakikat pengajaran dan pembelajaran tidak hanya menyentuh aspek teknis, tetapi juga filosofis, psikologis, dan pedagogis (Simarmata *et al.*, 2020; Subakti *et al.*, 2022).

Sejumlah ahli menegaskan bahwa pembelajaran merupakan proses perubahan perilaku sebagai hasil pengalaman (Gagné, 1985), sedangkan pengajaran merupakan upaya sistematis untuk menciptakan kondisi yang memungkinkan proses belajar tersebut terjadi (Joyce, Weil, & Calhoun, 2015). Dalam pandangan konstruktivistik, pembelajaran tidak sekadar menerima pengetahuan, tetapi membangun pengetahuan melalui pengalaman dan refleksi (Slavin, 2018). Hal ini menunjukkan bahwa pengajaran dan pembelajaran memiliki hubungan yang tidak terpisahkan, di mana pengajaran menyediakan kondisi eksternal, sementara pembelajaran merupakan proses internal yang dialami peserta didik.

Perkembangan paradigma pendidikan modern menunjukkan pergeseran dari pembelajaran yang berpusat pada guru menuju pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Guru tidak lagi dipandang sebagai satu-satunya sumber pengetahuan, melainkan sebagai fasilitator, mediator, motivator, dan pembimbing dalam proses belajar. Pergeseran ini menegaskan bahwa hakikat pembelajaran adalah proses aktif, konstruktif, dan bermakna yang melibatkan seluruh dimensi kemanusiaan peserta didik (Trianto, 2014).

Bab ini membahas secara mendalam hakikat pengajaran dan pembelajaran, mencakup makna konseptual, relasi keduanya, dimensi perubahan dalam pembelajaran, prinsip-prinsip pembelajaran bermakna, serta implikasinya bagi praktik pendidikan.

6.2 Hakikat Pengajaran

Pengajaran merupakan proses terencana yang dilakukan guru untuk membantu peserta didik mencapai tujuan pembelajaran. Pengajaran tidak hanya mencakup penyampaian materi, tetapi meliputi keseluruhan aktivitas pedagogis mulai dari perencanaan, pelaksanaan, hingga evaluasi pembelajaran. Dalam perspektif pendidikan, pengajaran adalah bentuk interaksi edukatif antara guru dan peserta didik yang bertujuan mengembangkan potensi manusia secara menyeluruh.

Bruner (1966) menyatakan bahwa pengajaran yang efektif bukan sekadar mentransfer pengetahuan, tetapi membantu peserta didik membangun struktur kognitifnya. Sementara itu, Gagné (1985) menjelaskan bahwa pengajaran merupakan serangkaian peristiwa eksternal yang dirancang untuk mendukung proses belajar internal peserta didik. Dengan demikian, pengajaran harus mempertimbangkan bagaimana peserta didik belajar, bukan hanya apa yang diajarkan.



Gambar 6.1: Paradigma Penajaran

Pengajaran memiliki beberapa karakteristik utama. Pertama, bersifat terencana dan sistematis. Guru harus merancang tujuan, materi, metode, dan evaluasi pembelajaran secara terpadu. Kedua, bersifat interaktif, karena melibatkan komunikasi dua arah antara guru dan peserta didik. Ketiga, bersifat edukatif, yaitu bertujuan mengembangkan aspek kognitif, afektif, dan psikomotor peserta didik. Keempat, bersifat adaptif, karena harus menyesuaikan dengan karakteristik peserta didik dan konteks belajar.

Dalam praktik pendidikan, pengajaran tidak dapat dipahami sebagai kegiatan mekanis. Pengajaran merupakan perpaduan antara ilmu dan seni. Disebut ilmu karena didasarkan pada teori belajar, prinsip pendidikan, dan penelitian ilmiah. Disebut seni karena memerlukan kreativitas, intuisi, serta sensitivitas pedagogik dalam menghadapi keragaman peserta didik (Ornstein & Hunkins, 2017).

Lebih jauh, pengajaran juga memiliki dimensi moral dan humanistik. Guru tidak hanya bertugas mentransfer pengetahuan, tetapi juga membentuk karakter, nilai, dan sikap peserta didik. Dalam konteks ini, pengajaran menjadi proses pembentukan manusia seutuhnya, bukan sekadar proses akademik (Tilaar, 2012).

6.3 Hakikat Pembelajaran

Pembelajaran merupakan proses perubahan yang terjadi dalam diri peserta didik sebagai hasil dari pengalaman, interaksi, dan refleksi. Pembelajaran tidak dapat dipaksakan dari luar, karena merupakan proses internal yang melibatkan aktivitas mental, emosional, dan sosial peserta didik. Oleh karena itu, pembelajaran hanya dapat terjadi apabila peserta didik aktif dan terlibat dalam proses belajar.

Menurut Slavin (2018), pembelajaran adalah perubahan dalam diri individu yang relatif permanen sebagai hasil pengalaman. Gagné (1985) menekankan bahwa pembelajaran terjadi ketika informasi diproses melalui sistem kognitif sehingga menghasilkan perubahan kemampuan. Pandangan

ini menunjukkan bahwa pembelajaran bukan sekadar mengingat informasi, tetapi melibatkan pemahaman, pengolahan, dan penerapan pengetahuan.

Dalam perspektif konstruktivistik, pembelajaran merupakan proses membangun makna. Peserta didik tidak menerima pengetahuan secara pasif, tetapi mengkonstruksi pengetahuan berdasarkan pengalaman dan interaksi sosial (Fosnot, 2013). Oleh karena itu, pembelajaran yang bermakna harus memberi ruang bagi eksplorasi, refleksi, dan pengalaman autentik.

Pembelajaran memiliki beberapa karakteristik. Pertama, bersifat aktif, karena melibatkan keterlibatan peserta didik. Kedua, bersifat konstruktif, karena pengetahuan dibangun melalui pengalaman. Ketiga, bersifat kontekstual, karena berkaitan dengan kehidupan nyata. Keempat, bersifat reflektif, karena melibatkan proses pemaknaan. Kelima, bersifat berkelanjutan, karena berlangsung sepanjang hayat.

Dalam konteks pendidikan modern, pembelajaran tidak lagi berorientasi pada penguasaan materi semata, tetapi pada pengembangan kompetensi, karakter, dan kemampuan berpikir tingkat tinggi. Pembelajaran yang efektif harus mampu mengembangkan kemampuan berpikir kritis, kreatif, kolaboratif, dan komunikatif (Rusman, 2017).

6.4 Relasi Pengajaran dan Pembelajaran

Pengajaran dan pembelajaran merupakan dua konsep yang saling berkaitan erat namun memiliki makna yang berbeda. Pengajaran menekankan pada aktivitas eksternal yang dilakukan guru, sedangkan pembelajaran merujuk pada proses internal yang terjadi dalam diri peserta didik. Dengan demikian, pengajaran dapat dipahami sebagai upaya menciptakan kondisi yang memungkinkan pembelajaran berlangsung secara efektif.

Dalam perspektif pedagogik, hubungan antara pengajaran dan pembelajaran bersifat fungsional dan integral. Pengajaran yang baik akan

memfasilitasi pembelajaran yang bermakna, sementara pembelajaran yang efektif menunjukkan keberhasilan pengajaran. Joyce, Weil, dan Calhoun (2015) menegaskan bahwa kualitas pengajaran ditentukan oleh sejauh mana guru mampu merancang pengalaman belajar yang memungkinkan peserta didik aktif membangun pengetahuannya. Artinya, keberhasilan pengajaran tidak diukur dari seberapa banyak materi disampaikan, tetapi dari seberapa dalam peserta didik memahami dan memaknai pengalaman belajar (Simarmata *et al.*, 2025; Tambunan *et al.*, 2025).

Relasi antara pengajaran dan pembelajaran juga dapat dipahami melalui pendekatan sistem. Dalam sistem pembelajaran, pengajaran merupakan input dan proses, sedangkan pembelajaran merupakan output berupa perubahan perilaku, pengetahuan, sikap, dan keterampilan. Jika pengajaran dirancang secara sistematis dan berpusat pada peserta didik, maka pembelajaran yang dihasilkan akan lebih bermakna dan berkelanjutan (Gagné, 1985).

Selain itu, hubungan pengajaran dan pembelajaran bersifat dinamis. Guru tidak hanya bertindak sebagai penyampai informasi, tetapi sebagai fasilitator yang menciptakan lingkungan belajar kondusif. Peserta didik tidak lagi diposisikan sebagai objek, tetapi sebagai subjek yang aktif. Dengan demikian, pengajaran dan pembelajaran membentuk satu kesatuan proses edukatif yang bertujuan mengembangkan potensi manusia secara utuh.

6.5 Dimensi Perubahan dalam Pembelajaran

Pembelajaran pada hakikatnya merupakan proses perubahan. Perubahan tersebut tidak hanya terjadi pada aspek pengetahuan, tetapi juga pada sikap, nilai, keterampilan, dan perilaku. Bloom mengklasifikasikan perubahan hasil belajar ke dalam tiga ranah, yaitu kognitif, afektif, dan psikomotor. Ketiga ranah ini menunjukkan bahwa pembelajaran tidak hanya bersifat

intelektual, tetapi juga emosional dan tindakan nyata (Anderson & Krathwohl, 2001).

Dimensi kognitif berkaitan dengan perkembangan kemampuan berpikir, memahami, menganalisis, dan memecahkan masalah. Pembelajaran yang baik harus mampu mendorong peserta didik mencapai tingkat berpikir yang lebih tinggi, seperti analisis, evaluasi, dan kreasi. Dimensi afektif berkaitan dengan sikap, nilai, motivasi, dan karakter. Pembelajaran tidak hanya bertujuan menambah pengetahuan, tetapi juga membentuk kepribadian. Dimensi psikomotor berkaitan dengan keterampilan dan kemampuan melakukan tindakan secara nyata (Purba *et al.*, 2025).

Perubahan dalam pembelajaran juga bersifat bertahap dan berkelanjutan. Proses belajar tidak terjadi secara instan, tetapi melalui pengalaman yang berulang dan refleksi. Oleh karena itu, pembelajaran harus dirancang sebagai proses yang memungkinkan peserta didik mengalami perkembangan secara progresif (Slavin, 2018).

Selain tiga ranah tersebut, pembelajaran modern juga menekankan dimensi metakognitif, yaitu kemampuan peserta didik memahami dan mengontrol proses berpikirnya sendiri. Metakognisi membantu peserta didik menjadi pembelajar mandiri dan reflektif, yang mampu merencanakan, memantau, dan mengevaluasi proses belajarnya (Schunk, 2012).

Dengan memahami dimensi perubahan ini, pembelajaran tidak lagi dipahami sebagai kegiatan menghafal, tetapi sebagai proses pengembangan manusia secara menyeluruh.

6.6 Prinsip Dasar Pembelajaran Bermakna

Pembelajaran bermakna merupakan proses belajar yang menghubungkan pengetahuan baru dengan struktur kognitif yang telah dimiliki peserta didik. Ausubel menegaskan bahwa belajar akan lebih efektif apabila

informasi baru diintegrasikan dengan pengalaman dan pengetahuan sebelumnya, sehingga menghasilkan pemahaman yang mendalam, bukan sekadar hafalan (Ausubel, 1968). Dalam perkembangan pendidikan kontemporer, konsep pembelajaran bermakna mengalami penguatan melalui pendekatan Deep Learning (Pembelajaran Mendalam) yang menekankan proses belajar yang sadar, bermakna, dan menggembirakan.

Pembelajaran mendalam dipahami sebagai pendekatan yang menempatkan peserta didik sebagai pusat proses belajar dan tidak hanya berorientasi pada penguasaan materi, tetapi juga pada pemahaman konseptual, refleksi, dan penerapan pengetahuan dalam kehidupan nyata. Pendekatan ini mendorong keterlibatan aktif peserta didik melalui berpikir kritis, kolaborasi, refleksi, serta keterhubungan antara pembelajaran dengan konteks kehidupan (Fikriyati, 2025).

Dalam perspektif pedagogik modern, pembelajaran mendalam didefinisikan sebagai proses belajar yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan, yang mengembangkan manusia secara holistik melalui dimensi intelektual, etika, estetika, dan kinestetik. Pembelajaran tidak hanya menekankan penguasaan konten, tetapi juga refleksi dan penerapan pengetahuan secara kontekstual (Alim, 2025; UNESA, 2025).

Secara teoretis, pembelajaran bermakna dalam pendekatan deep learning berlandaskan pada keterlibatan kognitif tingkat tinggi. Deep meaningful learning menekankan pembangunan makna melalui keterlibatan intelektual aktif yang meliputi berpikir kritis, pemecahan masalah, kreativitas, dan metakognisi (Mystakidis, 2021). Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran bermakna tidak berhenti pada pemahaman konsep, tetapi mengarah pada kemampuan mengintegrasikan dan mentransfer pengetahuan dalam berbagai situasi.

Dalam praktiknya, pembelajaran mendalam dibangun atas tiga prinsip utama, yaitu *mindful learning*, *meaningful learning*, dan *joyful learning*. Ketiga prinsip ini saling terintegrasi dalam membangun pengalaman belajar yang utuh. *Meaningful learning* menekankan keterkaitan pengetahuan dengan pengalaman peserta didik. *Mindful learning* menekankan

kesadaran dan refleksi dalam proses belajar. Joyful learning menciptakan suasana belajar yang menyenangkan dan memotivasi (Feriyanto, 2024; Khasanah, 2025).

Selain itu, pembelajaran mendalam juga berlangsung melalui siklus pengalaman belajar yang meliputi memahami, mengaplikasi, dan merefleksi. Peserta didik tidak hanya memahami informasi, tetapi juga menggunakannya dalam pemecahan masalah dan melakukan refleksi untuk memperdalam pemahaman (UNESA, 2025). Siklus ini memperkuat pembelajaran sebagai proses transformasi, bukan sekadar akumulasi informasi.

Jika ditinjau dari perspektif pendidikan transformasional, pembelajaran bermakna melalui deep learning bertujuan mengembangkan kemampuan berpikir kritis, komunikasi, kolaborasi, dan kemandirian belajar. Pembelajaran yang mendalam mendorong peserta didik untuk membangun pemahaman yang kompleks, menghubungkan konsep, serta menerapkan pengetahuan dalam situasi nyata (Learning Policy Institute, 2023).

Dengan demikian, pembelajaran bermakna dalam perspektif deep learning memiliki beberapa karakteristik utama. Pembelajaran bersifat aktif karena melibatkan partisipasi peserta didik. Pembelajaran bersifat reflektif karena menekankan pemaknaan pengalaman. Pembelajaran bersifat kontekstual karena terkait dengan kehidupan nyata. Pembelajaran bersifat transformatif karena mengubah cara berpikir dan bertindak peserta didik. Pembelajaran juga bersifat humanistik karena menghargai potensi, martabat, dan keunikan setiap individu.

Dalam konteks pendidikan modern, pembelajaran bermakna melalui pendekatan deep learning menjadi landasan penting dalam menciptakan proses pendidikan yang tidak hanya menghasilkan peserta didik yang cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara emosional, sosial, dan moral. Pembelajaran tidak lagi berorientasi pada penguasaan materi, tetapi pada pembentukan manusia pembelajar sepanjang hayat yang mampu

memahami, mengaplikasikan, dan merefleksikan pengetahuan secara mendalam.

Tabel 6.1: Karakteristik Pembelajaran Bermakna (Meaningful Learning)

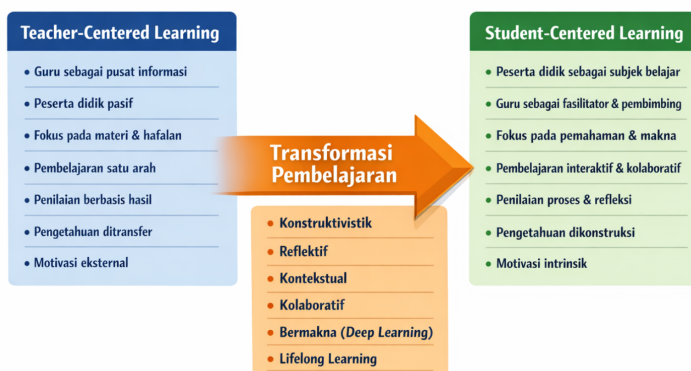
Aspek	Deskripsi Pembelajaran Bermakna	Implikasi dalam Praktik Pembelajaran
Keterkaitan Pengetahuan	Pengetahuan baru dihubungkan dengan pengalaman dan pengetahuan sebelumnya	Guru mengaitkan materi dengan pengalaman nyata peserta didik
Pemahaman Konseptual	Belajar menekankan pemahaman, bukan hafalan	Pembelajaran menuntut analisis, interpretasi, dan pemaknaan
Keaktifan Peserta Didik	Peserta didik terlibat aktif secara mental, emosional, dan sosial	Diskusi, eksplorasi, refleksi, dan kolaborasi
Kontekstual	Pembelajaran berkaitan dengan kehidupan nyata	Studi kasus, pembelajaran berbasis masalah, pengalaman autentik
Reflektif	Peserta didik memaknai pengalaman belajar	Jurnal refleksi, evaluasi diri, metakognisi
Transfer Pengetahuan	Pengetahuan dapat diterapkan dalam situasi baru	Pemecahan masalah dan aplikasi nyata
Motivasi Intrinsik	Belajar didorong oleh pemahaman dan rasa ingin tahu	Lingkungan belajar yang menantang dan relevan
Konstruktif	Pengetahuan dibangun secara aktif oleh peserta didik	Guru sebagai fasilitator, bukan pusat informasi
Holistik	Mengembangkan aspek kognitif, afektif, dan psikomotor	Pembelajaran menyentuh pengetahuan, sikap, dan keterampilan
Berkelanjutan	Pembelajaran berlangsung sepanjang hayat	Mendorong kemandirian dan kebiasaan belajar

6.7 Paradigma Baru Pembelajaran

Perkembangan ilmu pengetahuan dan perubahan sosial membawa pergeseran paradigma dalam pembelajaran. Paradigma lama yang berpusat pada guru menempatkan peserta didik sebagai penerima informasi, sedangkan paradigma baru menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif. Dalam paradigma baru, pembelajaran dipahami sebagai proses konstruktif, kolaboratif, dan kontekstual.

Paradigma pembelajaran modern menekankan bahwa pengetahuan tidak sekadar ditransfer, tetapi dikonstruksi oleh peserta didik. Guru berperan sebagai fasilitator yang membantu peserta didik menemukan, memahami, dan memaknai pengetahuan. Pembelajaran juga menekankan pengembangan kemampuan berpikir kritis, kreatif, komunikasi, dan kolaborasi (Trilling & Fadel, 2009).

Selain itu, pembelajaran modern juga berorientasi pada pembelajaran sepanjang hayat. Pendidikan tidak lagi dipahami sebagai proses yang berhenti di sekolah, tetapi berlangsung terus menerus sepanjang kehidupan. Oleh karena itu, pembelajaran harus mengembangkan kemandirian, kemampuan belajar, dan adaptasi terhadap perubahan (Tilaar, 2012).



Gambar 6.2: Paradigma Baru Pembelajaran

Gambar 6.2 menunjukkan pergeseran paradigma pembelajaran dari pendekatan yang berpusat pada guru (teacher-centered learning) menuju pendekatan yang berpusat pada peserta didik (student-centered learning). Pada paradigma lama, guru menjadi sumber utama pengetahuan dan proses pembelajaran berlangsung satu arah dengan penekanan pada penguasaan materi serta hasil belajar.

Sebaliknya, paradigma baru menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif yang membangun pengetahuan melalui pengalaman, interaksi, dan refleksi, sementara guru berperan sebagai fasilitator dan pembimbing. Pergeseran ini menekankan pembelajaran yang konstruktif, kontekstual, kolaboratif, dan bermakna, sehingga mendorong berkembangnya kemampuan berpikir kritis, kreativitas, serta kemandirian belajar sebagai fondasi pembelajaran sepanjang hayat.

Paradigma baru juga menekankan pembelajaran yang humanistik, yaitu pembelajaran yang menghargai keunikan, potensi, dan martabat peserta didik. Pembelajaran tidak hanya bertujuan mengembangkan intelektual, tetapi juga membentuk karakter dan nilai kemanusiaan.

6.8 Implikasi Hakikat Pengajaran dan Pembelajaran bagi Praktik Pendidikan

Pemahaman tentang hakikat pengajaran dan pembelajaran memiliki implikasi penting bagi praktik pendidikan. Pertama, pembelajaran harus berpusat pada peserta didik. Peserta didik bukan objek, tetapi subjek aktif yang membangun pengetahuan melalui pengalaman. Oleh karena itu, pembelajaran harus memberi ruang bagi partisipasi aktif, eksplorasi, dan refleksi.

Kedua, pembelajaran harus bersifat bermakna dan kontekstual. Pengetahuan harus dikaitkan dengan kehidupan nyata agar memiliki

relevansi. Pembelajaran yang bermakna mendorong peserta didik memahami, bukan sekadar menghafal (Ausubel, 1968).

Ketiga, pembelajaran harus mengembangkan seluruh dimensi manusia, yaitu kognitif, afektif, dan psikomotor. Pendidikan tidak hanya bertujuan mencerdaskan, tetapi juga membentuk karakter dan keterampilan hidup (Anderson & Krathwohl, 2001).

Keempat, pembelajaran harus bersifat reflektif dan berkelanjutan. Peserta didik perlu dibimbing untuk memahami proses berpikirnya, mengevaluasi pengalaman belajar, dan menjadi pembelajar mandiri. Pembelajaran sepanjang hayat menjadi tujuan utama pendidikan modern (Tilaar, 2012).

Kelima, pembelajaran harus adaptif terhadap perubahan. Perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi menuntut pendidikan yang fleksibel, inovatif, dan relevan. Guru perlu mengembangkan pembelajaran yang mendorong kreativitas, berpikir kritis, dan kemampuan memecahkan masalah (Trilling & Fadel, 2009).

Dengan memahami implikasi ini, praktik pendidikan tidak lagi berorientasi pada transfer pengetahuan, tetapi pada transformasi manusia melalui pengalaman belajar yang bermakna.

Bab 7

Peserta Didik dan Karakteristik Belajar

7.1 Konsep dan Pengertian Peserta Didik dan Karakteristik Belajar

Peserta didik merupakan individu yang sedang mengalami proses perkembangan dan pembelajaran secara berkelanjutan. Dalam perspektif pendidikan modern, peserta didik tidak hanya dipandang sebagai penerima informasi, tetapi sebagai subjek aktif yang memiliki potensi unik untuk dikembangkan (Slameto, 2015). Peserta didik juga dapat diartikan sebagai makhluk individu yang mempunyai kepribadian dengan ciri-ciri yang khas yang sesuai dengan pertumbuhan dan perkembangannya (Desmita, 2006).

Sebagai individu yang tengah tumbuh dan berkembang, ia memerlukan bimbingan dan pengarahan yang konsisten menuju ke arah titik optimal dalam kemampuan fitrahnya (Ramayulis dan Samsul Nizar, 2011). Dalam proses pembelajaran, peserta didik diharapkan mampu mencapai

perkembangan yang optimal pada aspek kognitif, afektif, serta psikomotorik.

Menurut PP no. 19 tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan, proses pembelajaran pada satuan pendidikan diselenggarakan secara interaktif, inspiratif, menyenangkan, menantang, memotivasi peserta didik untuk berpartisipasi aktif, serta memberikan ruang yang cukup bagi prakarsa, kreativitas, dan kemandirian sesuai dengan bakat, minat, dan perkembangan fisik serta psikologis peserta didik. Oleh karena itu, tenaga pendidik perlu memahami secara mendalam karakteristik peserta didik agar proses pembelajaran dapat berlangsung secara efektif dan optimal.

Karakteristik peserta didik adalah aspek-aspek atau kualitas perseorangan peserta didik yang terdiri dari minat, sikap, motivasi belajar, gaya belajar kemampuan berfikir, dan kemampuan awal yang dimiliki (Uno, Hamzah. B, 2007). Karakteristik peserta didik mencerminkan keseluruhan pola perilaku, kemampuan, serta ciri khas yang terbentuk dari faktor bawaan dan lingkungan sosial budaya (Dimiyati & Mudjiono, 2013). Oleh karena itu, guru perlu memahami karakteristik peserta didik sebagai dasar dalam merancang pembelajaran yang efektif sesuai dengan gaya belajar peserta didik tersebut.

7.2 Aspek-aspek Karakteristik Peserta Didik

Karakteristik peserta didik berkaitan dengan beberapa aspek yang dapat diklasifikasikan menjadi 3 macam yaitu Karakteristik peserta didik yang berkaitan dengan aspek fisiologis, meliputi kondisi fisik dan mental, jenis kelamin, tingkat kematangan, panca indera, usia kronologis, dan sebagainya. Karakteristik peserta didik dengan aspek psikologis, meliputi minat, bakat, motivasi, intelegensi, emosi, gaya belajar, dan sebagainya. Karakteristik peserta didik berkaitan dengan aspek lingkungan, meliputi

kondisi sosial ekonomi, etnis, agama, suku, kebudayaan, kepercayaan, dan sebagainya (Meriyati, 2015).



Gambar 7.1: Aspek-aspek Karakteristik Peserta Didik (Meriyati, 2015)

7.2.1 Aspek Fisiologis

Aspek fisiologis merupakan karakteristik peserta didik yang berkaitan dengan kondisi jasmani dan perkembangan biologis individu. Karakteristik ini mencakup kondisi fisik dan mental, jenis kelamin, tingkat kematangan, fungsi panca indera, serta usia kronologis peserta didik. Kondisi fisik yang sehat sangat berpengaruh terhadap kesiapan belajar, daya tahan tubuh dalam mengikuti aktivitas pembelajaran, serta kemampuan konsentrasi peserta didik di kelas.

Tingkat kematangan biologis juga menentukan kemampuan peserta didik dalam menerima dan mengolah informasi. Peserta didik pada usia dini memiliki karakteristik perkembangan motorik dan kognitif yang berbeda dengan peserta didik pada usia remaja atau dewasa. Selain itu, fungsi panca indera, seperti penglihatan dan pendengaran, sangat berperan dalam proses penerimaan stimulus pembelajaran. Gangguan pada aspek ini dapat memengaruhi hasil belajar jika tidak diakomodasi dengan strategi pembelajaran yang sesuai.

Dengan memahami karakteristik fisiologis peserta didik, pendidik dapat merancang pembelajaran yang memperhatikan kondisi fisik dan tahap

perkembangan peserta didik sehingga proses pembelajaran berlangsung secara optimal dan inklusif.

7.2.2 Aspek Psikologis

Karakteristik psikologis berkaitan dengan kondisi kejiwaan dan proses mental peserta didik yang memengaruhi perilaku belajar. Aspek ini meliputi minat, bakat, motivasi, intelegensi, emosi, serta gaya belajar peserta didik. Minat belajar yang tinggi akan mendorong peserta didik untuk lebih aktif dalam mengikuti pembelajaran, sementara bakat merupakan potensi khusus yang dimiliki individu dalam bidang tertentu.

Motivasi menjadi faktor penting dalam menentukan keberhasilan belajar, baik motivasi intrinsik yang berasal dari dalam diri peserta didik maupun motivasi ekstrinsik yang dipengaruhi oleh lingkungan sekitar. Selain itu, tingkat intelegensi berpengaruh terhadap kecepatan peserta didik dalam memahami materi pelajaran. Perbedaan kemampuan kognitif menuntut pendidik untuk menerapkan pembelajaran yang bervariasi dan adaptif.

Emosi dan gaya belajar juga tidak kalah penting dalam proses pembelajaran. Peserta didik memiliki cara belajar yang berbeda, seperti visual, auditori, atau kinestetik. Oleh karena itu, pemahaman terhadap karakteristik psikologis peserta didik memungkinkan pendidik untuk menciptakan suasana belajar yang kondusif dan metode pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan individu.

7.2.3 Aspek Lingkungan

Aspek lingkungan mencakup berbagai faktor eksternal yang memengaruhi perkembangan dan proses belajar peserta didik. Faktor ini meliputi kondisi sosial ekonomi keluarga, latar belakang etnis, agama, suku, kebudayaan, serta sistem kepercayaan yang dianut. Lingkungan keluarga merupakan lingkungan pertama yang membentuk sikap, kebiasaan, dan nilai-nilai peserta didik dalam kehidupan sehari-hari.

Kondisi sosial ekonomi keluarga dapat memengaruhi akses peserta didik terhadap fasilitas pendidikan, seperti buku, teknologi, serta bimbingan

belajar. Selain itu, latar belakang budaya dan agama turut membentuk cara pandang peserta didik terhadap pendidikan, disiplin, serta interaksi sosial. Perbedaan budaya yang ada di lingkungan sekolah menuntut pendidik untuk menerapkan pembelajaran yang menghargai keberagaman.

Pemahaman terhadap karakteristik lingkungan peserta didik sangat penting agar pendidik dapat menyesuaikan pendekatan pembelajaran secara kontekstual. Dengan demikian, proses pendidikan tidak hanya berfokus pada aspek akademik, tetapi juga memperhatikan kondisi sosial dan budaya peserta didik secara menyeluruh (Meriyati, 2015).

7.3 Gaya Belajar Peserta Didik

Gaya belajar dianggap memiliki peranan penting dalam proses kegiatan belajar mengajar. Gaya belajar (*learning styles*) merupakan suatu proses gerak laku, penghayatan, serta kecenderungan seorang pelajar mempelajari atau memperoleh suatu ilmu dengan cara yang tersendiri (Susilo, 2006). Gaya belajar merupakan cara khas individu dalam menerima dan mengolah informasi. Model Visual, Auditori, dan Kinestetik (VAK) banyak digunakan untuk memahami perbedaan gaya belajar peserta didik (DePorter & Hernacki, 2015). Ada beberapa tipe gaya belajar yang bisa kita cermati dan mungkin kita ikuti apabila memang kita merasa cocok dengan gaya itu (Hamzah, 2008).

Pada hakikatnya, setiap peserta didik memiliki berbagai gaya belajar, namun perkembangan masing-masing gaya tersebut tidak selalu berlangsung secara seimbang. Umumnya, salah satu gaya belajar cenderung lebih dominan dibandingkan yang lain. Kondisi ini menyebabkan peserta didik lebih menyukai proses pembelajaran yang bervariasi dan selaras dengan gaya belajar yang dimilikinya. Keberagaman gaya belajar peserta didik menuntut pendidik untuk memilih strategi pembelajaran yang tepat agar potensi dan kekuatan gaya belajar tersebut dapat berkembang secara optimal.

Oleh karena itu, pembelajaran yang melibatkan aspek visual, auditorial, dan kinestetik diharapkan mampu meningkatkan keaktifan peserta didik dalam kegiatan belajar:

1. Gaya Belajar Visual

Peserta didik dengan gaya belajar visual lebih mudah memahami informasi melalui penglihatan. Mereka cenderung menyukai penggunaan gambar, diagram, grafik, peta konsep, warna, serta media visual lainnya dalam pembelajaran. Peserta didik visual umumnya rapi, teliti, dan mampu mengingat materi dengan baik ketika disajikan dalam bentuk tampilan visual.

2. Gaya Belajar Auditorial

Peserta didik auditorial lebih efektif belajar melalui pendengaran. Mereka mudah memahami materi melalui penjelasan lisan, diskusi, ceramah, dan tanya jawab. Peserta didik dengan gaya belajar ini cenderung senang berbicara, aktif dalam diskusi, serta mampu mengingat informasi yang disampaikan secara verbal.

3. Gaya Belajar Kinestetik

Peserta didik kinestetik belajar secara optimal melalui aktivitas fisik dan pengalaman langsung. Mereka lebih mudah memahami materi ketika terlibat dalam praktik, eksperimen, simulasi, atau permainan edukatif. Peserta didik dengan gaya belajar kinestetik biasanya aktif bergerak, belajar melalui sentuhan, dan sulit berkonsentrasi jika hanya mendengarkan atau melihat tanpa aktivitas.

7.4 Gaya Belajar sesuai dengan Karakteristik Peserta Didik dalam Pembelajaran

Pemahaman karakteristik peserta didik membantu guru dalam memetakan kondisi awal dan kebutuhan belajar peserta didik (Sanjaya, 2016). Pemahaman terhadap karakteristik gaya belajar siswa dapat membantu guru dalam merancang strategi pembelajaran yang lebih efektif dan adaptif terhadap kebutuhan peserta didik (Siregar et al., n.d.).

Pembelajaran yang disesuaikan dengan karakteristik peserta didik dapat meningkatkan motivasi dan hasil belajar (Djamarah, 2018). Guru juga dapat menciptakan suasana kelas yang kondusif dan adil. Metode pengenalan karakteristik peserta didik meliputi observasi, wawancara, kuesioner, dan tes diagnostik. Mengetahui karakteristik peserta didik menjadi dasar perencanaan pembelajaran yang efektif.

Tabel 7.1: mengenai gaya belajar, karakteristik peserta didik dan strategi yang dapat digunakan dalam proses pembelajaran

	Karakteristik	Ciri-ciri peserta didik	Strategi Pembelajaran
Gaya Belajar Visual (Penglihatan)	Belajar melalui pengamatan, gambar, grafik, diagram, peta, dan video.	Rapi, teratur, lebih mudah mengingat apa yang dilihat, dan menyukai warna atau catatan detail.	Gunakan diagram, presentasi visual, dan peta konsep/ <i>mind map</i> .
Gaya Belajar Auditori (Pendengaran)	Mengandalkan pendengaran untuk memproses informasi, seperti diskusi, ceramah, dan rekaman	Sensitif terhadap nada suara, suka membaca dengan keras, dan mudah terganggu oleh keributan.	Diskusi kelompok, tanya jawab, dan mendengarkan audio.

	suara.		
Gaya Belajar Kinestetik (Fisik/Gerak)	Belajar melalui manipulasi objek, praktik langsung, simulasi, dan pergerakan fisik.	Tidak bisa duduk diam lama, suka bereksperimen, dan belajar sambil melakukan (<i>hands-on</i>).	Praktikum, bermain peran (<i>role-playing</i>), dan aktivitas fisik.

Bab 8

Perkembangan Peserta Didik

8.1 Hakikat Perkembangan Peserta Didik

Peserta didik adalah individu yang sedang berada dalam proses. Ia tidak hanya bertambah usia, tetapi juga mengalami perubahan dalam cara berpikir, bersikap, merasakan, dan berinteraksi dengan lingkungannya. Perubahan tersebut berlangsung secara bertahap dan menunjukkan arah menuju kematangan. Dalam konteks pendidikan, memahami proses bukan sekadar kebutuhan teoritis, melainkan landasan praktis dalam merancang pembelajaran.

Guru tidak cukup hanya menguasai materi pelajaran. Ia perlu memahami kondisi dan karakter peserta didik pada setiap tahap perkembangan agar pembelajaran yang diberikan benar-benar sesuai dengan kemampuan dan kebutuhan mereka. Perkembangan peserta didik mencakup perubahan pada berbagai aspek kehidupan, mulai dari fisik, kognitif, sosial, emosional,

hingga moral. Setiap aspek saling berkaitan dan tidak dapat dipisahkan satu sama lain.

Perkembangan kognitif pada peserta didik akan memengaruhi cara memahami pelajaran. Pada tahap perkembangan tertentu, kemampuan berpikir peserta didik masih bersifat konkret sehingga mereka lebih mudah memahami materi yang disertai contoh nyata, gambar, atau pengalaman langsung. Seiring bertambahnya usia dan kematangan intelektual, kemampuan berpikir mereka berkembang menjadi lebih abstrak, logis, dan sistematis sehingga mampu memahami konsep, prinsip, dan hubungan sebab akibat yang lebih kompleks.

Perkembangan emosional berpengaruh pada motivasi dan kesiapan belajar peserta didik. Kematangan emosional menjadi salah satu syarat penting bagi tumbuhnya motivasi intrinsik dan kesiapan mengikuti proses belajar secara optimal. Peserta didik yang mampu mengenali dan mengelola emosinya cenderung lebih tenang, percaya diri, dan terbuka terhadap pengalaman belajar. Kondisi emosional yang stabil membuat mereka lebih fokus, tidak mudah menyerah, serta mampu menerima arahan dan umpan balik dengan sikap positif. Sebaliknya, emosi yang belum matang sering kali memunculkan kecemasan, rasa takut gagal, atau mudah tersinggung, yang pada akhirnya menghambat konsentrasi dan partisipasi dalam pembelajaran.

Sementara itu, perkembangan sosial menentukan bagaimana mereka berinteraksi di lingkungan sekolah. Sekolah tidak hanya menjadi tempat transfer ilmu, tetapi juga ruang pembelajaran sosial yang membentuk keterampilan hidup peserta didik. Peserta didik yang telah mencapai kematangan sosial mampu memahami aturan, menghargai perbedaan, dan bekerja sama dengan teman sebaya.

Mereka dapat menempatkan diri dalam kelompok, menyampaikan pendapat dengan cara yang wajar, serta menyelesaikan perbedaan tanpa konflik yang berlebihan. Kemampuan ini membuat suasana belajar menjadi lebih kondusif karena hubungan antarpeserta didik terjalin secara positif. Sebaiknya, perkembangan sosial yang belum optimal sering tampak dalam

sikap menarik diri, sulit bekerja sama, atau cenderung mendominasi. Kondisi ini dapat memengaruhi dinamika kelas dan berdampak pada proses pembelajaran.

Perkembangan tidak dapat dipahami secara terpisah-pisah, melainkan sebagai proses yang utuh dan berkesinambungan. Memahami perkembangan menuntut cara pandang yang menyeluruh agar pendidik tidak menilai peserta didik hanya dari satu sisi, tetapi dari keseluruhan proses yang sedang mereka jalani.

Dalam kenyataannya, perubahan yang dialami peserta didik berlangsung secara terpadu. Ketika mereka memasuki jenjang pendidikan baru, misalnya dari SD ke SMP atau SMP ke SMA, mereka tidak hanya menghadapi perubahan dalam materi pelajaran yang lebih sulit, tetapi mereka juga harus menyesuaikan diri dengan lingkungan sosial yang baru dan tuntutan emosional yang berbeda. Tuntutan belajar yang meningkat memerlukan daya tahan mental, kemampuan mengatur diri, serta kecakapan menjalin relasi dengan lingkungan yang lebih luas. Semua unsur itu bekerja secara bersamaan dalam diri individu.

Perkembangan memiliki arah dan kesinambungan. Setiap pengalaman belajar, keberhasilan, maupun kegagalan meninggalkan jejak yang membentuk kesiapan pada tahap berikutnya. Proses ini membentuk alur pertumbuhan yang berkelanjutan, bukan serangkaian peristiwa yang berdiri sendiri.

Pembahasan hakikat perkembangan peserta didik sebagai landasan untuk memahami proses pendidikan secara lebih utuh diawali dengan pemahaman perkembangan, perbedaan perkembangan dan pertumbuhan, prinsip-prinsip perkembangan, dan faktor-faktor yang memengaruhinya. Dengan pemahaman ini pendidik diharapkan mampu merancang pembelajaran yang selaras dengan tahap perkembangan peserta didik dan mendukung pertumbuhan mereka secara optimal.

8.1.1 Pengertian Pertumbuhan dan Perkembangan

Dalam kajian psikologi perkembangan, pertumbuhan umumnya dipahami sebagai perubahan yang bersifat fisik dan dapat diukur secara nyata. Pertumbuhan berkaitan dengan bertambahnya ukuran tubuh dan jumlah sel yang berdampak pada peningkatan tinggi, berat, serta volume organ (Apriliyani et al., 2023). Pertumbuhan merupakan perubahan biologis yang berlangsung secara kuantitatif sebagai bagian dari proses kematangan tubuh manusia (Rahmat, 2021).

Pertumbuhan mencerminkan perubahan struktur fisik yang terjadi secara progresif dan dapat diamati melalui indikator biologis tertentu (Hernani et al., 2023). Hasil dari proses pembelahan dan pembesaran sel yang menyebabkan bertambahnya ukuran tubuh secara nyata merupakan pertumbuhan (Jariyah et al., 2025). Pertumbuhan selalu dikaitkan dengan perubahan fisik yang terukur dan tampak secara konkret. Maka dapat disimpulkan bahwa pertumbuhan merupakan proses bertambahnya ukuran dan struktur biologis tubuh yang berlangsung secara kuantitatif sebagai bagian dari kematangan individu.

Dalam kehidupan peserta didik, pertumbuhan terlihat pada perubahan tinggi dan berat badan, perubahan proporsi tubuh, hingga perkembangan organ reproduksi pada masa remaja. Guru perlu memahami bahwa dinamika fisik yang terjadi pada peserta didik merupakan bagian dari proses alamiah yang dapat memengaruhi kesiapan dan kenyamanan belajar di kelas. Proses pertumbuhan berjalan menurut pola tertentu dan relatif dapat diperkirakan. Namun, pertumbuhan tidak sekadar urusan angka pada timbangan atau penggaris ukur saja. Perubahan fisik sering kali membawa implikasi psikologis dan sosial. Peserta didik yang memasuki masa pertumbuhan pesat dapat mengalami perubahan energi, pola tidur, bahkan kepercayaan diri.

Berbeda dengan pertumbuhan yang fokus pada aspek fisik, perkembangan memiliki cakupan yang lebih luas dan menyentuh perubahan kualitas diri. Perkembangan merupakan perubahan sistematis dalam kemampuan individu yang mencakup aspek kognitif, emosional, dan sosial sepanjang

rentang kehidupan (Apriliyani et al., 2023). Perkembangan sebagai pola perubahan yang dimulai sejak awal kehidupan dan berlangsung terus melalui interaksi antara kematangan biologis dan pengalaman (Mia, 2022). Perkembangan merupakan proses aktualisasi potensi yang menghasilkan kualitas baru dalam kemampuan maupun karakter individu (Amseke et al., 2021).

Perkembangan mencakup perubahan fungsi psikologis yang memungkinkan individu menyesuaikan diri secara lebih efektif terhadap lingkungannya (Ahya, Afnidar and Ulfatmi, 2024). Perkembangan tidak menyangkut apa yang bertambah, tetapi juga apa yang berubah secara kualitas. Perkembangan dapat dipahami sebagai proses perubahan menyeluruh yang berlangsung terus-menerus, melibatkan kematangan dan pengalaman, serta menghasilkan kemampuan baru dalam diri individu.

Dalam konteks pendidikan, perkembangan tampak ketika peserta didik mulai mampu berpikir lebih abstrak, mengendalikan emosi dengan lebih baik, bekerja sama dalam kelompok, atau mengambil keputusan secara mandiri. Perubahan itu tidak selalu dapat diukur dengan alat ukur fisik, tetapi dapat diamati melalui cara mereka memahami pelajaran, menyelesaikan masalah, dan berinteraksi dengan lingkungan sekolah. Karena itu, pendidikan tidak cukup hanya menunggu peserta didik tumbuh, melainkan perlu mendampingi mereka agar berkembang secara utuh. Pemahaman terhadap tahap perkembangan membantu guru menentukan pendekatan yang sesuai sehingga proses belajar berjalan searah dengan kematangan peserta didik.

Meskipun sering digunakan secara bersamaan, pertumbuhan dan perkembangan memiliki perbedaan yang mendasar. Pertumbuhan menekankan pada perubahan fisik yang bersifat kuantitatif sedangkan perkembangan mengacu pada perubahan kualitas fungsi dan kemampuan individu (Jariyah et al., 2025). Jika dilihat dari sifat perubahannya, pertumbuhan bersifat terbatas pada periode tertentu dan mencapai puncaknya pada masa dewasa awal. Setelah itu, pertumbuhan fisik cenderung berhenti. Sebaliknya, perkembangan berlangsung sepanjang

hayat. Individu terus mengalami perubahan dalam cara memahami dunia, membangun relasi sosial, dan memaknai pengalaman hidup (Ali, 2023). Perbedaan lain terletak pada cara mengukurnya. Pertumbuhan dapat diukur secara objektif melalui tinggi badan, berat badan, atau ukuran organ tubuh. Perkembangan tidak sesederhana itu. Ia memerlukan pengamatan terhadap perilaku, kemampuan berpikir, kematangan emosi, dan keterampilan sosial (Rahmat, 2021). Dalam konteks pendidikan, seorang peserta didik mungkin telah mengalami pertumbuhan fisik yang optimal, tetapi belum tentu menunjukkan perkembangan kognitif atau emosional yang seimbang.

Dengan demikian, dapat ditegaskan bahwa pertumbuhan dan perkembangan adalah dua proses yang saling berkaitan, tetapi tidak identik. Pertumbuhan menyediakan dasar biologis, sedangkan perkembangan membentuk kualitas diri secara menyeluruh. Keduanya berjalan beriringan dan sama-sama penting dipahami oleh pendidik agar proses pembelajaran tidak hanya memperhatikan aspek fisik, tetapi juga kematangan psikologis dan sosial peserta didik.

8.1.2 Prinsip-Prinsip Perkembangan

Perkembangan peserta didik tidak terjadi secara kebetulan. Ia mengikuti hukum dan pola tertentu yang dapat dijelaskan secara ilmiah. Prinsip-prinsip ini penting dipahami agar pendidik tidak salah menilai perubahan yang terjadi pada anak dan remaja. Perkembangan berlangsung secara teratur dan membentuk pola yang dapat dikenali (Rahmat, 2021). Setiap tahap memiliki ciri khas dan menjadi dasar bagi tahap berikutnya. Perkembangan tidak meloncat ia bergerak melalui urutan yang relatif tetap. Perubahan pada diri individu merupakan hasil interaksi faktor biologis, kognitif, dan sosial emosional.

Perkembangan bersifat sepanjang hayat (Qomariyah et al., 2024). Perubahan perkembangan berjalan secara bertahap dan berkesinambungan. Perubahan pada satu fase akan memengaruhi fase berikutnya. Perkembangan bergerak dari yang umum menuju khusus, serta dari yang

sederhana menuju kompleks. Prinsip ini tampak jelas dalam perkembangan motorik dan perkembangan berpikir anak.

Perkembangan dipengaruhi oleh dua faktor utama yaitu kematangan dan pengalaman (Mukhlis, 2018). Kematangan memberi kesiapan biologis. Pengalaman memberi arah dan sisi terhadap perubahan. Tanpa kesiapan, stimulasi tidak efektif. Tanpa pengalaman, potensi tidak berkembang.

Dari berbagai pendapat tersebut, dapat dirumuskan bahwa terdapat lima prinsip perkembangan. Pertama, perkembangan berlangsung secara bertahap dan berurutan. Kedua, perkembangan mengikuti pola tertentu yang relatif tetap. Ketiga, perkembangan merupakan hasil interaksi kematangan dan pengalaman. Keempat, terdapat perbedaan individu dalam kecepatan dan kualitas perkembangan. Kelima, perkembangan bersifat berkesinambungan dan berlangsung sepanjang kehidupan.

Prinsip-prinsip ini memberi landasan bagi praktik pendidikan. Gurur tidak dapat memaksakan capaian di luar kesiapan tahap perkembangan. Setiap guru perlu memahami kesesuaian karakteristik peserta didik sesuai dengan suainya. Dengan demikian, guru tidak hanya mengajar sebagai pemenuhan target kurikulum, tetapi juga mengikuti keselarasan dengan hukum perkembangan manusia.

8.1.3 Faktor- Faktor yang Memengaruhi Perkembangan

Perkembangan peserta didik tidak berlangsung dalam ruang hampa. Ia dipengaruhi oleh berbagai faktor yang saling berkaitan. Perkembangan individu dipengaruhi oleh dua faktor utama, yaitu faktor internal dan faktor eksternal (Atika, Salsa and Yarni, 2024). Faktor internal berasal dari dalam diri individu (Husna et al., 2024). Faktor ini mencakup pembawaan sejak lahir (hereditas) serta potensi psikologis yang turut menentukan arah dan kualitas perkembangan. Potensi tersebut menjadi dasar bagi individu dalam mengolah pengalaman dan mengembangkan kemampuannya. Faktor eksternal berasal dari luar diri individu (Rahmat, 2021).

Faktor ini meliputi lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat, termasuk pengalaman yang diperoleh melalui interaksi sosial. Lingkungan pendidikan memiliki peran penting karena menyediakan stimulasi, bimbingan, dan kesempatan belajar yang terarah. Apabila faktor internal dan eksternal dalam kondisi yang mendukung, perkembangan individu akan berlangsung lebih optimal. Perkembangan bukan hanya persoalan potensi bawaan, melainkan juga hasil dari lingkungan yang memberi ruang bagi potensi tersebut untuk tumbuh. Individu menjadi lebih siap menerima proses pendidikan dan lebih mampu mewujudkan tujuan pembelajaran yang diharapkan.

Terdapat tujuh faktor yang memengaruhi perkembangan yaitu:

1. Faktor Hereditas
2. Kondisi biologis dan kesehatan
3. Kemampuan kognitif
4. Pengalaman belajar
5. Pola Asuh Keluarga
6. Lingkungan sekolah
7. Konteks sosial budaya.

Semua faktor ini bekerja sama secara dinamis dan saling memengaruhi. Pertama, Faktor Hereditas. Hereditas berkaitan dengan sifat dan potensi yang diwariskan sejak lahir. Termasuk di dalamnya bakat, kecenderungan temperamen, dan kapasitas intelektual dasar. Potensi ini menjadi titik awal perkembangan. Namun, potensi tersebut tetap membutuhkan rangsangan agar dapat berkembang secara optimal. Kedua, Kondisi Biologis dan kesehatan. Kesehatan fisik memengaruhi kesiapan anak dalam menjalankan proses belajar. Anak yang sehat umunya memiliki energi, konsentrasi, dan daya tahan yang lebih baik. Sebaliknya, gangguan kesehatan dapat menghambat aktivitas belajar dan interaksi sosialnya.

Ketiga, Kemampuan Kognitif. Kemampuan berpikir memengaruhi cara anak memahami informasi, memecahkan masalah, dan mengambil keputusan. Setiap anak memiliki kecepatan dan gaya berpikir yang berbeda.

Perbedaan ini berpengaruh pada hasil belajar dan cara merespons pembelajaran. Keempat, Pengalaman Belajar. Pengalaman belajar yang diperoleh melalui pendidikan formal ataupun nonformal turut membentuk perkembangan. Pengalaman yang positif, menantang, dan bermakna akan memperkaya pengetahuan sekaligus membangun keterampilan sosial dan emosional. Kelima, Pola Asuh Keluarga.

Keluarga merupakan lingkungan pertama bagi anak. Sikap orang tua, cara berkomunikasi, dan bentuk dukungan yang diberikan sangat menentukan rasa percaya diri serta kestabilan emosi anak. Pola asuh yang hangat dan konsisten cenderung mendukung perkembangan yang sehat. Keenam, Sekolah. Sekolah menyediakan ruang belajar dan interaksi sosial yang lebih luas. Iklim kelas, hubungan dengan guru, serta pergaulan dengan teman sebaya memengaruhi perkembangan akademik maupun sosial anak. Ketujuh, Konteks Sosial Budaya. Nilai, norma, dan kebiasaan dalam masyarakat ikut membentuk cara anak berpikir dan bersikap. Lingkungan sosial budaya memberi kerangka tentang apa yang dianggap baik, benar, dan pantas dalam kehidupan sehari-hari.

8.2 Tahap-Tahap Perkembangan Peserta Didik

Perkembangan peserta didik berlangsung melalui tahap-tahap tertentu. Setiap tahap memiliki ciri khas yang membedakannya dari tahap sebelumnya. Perubahan tersebut tampak pada aspek fisik, kognitif, sosial, maupun emosional. Tahap perkembangan tidak terjadi secara tiba-tiba, melainkan melalui proses yang bertahap dan berkesinambungan. Guru tidak dapat memperlakukan semua peserta didik dengan pendekatan yang sama tanpa mempertimbangkan usia dan karakteristik perkembangannya. Cara anak usia sekolah dasar memahami konsep tertentu berbeda dengan remaja di jenjang menengah. Perbedaan tersebut bukan sekadar perbedaan

tingkat kelas, tetapi berkaitan dengan kesiapan berpikir dan kematangan emosional.

Tahap perkembangan juga membantu pendidik memahami batas dan potensi peserta didik. Ada kemampuan yang memang baru dapat muncul pada usia tertentu. Ada pula sikap dan perilaku yang wajar muncul sebagai bagian dari proses mencari jati diri. Dengan memahami hal ini, pendidik dapat bersikap lebih bijak dalam merespons perilaku peserta didik. Tahap perkembangan memberi arah dalam merancang pembelajaran. Materi, metode, dan bentuk evaluasi seharusnya disesuaikan dengan karakteristik usia. Pembelajaran yang terlalu abstrak bagi anak yang belum siap secara kognitif akan sulit memahami pelajaran. Sebaliknya, pembelajaran yang terlalu sederhana bagi remaja dapat menurunkan minat belajar.

Perlu dipahami bahwa pembagian tahap perkembangan bukanlah batas yang kaku. Setiap individu memiliki kecepatan perkembangan yang berbeda. Namun, pola umum tetap dapat dikenali. Pola inilah yang menjadi dasar bagi para ahli dalam merumuskan tahap-tahap perkembangan manusia. Dengan memahami tahapan perkembangan peserta didik, pendidik diharapkan mampu melihat peserta didik sebagai pribadi yang sedang tumbuh dan berkembang, bukan sekadar penerima materi pelajaran.

8.2.1 Masa Kanak-Kanak Awal

Masa kanak-kanak awal berada pada rentang usia 0-6 tahun. Tahap ini disebut sebagai periode fundasional karena menjadi dasar bagi perkembangan selanjutnya (Rahmat, 2021). Pada masa ini, terjadi pertumbuhan fisik dan perkembangan otak yang sangat cepat. Koneksi antar sel saraf berkembang pesat sebagai respons terhadap stimulasi lingkungan (Dwiyono, 2021). Pada masa ini, pengalaman awal memiliki pengaruh jangka panjang terhadap kemampuan belajar anak. Anak usia dini berada pada tahap praoperasional. Mereka mulai menggunakan simbol, bahasa, dan imajinasi untuk mempresentasikan dunia sekitarnya. Namun, cara berpikirnya masih bersifat egosentris sehingga cenderung melihat

sesuatu dari sudut pandangnya sendiri dan belum mampu memahami perspektif orang lain secara utuh. Pemikirannya juga masih terikat pada hal-hal yang konkret dan belum sistematis.

Anak mulai menunjukkan keinginan untuk mencoba hal baru, bertanya dan mengeksplorasi lingkungan. Apabila mendapat dukungan, rasa percaya diri akan berkembang. Sebaliknya, jika sering disalahkan atau dibatasi secara berlebihan, anak dapat tumbuh dengan perasaan ragu terhadap kemampuan sendiri. Hal ini disebut sebagai fase inisiatif versus rasa bersalah. Pada masa kanak-kanak awal, bermain bukan hanya aktivitas pengisi waktu. Bermain merupakan sarana belajar utama. Melalui bermain, anak mengembangkan bahasa, kreativitas, kemampuan sosial, serta pengendalian emosi sehingga pendekatan pendidikan pada tahap ini dianjurkan menggunakan pengalaman langsung dan aktivitas bermakna.

8.2.2 Masa Kanak-Kanak Akhir

Masa kanak-kanak akhir berlangsung pada usia sekitar 7-12 tahun. Periode ini bertepatan dengan jenjang sekolah dasar. Secara fisik, pertumbuhan berjalan lebih stabil dibandingkan masa sebelumnya. Koordinasi motorik semakin baik sehingga anak mampu melakukan aktivitas yang memerlukan ketelitian dan keterampilan. Pada tahap ini, Anak telah masuk pada fase operasional konkret. Mereka mulai mampu berpikir logis, tetapi masih terbatas pada objek dan peristiwa yang nyata. Anak dapat memahami konsep konservasi, klasifikasi, dan hubungan sebab akibat secara lebih sistematis. Kemampuan ini menjadi dasar penting dalam pembelajaran matematika, sains, dan bahasa.

Masa kanak-kanak awal disebut juga sebagai tahap versus inferioritas (Rasmitadila, 2023). Pada fase ini, penguatan dan umpan balik positif sangat berperan dalam membangun motivasi belajar. Anak mulai membandingkan dirinya dengan teman sebaya. Keberhasilan dalam tugas sekolah dan aktivitas sosial akan menumbuhkan rasa kompeten. Sebaliknya, kegagalan yang berulang tanpa dukungan dapat menimbulkan perasaan rendah diri. Hubungan dengan teman sebaya juga menjadi

semakin penting. Anak belajar bekerja sama, memahami aturan, serta mengelola konflik sederhana. Sekolah berfungsi bukan hanya sebagai tempat memperoleh pengetahuan, tetapi juga sebagai ruang pembentukan karakter.

8.2.3 Masa Remaja

Masa remaja berada pada rentang usia sekitar 12-18 tahun. Tahap ini ditandai oleh perubahan biologis akibat pubertas. Perubahan hormonal memengaruhi kondisi fisik sekaligus stabilitas emosi. Remaja sering mengalami fluktuasi perasaan yang tajam karena sedang menyesuaikan diri dengan tubuh dan tuntutan sosial. Remaja memasuki tahap operasional formal (Dwiyono, 2021). Mereka mampu berpikir abstrak dan hipotesis. Remaja dapat mempertimbangkan berbagai kemungkinan, menyusun argumen, dan merancang masa depan. Kemampuan berpikir kritis mulai berkembang meskipun belum sepenuhnya stabil.

Remaja berusaha menjawab pertanyaan tentang siapa dirinya dan akan menjadi apa di masa depan. Mereka mulai membangun nilai, keyakinan, dan tujuan hidup untuk mencari jati diri serta pengakuan dari kelompok sebaya. Secara sosial, hubungan pertumbuhan pertemanan menjadi lebih intens dan selektif. Remaja belajar membangun komitmen, memahami empati yang lebih mendalam, serta membangun kesadaran moral. Peran pendidik pada tahap ini bukan hanya sebagai pengajar materi, tetapi juga sebagai pembimbing yang mampu membuka ruang dialog dan refleksi.

8.2.4 Karakter Peserta Didik Pada Tiap Tahap

Setiap tahap perkembangan memiliki karakteristik yang khas dan memerlukan pendekatan yang berbeda. Pada masa anak-anak awal, peserta didik membutuhkan pembelajaran yang konkret, menyenangkan, dan berbasis pengalaman. Bahasa sederhana dan aktivitas bermain menjadi sarana utama dalam pembelajaran. Ada beberapa strategi pembelajaran yang dapat digunakan untuk anak usia dini yaitu: a) Strategi pembelajaran langsung; b) Strategi belajar individual; c) Strategi belajar kelompok; d) Strategi pembelajaran deduktif; e) Strategi induktif (Nuraeni, 2014).

Strategi pembelajaran langsung dilakukan dengan menyajikan materi secara langsung kepada anak sehingga anak terlibat aktif dalam mengolah pengalaman belajarnya, sedangkan guru berfungsi sebagai fasilitator. Strategi belajar individual menempatkan kemandirian anak sebagai fokus utama. Proses dan hasil belajar sangat dipengaruhi oleh kemampuan masing-masing individu. Strategi belajar kelompok dilaksanakan melalui kerja sama, baik dalam kelompok besar maupun kecil, tanpa menitikberatkan perbedaan kecepatan belajar setiap anak. Strategi deduktif merupakan strategi yang bergerak dari konsep umum menuju contoh kongkret. Guru terlebih dahulu menjelaskan konsep, aturan, atau prinsip, kemudian anak didik diarahkan pada contoh atau penerapannya.

Contohnya: guru menjelaskan konsep bentuk lingkaran, segitiga, dan persegi. Kemudian, anak diminta mengidentifikasi bentuk pada benda di sekitarnya. Strategi induktif merupakan strategi yang dimulai dari hasil yang bersifat khusus atau konkret menuju pemahaman yang umum. Anak didik terlebih dahulu diberikan pengalaman atau contoh, kemudian pengalaman tersebut ditarik kesimpulan atau konsep. Contohnya: anak bermain dengan berbagai benda berbentuk berbeda, lalu guru membantu anak menyimpulkan konsep bentuk.

Pada masa anak-anak akhir, peserta didik siap menerima pembelajaran yang lebih sistematis. Mereka mulai mampu memahami aturan, tanggung jawab, dan struktur berpikir logis. Pembelajaran yang menantang tetapi realistis akan membantu mereka membangun rasa percaya diri. Pada tahap ini guru sudah bisa menggunakan model pembelajaran sebagai strategi untuk mengoptimalkan proses dan hasil belajar siswa. Model yang dapat digunakan seperti model Cooperative Learning, PBL, PjBL, pembelajaran kontekstual, pembelajaran diferensiasi, pembelajaran langsung, pembelajaran tematik, pembelajaran berbasis permainan, pembelajaran berbasis pengalaman.

Pada masa remaja, peserta didik memerlukan ruang untuk berpikir dan mengekspresikan pendapat. Diskusi, refleksi, dan pembelajaran berbasis masalah menjadi lebih relevan. Pendekatan yang terlalu otoriter dapat

menghambat proses pencarian identitas mereka. Dengan memahami tahap-tahap ini, pendidik dapat menyesuaikan strategi pembelajaran secara lebih tepat. Perkembangan bukan sekadar perubahan usia, melainkan perubahan struktur berpikir, perasaan, dan cara berinteraksi. Kesadaran inilah yang menjadi landasan pendidikan yang manusiawi dan berorientasi pada pertumbuhan peserta didik.

8.3 Permasalahan Perkembangan Peserta Didik

Perkembangan peserta didik tidak selalu berlangsung secara mulus. Dalam proses tumbuh kembang, terdapat kemungkinan munculnya hambatan atau permasalahan yang memengaruhi aspek fisik, kognitif, sosial, emosional, maupun moral. Permasalahan ini dapat bersifat sementara, tetapi dapat pula berkembang menjadi persoalan yang lebih serius apabila tidak ditangani dengan tepat sehingga bentuk-bentuk permasalahan perkembangan menjadi penting bagi pendidik dan orang tua. Terdapat tiga permasalahan dalam perkembangan peserta didik. Pertama, Hambatan perkembangan fisik dan kognitif. Kedua, Permasalahan Sosial Emosional. Ketiga, Masalah moral dan perilaku.

Hambatan perkembangan fisik berkaitan dengan gangguan pada pertumbuhan tubuh, kesehatan, atau fungsi motorik. Contohnya adalah keterlambatan berjalan, gangguan penglihatan atau pendengaran, serta kondisi kesehatan kronis yang memengaruhi aktivitas belajar. Anak yang sering sakit cenderung mengalami kesulitan mengikuti pelajaran karena kelelahan atau sering absen dari sekolah. Adapun hambatan kognitif berkaitan dengan kemampuan berpikir, memahami, dan memecahkan masalah. Keterlambatan membaca, kesulitan memahami instruksi, atau lambat dalam menguasai konsep dasar dapat menjadi indikator adanya hambatan kognitif. Misalnya seorang siswa kelas awal yang belum mampu

mengenal huruf secara konsisten memerlukan perhatian khusus agar tidak tertinggal dalam pelajaran selanjutnya.

Permasalahan sosial emosional tampak dalam bentuk kesulitan mengendalikan emosi, rendahnya rasa percaya diri, kecemasan berlebihan, atau kesulitan berinteraksi dengan teman sebaya. Anak yang mudah marah, menarik diri, atau sering merasa takut tanpa alasan yang jelas memerlukan perhatian lebih. Dilingkungan sekolah hal ini dapat dilihat melalui konflik antar teman, penolakan terhadap aturan, atau ketergantungan yang berlebihan pada guru. Pada masa remaja, persoalan ini dapat berkembang menjadi krisis identitas, tekanan pergaulan, atau perilaku yang berisiko. Sebagai contoh, remaja yang merasa tidak diterima oleh kelompok sebaya akan menunjukkan sikap agresif atau mungkin menarik diri dari lingkungan sosial. Kondisi seperti ini tidak boleh dipandang sebagai kenakalan semata, melainkan sebagai tanda adanya kebutuhan emosional yang belum terpenuhi.

Masalah moral dan perilaku berkaitan dengan pelanggaran norma, aturan, atau nilai yang berlaku. Bentuknya dapat berupa kebiasaan berbohong, mencontek, berkata kasar, hingga tindakan perundungan. Pada tingkat tertentu, perilaku tersebut bisa menjadi bagian dari proses belajar memahami aturan namun, apabila terjadi berulang dan tanpa rasa bersalah, hal ini memerlukan penanganan yang serius. Masalah moral sering muncul dalam bentuk pelanggaran disiplin, penyalahgunaan media digital, atau keterlibatan dalam pergaulan negatif. Perilaku tersebut biasanya dipengaruhi oleh faktor lingkungan, pola suh, serta kebutuhan akan pengakuan diri. Penting untuk membedakan antara kesalahan sebagai bagian dari proses belajar dan perilaku menyimpang yang memerlukan intervensi khusus. Pendekatan yang terlalu menghukum tanpa pembinaan dapat memperburuk kondisi psikologis peserta didik.

Guru dan orang tua memiliki peran yang saling melengkapi dalam menangani permasalahan perkembangan. Guru berperan mengamati perilaku peserta didik di lingkungan sekolah, memberikan bimbingan, serta menyesuaikan strategi pembelajaran sesuai kebutuhan. Guru perlu menjalin

komunikasi yang terbuka dengan orang tua agar penanganan berjalan konsisten. Orang tua berperan menyediakan lingkungan yang aman dan suportif di rumah. Dukungan emosional, komunikasi yang hangat, serta pengawasan yang proposional sangat membantu anak menghadapi tantangan perkembangan. Kerja sama antara sekolah dan keluarga menjadi kunci dalam membantu anak mengatasi hambatan yang dialaminya.

Sebagai contoh apabila seorang siswa menunjukkan kesulitan belajar yang signifikan, guru dapat memberikan pembelajaran remedial, sementara orang tua mendampingi anak belajar di rumah. Jika diperlukan, keduanya dapat berkonsultasi dengan tenaga profesional seperti psikolog atau konselor. Dengan pendekatan yang tepat, permasalahan perkembangan tidak harus menjadi penghambat masa depan peserta didik. Justru melalui penanganan yang bijak dan kolaboratif, peserta didik dapat tumbuh menjadi pribadi yang lebih tangguh dan matang dalam menghadapi kehidupan.

8.4 Perkembangan Peserta Didik dalam Konteks Pendidikan

Perkembangan peserta didik tidak dapat dilepaskan dari praktik pendidikan. Perlu dijadikan landasan dalam perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran. Setiap perubahan yang terjadi pada aspek fisik, kognitif, sosial, dan emosional pada peserta didik, membawa implikasi langsung terhadap proses pembelajaran. Pendidikan yang efektif bukan hanya menyampaikan materi, tetapi juga menyesuaikan diri dengan tahap dan karakteristik perkembangan peserta didik. Pemahaman terhadap perkembangan membantu guru merancang pembelajaran yang realistik. Tanpa pemahaman tersebut, pembelajaran berisiko terlalu berat atau justru terlalu sederhana. Keduanya dapat menurunkan motivasi belajar.

Perkembangan kognitif menentukan cara peserta didik memahami konsep. Anak usia sekolah dasar misalnya, lebih mudah memahami materi melalui

contoh konkret, gambar, atau pengalaman langsung. Konsep abstrak akan sulit diterima apabila belum sesuai dengan kesiapan berpikirnya. Sebaliknya peserta didik pada masa remaja mulai mampu berpikir abstrak dan kritis. Mereka dapat diajak berdiskusi, menganalisis masalah, dan menyusun argumen.

Dalam pembelajaran bahasa Indonesia misalnya, siswa SMP atau SMA dapat diminta menafsirkan makna simbolik dalam puisi atau menganalisis sudut pandang dalam cerpen. Perkembangan emosional juga berpengaruh terhadap suasana belajar. Peserta didik yang merasa aman dan dihargai cenderung lebih berani berpendapat. Sebaliknya, suasana kelas yang kaku dan penuh tekanan dapat menghambat partisipasi. Guru perlu menciptakan lingkungan belajar yang suportif agar perkembangan emosional berjalan selaras dengan perkembangan akademik.

Setiap tahap perkembangan memiliki kebutuhan belajar yang berbeda. Pada masa kanak-kanak awal, kebutuhan belajar bersifat eksploratif. Anak memerlukan aktivitas bermain yang terarah, penggunaan media konkret, serta pengalaman lapangan. Pembelajaran harus bersifat menyenangkan dan tidak terlalu menekankan pada hasil. Pada masa kanak-kanak akhir, kebutuhan belajar mulai mengarah pada penguasaan keterampilan dasar dan pembentukan tanggung jawab.

Peserta didik memerlukan struktur yang jelas, latihan yang teratur, serta umpan balik yang membangun. Mereka mulai mampu bekerja dalam kelompok dan memahami aturan. Pada masa remaja, kebutuhan belajar berkembang menjadi kebutuhan aktualisasi diri. Peserta didik ingin didengar pendapatnya dan diberi ruang untuk berpikir kritis. Pembelajaran berbasis proyek, diskusi, dan pemecahan masalah menjadi lebih relevan. Guru berperan sebagai fasilitator yang membimbing, bukan sekedar pemberi informasi.

Meskipun berada pada tahap perkembangan yang sama, setiap peserta didik memiliki karakteristik yang berbeda. Perbedaan tersebut dapat berupa kemampuan intelektual, gaya belajar, minat, latar belakang keluarga maupun kondisi sosial ekonomi. Ada peserta didik yang lebih paham jika

guru menggunakan penejlasan verbal, adapula yang paham bila belajar melalui praktik atau visualisasi. Perbedaan individual dalam belajar bukanlah sebuah hambatan, melainkan realitas yang harus diakui. Guru perlu menghindari pendekatan seragam yang mengabaikan keberagaman. Penyesuaian metode dan pemberian variasi tugas dapat membantu setiap peserta didik berkembang sesuai potensinya.

Strategi pembelajaran perlu disesuaikan dengan karakteristik perkembangan peserta didik. Pada anak usia dini, strategi yang efektif adalah pembelajaran berbasis permainan dengan menggunakan alat peraga dan aktivitas motorik. Anak-anak akan lebih tertarik jika pembelajarannya menggunakan cerita bergambar, lagu, dan permainan edukatif sehingga dapat memperkaya pengalaman belajarnya. Pada usia sekolah dasar, strategi pembelajaran kooperatif mulai efektif diterapkan. Misalnya model kerja kelompok sederhana untuk menyelesaikan tugas membaca atau menyusun laporan.

Anak bekerja sama sekaligus mengembangkan rasa tanggung jawab. Pada masa remaja, strategi pembelajaran dapat diarahkan pada diskusi, debat, studi kasus, dan proyek kolaborasi. Peserta didik diberi kesempatan mengemukakan pendapat dan mengkritisi informasi yang diberikan. Dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, misalnya, siswa dapat diminta menulis esai argumentasi atau melakukan presentasi analisis teks. Jika strategi pembelajaran disesuaikan dengan tahap perkembangan peserta didik, maka akan mudah menentukan arah pembelajaran dan tercapainya tujuan pembelajaran.

Bab 9

Teori Belajar Behavioristik

9.1 Pengertian dan Konsep Dasar Teori Belajar Behavioristik

Teori belajar behavioristik merupakan salah satu aliran psikologi yang memandang belajar sebagai perubahan perilaku yang dapat diamati sebagai hasil dari interaksi antara stimulus dan respons. Dalam perspektif ini, proses mental internal seperti pikiran, perasaan, dan motivasi tidak menjadi fokus utama kajian, karena dianggap sulit diukur secara objektif. Menurut John B. Watson, psikologi harus mempelajari perilaku yang tampak (observable behavior) dan dapat diukur secara ilmiah, bukan kesadaran atau proses mental yang bersifat subjektif (Watson, 1913).

Secara umum, teori behavioristik menekankan bahwa belajar terjadi ketika ada hubungan yang kuat antara stimulus (S) dan respons (R). Jika suatu respons diikuti oleh konsekuensi yang menyenangkan, maka respons tersebut cenderung diulang kembali. Sebaliknya, jika respons diikuti oleh konsekuensi yang tidak menyenangkan, maka respons tersebut cenderung

melemah. Prinsip ini menjadi dasar dalam memahami bagaimana kebiasaan dan keterampilan terbentuk melalui proses pembiasaan dan pengulangan (Schunk, 2012).

Salah satu konsep awal dalam behaviorisme adalah classical conditioning yang dikembangkan oleh Ivan Pavlov. Pavlov menunjukkan bahwa respons refleks dapat dikondisikan melalui asosiasi antara stimulus netral dan stimulus alami. Dalam eksperimennya, anjing yang semula tidak mengeluarkan air liur saat mendengar bunyi bel, akhirnya mengeluarkan air liur setelah bunyi bel tersebut berulang kali dipasangkan dengan makanan (Pavlov, 1927). Hal ini menunjukkan bahwa belajar dapat terjadi melalui pembentukan asosiasi.

Selanjutnya, konsep connectionism diperkenalkan oleh Edward Thorndike melalui hukum efek (Law of Effect). Thorndike menyatakan bahwa respons yang menghasilkan akibat menyenangkan akan diperkuat, sedangkan respons yang menimbulkan akibat tidak menyenangkan akan diperlemah (Thorndike, 1898). Prinsip ini menegaskan pentingnya konsekuensi dalam proses belajar dan menjadi dasar bagi teori penguatan dalam behaviorisme.

Perkembangan lebih lanjut dari teori behavioristik terlihat dalam konsep operant conditioning yang dikemukakan oleh B.F. Skinner. Skinner menekankan bahwa perilaku dipengaruhi oleh konsekuensi yang mengikutinya. Ia membedakan antara penguatan positif (memberikan sesuatu yang menyenangkan) dan penguatan negatif (menghilangkan sesuatu yang tidak menyenangkan) untuk meningkatkan kemungkinan munculnya perilaku tertentu (Skinner, 1953).

Dalam konteks pendidikan, teori behavioristik memandang belajar sebagai proses pembentukan kebiasaan melalui latihan dan pengulangan (drill and practice). Guru berperan sebagai pemberi stimulus dan penguat, sedangkan peserta didik memberikan respons terhadap stimulus tersebut. Evaluasi pembelajaran difokuskan pada hasil yang dapat diamati dan diukur, seperti perubahan perilaku atau peningkatan keterampilan tertentu (Slavin, 2018).

Konsep penting lainnya dalam behaviorisme adalah penguatan (reinforcement) dan hukuman (punishment). Penguatan bertujuan untuk meningkatkan frekuensi suatu perilaku, sedangkan hukuman bertujuan untuk menurunkan atau menghilangkan perilaku tertentu. Namun, para ahli pendidikan modern lebih menganjurkan penggunaan penguatan positif dibandingkan hukuman karena dianggap lebih efektif dalam membentuk perilaku jangka panjang (Woolfolk, 2016).

Secara keseluruhan, teori belajar behavioristik menegaskan bahwa perubahan perilaku merupakan indikator utama terjadinya proses belajar. Melalui hubungan stimulus respons, penguatan, dan pembiasaan, individu dapat membentuk kebiasaan dan keterampilan baru. Meskipun teori ini dikritik karena kurang memperhatikan aspek kognitif dan emosional, behaviorisme tetap memiliki kontribusi besar dalam pengembangan strategi pembelajaran yang sistematis dan terukur dalam dunia pendidikan modern.

9.2 Karakteristik dan Asumsi Dasar Teori Behavioristik

Teori behavioristik memiliki karakteristik utama yang menekankan bahwa belajar merupakan perubahan perilaku yang dapat diamati dan diukur secara objektif. Dalam perspektif ini, keberhasilan belajar ditentukan oleh adanya perubahan respons yang tampak setelah individu menerima stimulus tertentu. Pendekatan ini masih relevan dalam praktik pendidikan modern karena memudahkan guru dalam mengukur capaian pembelajaran secara konkret (Aqilah et al., 2024).

Salah satu asumsi dasar teori behavioristik adalah bahwa lingkungan memiliki peran dominan dalam membentuk perilaku individu. Peserta didik dipandang sebagai individu yang responsif terhadap rangsangan eksternal, sehingga pengaturan lingkungan belajar menjadi faktor kunci dalam membentuk perilaku yang diharapkan. Penelitian terbaru

menunjukkan bahwa strategi berbasis stimulus-respons efektif dalam membangun kedisiplinan dan kebiasaan belajar siswa (Agustin et al., 2024).

Karakteristik penting lainnya adalah hubungan stimulus dan respons (S-R). Stimulus merupakan rangsangan yang diberikan oleh guru atau lingkungan, sedangkan respons adalah reaksi peserta didik terhadap rangsangan tersebut. Hubungan ini akan semakin kuat apabila diberikan penguatan secara konsisten. Studi kontemporer menjelaskan bahwa pola stimulus-respons yang terstruktur mampu meningkatkan keterlibatan belajar siswa (Aqilah et al., 2024).

Teori behavioristik juga berasumsi bahwa belajar bersifat mekanistik dan bertahap. Perilaku kompleks dipandang sebagai hasil dari pembentukan perilaku sederhana yang dilatih secara berulang. Melalui tahapan yang sistematis, peserta didik dapat mencapai kompetensi yang lebih tinggi berdasarkan kebiasaan yang telah terbentuk sebelumnya (Hamidah & Supriyanto, 2024).

Aspek penting dalam teori behavioristik adalah penguatan (reinforcement). Penguatan diberikan untuk meningkatkan kemungkinan munculnya kembali perilaku yang diinginkan. Dalam konteks pendidikan, bentuk penguatan dapat berupa pujian, nilai tambahan, atau umpan balik positif yang memperkuat motivasi belajar siswa (Fernando et al., 2023).

Selain penguatan, hukuman (punishment) juga menjadi bagian dari asumsi dasar behaviorisme. Hukuman digunakan untuk mengurangi atau menghilangkan perilaku yang tidak sesuai dengan tujuan pembelajaran. Namun, penelitian terbaru menekankan bahwa penggunaan hukuman harus dilakukan secara proporsional agar tidak menurunkan motivasi intrinsik peserta didik (Fernando et al., 2023).

Karakteristik lain dari teori behavioristik adalah penekanan pada latihan (drill) dan pembiasaan. Proses belajar dianggap efektif apabila dilakukan melalui pengulangan yang konsisten sehingga terbentuk kebiasaan yang relatif menetap. Pendekatan ini banyak diterapkan dalam pembelajaran

keterampilan dasar dan pembentukan karakter disiplin (Hamidah & Supriyanto, 2024).

Dalam pembelajaran modern, teori behavioristik menempatkan guru sebagai perancang stimulus dan pengelola konsekuensi belajar. Guru bertugas menciptakan lingkungan belajar yang kondusif dengan memberikan penguatan secara konsisten terhadap respons yang benar. Implementasi pendekatan behavioristik berbasis kerja sama juga terbukti mampu meningkatkan performa akademik siswa (Utomo Putra & Arjiman, 2025).

Secara keseluruhan, karakteristik dan asumsi dasar teori behavioristik menegaskan bahwa belajar merupakan proses pembentukan perilaku melalui interaksi sistematis antara stimulus, respons, dan konsekuensi. Dengan pengaturan lingkungan yang tepat serta pemberian penguatan yang konsisten, perilaku yang diharapkan dapat dibentuk secara efektif dan terukur dalam konteks pendidikan (Aqilah et al., 2024).

9.3 Prinsip-Prinsip Teori Belajar Behavioristik

Prinsip utama dalam teori belajar behavioristik adalah hubungan antara stimulus dan respons (S-R). Belajar dipandang sebagai proses terbentuknya asosiasi antara rangsangan dari lingkungan dan reaksi individu terhadap rangsangan tersebut. Jika hubungan ini diperkuat secara konsisten, maka akan terbentuk perilaku yang relatif menetap (Schunk, 2020).

Prinsip kedua adalah penguatan (reinforcement), yaitu konsekuensi yang diberikan setelah suatu respons muncul untuk meningkatkan kemungkinan respons tersebut terjadi kembali. Dalam konteks pendidikan, penguatan dapat berupa pujian verbal, nilai, simbol penghargaan, maupun bentuk apresiasi lainnya (Slavin, 2020).

Penguatan dalam behaviorisme dibedakan menjadi penguatan positif dan penguatan negatif. Penguatan positif dilakukan dengan memberikan stimulus yang menyenangkan setelah respons yang benar, sedangkan penguatan negatif dilakukan dengan menghilangkan stimulus yang tidak menyenangkan untuk memperkuat perilaku tertentu (Ormrod et al., 2020).

Selain penguatan, prinsip hukuman (punishment) juga menjadi bagian dari teori behavioristik. Hukuman digunakan untuk mengurangi frekuensi perilaku yang tidak diinginkan. Namun, dalam praktik pendidikan modern, penggunaan hukuman harus mempertimbangkan dampak psikologis siswa agar tidak menurunkan motivasi belajar (Woolfolk, 2021).

Prinsip pembiasaan (conditioning) merupakan dasar penting dalam behaviorisme. Melalui proses pembiasaan, individu belajar mengasosiasikan stimulus tertentu dengan respons tertentu secara otomatis. Prinsip ini banyak diterapkan dalam pembentukan kebiasaan disiplin dan rutinitas belajar siswa (Santrock, 2021).

Prinsip pengulangan (repetition) juga sangat ditekankan. Semakin sering suatu respons dilatih dan diperkuat, semakin kuat hubungan stimulus dan respons tersebut. Oleh karena itu, metode latihan (drill and practice) sering digunakan dalam pembelajaran berbasis behavioristik (Schunk, 2020).

Prinsip pembentukan bertahap (shaping) menjelaskan bahwa perilaku kompleks dapat dibentuk melalui penguatan bertahap terhadap respons-respons kecil yang mendekati perilaku akhir yang diharapkan. Strategi ini efektif dalam membantu siswa mencapai kompetensi tertentu secara sistematis (Ormrod et al., 2020).

Teori behavioristik juga menekankan prinsip kontrol lingkungan belajar. Lingkungan harus dirancang sedemikian rupa agar memunculkan respons yang sesuai dengan tujuan pembelajaran. Guru berperan sebagai pengatur stimulus dan pemberi konsekuensi dalam proses belajar (Slavin, 2020).

Prinsip evaluasi berbasis hasil menjadi ciri khas pendekatan behavioristik. Keberhasilan belajar diukur berdasarkan perubahan perilaku yang dapat

diamati dan dinilai secara objektif, seperti peningkatan keterampilan atau pencapaian akademik (Woolfolk, 2021).

Selain itu, teori behavioristik menekankan pentingnya motivasi eksternal dalam meningkatkan perilaku belajar. Reward atau penguatan eksternal dianggap efektif dalam meningkatkan partisipasi dan keterlibatan siswa dalam pembelajaran (Santrock, 2021).

Secara keseluruhan, prinsip-prinsip teori belajar behavioristik meliputi stimulus-respons, penguatan, hukuman, pembiasaan, pengulangan, pembentukan bertahap, kontrol lingkungan, evaluasi terukur, dan motivasi eksternal. Penerapan prinsip-prinsip tersebut secara sistematis dapat membantu guru membentuk perilaku belajar yang terarah dan sesuai dengan tujuan pendidikan (Schunk, 2020).

9.4 Penerapan Teori Behavioristik dalam Pembelajaran

Teori behavioristik dalam pembelajaran diterapkan dengan menekankan perubahan perilaku yang dapat diamati sebagai indikator keberhasilan belajar. Dalam praktiknya, guru merancang kegiatan pembelajaran yang mampu menimbulkan respons tertentu dari peserta didik melalui pemberian stimulus yang terarah. Setiap respons yang sesuai dengan tujuan pembelajaran kemudian diperkuat agar menjadi kebiasaan yang menetap.

Salah satu bentuk penerapan teori behavioristik adalah penggunaan metode latihan dan pengulangan (*drill and practice*). Metode ini sering digunakan dalam pembelajaran keterampilan dasar seperti membaca, menulis, berhitung, atau menghafal konsep tertentu. Dengan pengulangan yang konsisten, peserta didik menjadi terbiasa dan semakin terampil dalam melakukan tugas yang diberikan.

Pemberian penguatan (*reinforcement*) merupakan strategi utama dalam penerapan behaviorisme di kelas. Penguatan dapat berupa pujian verbal,

tepuk tangan, nilai tambahan, atau bentuk penghargaan lainnya. Tujuannya adalah meningkatkan kemungkinan perilaku positif muncul kembali di masa mendatang. Ketika siswa merasa dihargai, mereka cenderung mengulangi perilaku yang sama.

Selain penguatan positif, guru juga dapat menggunakan penguatan negatif secara tepat. Penguatan negatif dilakukan dengan menghilangkan kondisi yang tidak menyenangkan ketika siswa menunjukkan perilaku yang diharapkan. Misalnya, guru mengurangi tugas tambahan ketika siswa telah menyelesaikan pekerjaan dengan baik dan tepat waktu.

Penerapan teori behavioristik juga terlihat dalam penggunaan hukuman untuk mengurangi perilaku yang tidak diinginkan. Hukuman dapat berupa teguran, pengurangan poin, atau konsekuensi lain yang bersifat mendidik. Namun, dalam praktiknya, hukuman harus diberikan secara proporsional dan tidak bersifat merendahkan agar tetap mendukung perkembangan siswa.

Dalam perencanaan pembelajaran, guru berbasis behavioristik biasanya menetapkan tujuan yang spesifik dan terukur. Tujuan pembelajaran dirumuskan dalam bentuk perilaku yang dapat diamati, seperti “siswa mampu menyebutkan,” “siswa dapat menjelaskan,” atau “siswa dapat menyelesaikan.” Dengan demikian, evaluasi pembelajaran menjadi lebih objektif dan terarah.

Teori behavioristik juga diterapkan melalui pembelajaran bertahap. Materi disusun dari yang sederhana menuju yang lebih kompleks. Setiap tahap harus dikuasai terlebih dahulu sebelum melanjutkan ke tahap berikutnya. Pendekatan ini membantu siswa membangun pemahaman dan keterampilan secara sistematis.

Dalam pembelajaran kelas, guru berperan sebagai pengendali stimulus dan pengatur lingkungan belajar. Guru menciptakan suasana yang kondusif dengan aturan yang jelas, instruksi yang tegas, serta sistem penghargaan dan konsekuensi yang konsisten. Lingkungan yang terstruktur memudahkan siswa memahami harapan yang harus dipenuhi.

Penerapan teori behavioristik juga dapat dilihat dalam penggunaan media pembelajaran yang memberikan umpan balik langsung. Misalnya, penggunaan kuis interaktif, latihan berbasis komputer, atau aplikasi pembelajaran yang secara otomatis memberikan skor. Umpan balik yang cepat membantu memperkuat respons yang benar dan memperbaiki kesalahan dengan segera.

Disiplin kelas juga merupakan bagian dari penerapan teori behavioristik. Aturan yang jelas dan konsekuensi yang konsisten membantu membentuk perilaku tertib dan tanggung jawab siswa. Ketika aturan diterapkan secara konsisten, siswa belajar memahami hubungan antara tindakan dan konsekuensinya.

Selain itu, teori behavioristik mendukung pembelajaran berbasis kompetensi yang menekankan hasil akhir. Penilaian difokuskan pada capaian yang konkret dan terukur, seperti skor tes, hasil tugas, atau demonstrasi kemampuan tertentu. Hal ini memudahkan guru dalam memonitor perkembangan siswa secara berkala.

Pendekatan behavioristik juga sering digunakan dalam pembelajaran berbasis target dan standar pencapaian. Siswa diberikan indikator keberhasilan yang jelas sehingga mereka memahami perilaku atau hasil apa yang diharapkan. Kejelasan tujuan ini membantu meningkatkan fokus dan motivasi belajar.

Secara keseluruhan, penerapan teori behavioristik dalam pembelajaran menekankan pembentukan perilaku melalui stimulus, respons, penguatan, pengulangan, dan evaluasi yang terukur. Pendekatan ini efektif untuk membentuk kebiasaan, meningkatkan disiplin, serta mengembangkan keterampilan dasar secara sistematis dan terstruktur dalam berbagai konteks pendidikan.

9.5 Kelebihan dan Kelemahan Teori Behavioristik

Teori behavioristik memiliki sejumlah kelebihan yang menjadikannya salah satu pendekatan yang berpengaruh dalam dunia pendidikan. Salah satu keunggulan utamanya adalah konsepnya yang sederhana dan mudah dipahami. Prinsip stimulus dan respons memberikan kerangka yang jelas bagi guru dalam merancang pembelajaran yang terarah.

Kelebihan berikutnya adalah sifatnya yang objektif dan terukur. Karena fokus pada perubahan perilaku yang dapat diamati, hasil belajar dapat dinilai secara konkret melalui tes, tugas, atau demonstrasi keterampilan. Hal ini memudahkan guru dalam melakukan evaluasi secara sistematis.

Teori behavioristik juga efektif dalam membentuk kebiasaan belajar yang positif. Dengan penguatan yang konsisten, perilaku seperti disiplin, ketepatan waktu, dan tanggung jawab dapat dibangun secara bertahap. Siswa belajar memahami hubungan antara tindakan dan konsekuensinya.

Pendekatan ini sangat cocok diterapkan pada pembelajaran keterampilan dasar. Materi yang bersifat prosedural atau membutuhkan ketepatan langkah dapat diajarkan melalui latihan berulang hingga siswa mencapai tingkat penguasaan tertentu. Proses ini membantu siswa menjadi lebih terampil dan percaya diri.

Kelebihan lainnya adalah membantu guru menetapkan tujuan pembelajaran yang spesifik dan jelas. Tujuan dirumuskan dalam bentuk perilaku yang dapat diamati, sehingga siswa mengetahui secara pasti apa yang diharapkan. Kejelasan ini meningkatkan fokus dan efektivitas pembelajaran.

Teori behavioristik juga mendukung pengelolaan kelas yang lebih tertib. Dengan aturan yang jelas dan konsekuensi yang konsisten, suasana belajar menjadi lebih terstruktur. Lingkungan yang kondusif mempermudah proses penyampaian materi.

Selain itu, pendekatan ini relatif mudah diterapkan dalam berbagai jenjang pendidikan. Guru dapat menyesuaikan bentuk stimulus dan penguatan sesuai dengan usia serta karakteristik peserta didik. Fleksibilitas ini membuat teori behavioristik tetap relevan dalam praktik pembelajaran modern.

Namun demikian, teori behavioristik juga memiliki kelemahan yang perlu diperhatikan. Salah satu kelemahan utama adalah kurangnya perhatian terhadap proses mental internal seperti berpikir kritis, pemahaman mendalam, dan kreativitas. Teori ini lebih menekankan hasil akhir dibandingkan proses kognitif yang terjadi selama belajar.

Kelemahan lainnya adalah kecenderungan menjadikan siswa sebagai penerima pasif. Karena pembelajaran berpusat pada stimulus dari guru, siswa sering kali hanya merespons tanpa kesempatan untuk mengeksplorasi ide secara mandiri. Hal ini dapat membatasi perkembangan kreativitas dan inisiatif.

Pendekatan behavioristik juga berpotensi menumbuhkan motivasi yang bersifat eksternal. Ketika siswa terbiasa belajar demi mendapatkan hadiah atau menghindari hukuman, motivasi intrinsik mereka dapat kurang berkembang. Akibatnya, minat belajar bisa menurun ketika penguatan tidak lagi diberikan.

Selain itu, penggunaan hukuman yang kurang tepat dapat berdampak negatif terhadap kondisi emosional siswa. Hukuman yang berlebihan dapat menimbulkan rasa takut, cemas, atau rendah diri. Hal ini tentu tidak mendukung perkembangan psikologis yang sehat.

Teori behavioristik juga kurang memperhatikan perbedaan individu secara mendalam. Setiap siswa memiliki gaya belajar, minat, dan kemampuan yang berbeda, namun pendekatan ini cenderung menggunakan metode yang seragam bagi semua peserta didik.

Keterbatasan lain adalah kurangnya penekanan pada pemahaman makna. Siswa mungkin mampu mengulang atau melakukan suatu tugas dengan

benar, tetapi belum tentu memahami konsep secara mendalam. Pembelajaran menjadi lebih bersifat mekanis daripada reflektif.

Selain itu, dalam konteks pembelajaran tingkat tinggi yang membutuhkan analisis dan sintesis, pendekatan behavioristik kurang memadai. Materi yang kompleks sering kali membutuhkan pendekatan yang lebih menekankan proses berpikir dan pemecahan masalah.

Secara keseluruhan, teori behavioristik memiliki kelebihan dalam hal sistematika, kejelasan tujuan, dan kemudahan evaluasi. Namun, teori ini juga memiliki kelemahan dalam memperhatikan aspek kognitif, emosional, dan kreativitas peserta didik. Oleh karena itu, penggunaannya akan lebih efektif apabila dipadukan dengan pendekatan pembelajaran lain yang lebih komprehensif.

Bab 10

Teori Belajar Kognitivistik

10.1 Konsep Dasar Teori Belajar Kognitivistik

Teori belajar kognitivistik merupakan salah satu aliran dalam psikologi pendidikan yang menekankan bahwa belajar bukan sekadar perubahan perilaku yang tampak, tetapi merupakan proses mental aktif di dalam diri individu. Berbeda dengan pendekatan behavioristik yang fokus pada hubungan antara rangsangan (stimulus) dan respons serta penguatan, teori kognitivistik percaya bahwa struktural mental, pemahaman, ingatan, dan proses berpikir internal merupakan kunci utama dalam memahami bagaimana seseorang belajar (Azzahra et al., 2025). Dalam pendekatan ini, otak manusia dipandang sebagai alat pemroses informasi yang aktif, bukan sekadar wadah pasif yang menerima stimulus luar.

Secara harfiah, teori kognitivistik berakar dari kata “kognisi”, yang berarti pengetahuan atau proses mengetahui, termasuk berpikir, mengingat, memahami, memecahkan masalah, serta membuat keputusan. Dalam

konteks pendidikan, teori ini menegaskan bahwa belajar melibatkan penggunaan dan konstruksi struktur kognitif di dalam pikiran peserta didik (Nainggolan & Daeli, 2021). Maksudnya, ketika seseorang belajar, mereka tidak hanya menerima informasi baru, tetapi juga menghubungkannya dengan pengetahuan yang sudah dimiliki sebelumnya, sehingga pengetahuan baru tersebut bermakna dan terintegrasi dalam struktur mental yang lebih luas (Siregar, 2025).

Jika dirinci, teori belajar kognitivistik memiliki beberapa karakteristik mendasar:

1. Pembelajaran adalah perubahan dalam struktur mental. Teori ini memandang belajar sebagai proses reorganisasi struktur pengetahuan di dalam otak siswa ketika mereka memperoleh dan memadukan informasi baru dengan yang telah ada sebelumnya. Artinya, belajar tidak terjadi begitu saja, tetapi melalui proses internal yang kompleks dalam pikiran peserta didik.
2. Peserta didik merupakan pelaku aktif dalam proses belajar. Tidak seperti pandangan behavioristik yang menganggap peserta didik sebagai objek yang bereaksi terhadap stimulus, kognitivisme memandang peserta didik sebagai agen aktif yang mengonstruksi makna dari informasi yang diterima. Mereka mengatur, menyusun kembali, dan memproses informasi sehingga dapat menjadi bagian dari sistem pengetahuan yang lebih luas di dalam pikiran mereka.
3. Perhatian terhadap proses internal seperti ingatan, persepsi, dan pemikiran. Teori ini memberi penekanan khusus pada bagaimana peserta didik memperhatikan, mengingat, mengelompokkan, serta mengambil kembali informasi. Proses internal ini dianggap sebagai bagian integral dari belajar yang efektif.
4. Hubungan antara informasi baru dan pengetahuan sebelumnya sangat penting. Informasi yang baru tidak dipandang sebagai fakta yang berdiri sendiri, tetapi harus dihubungkan dengan skema atau

struktur mental yang sudah ada. Hubungan ini membuat pembelajaran menjadi lebih bermakna dan mudah diingat.

Secara historis, lahirnya teori belajar kognitivistik merupakan reaksi atas keterbatasan behaviorisme yang dinilai terlalu menekankan pada perilaku yang tampak dan dukungan (reinforcement) sebagai faktor utama dalam belajar. Faktanya, tokoh-tokoh kognitivistik seperti Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel, dan Robert Gagné memperkenalkan berbagai konsep yang menegaskan peran aktif pikiran dalam belajar, termasuk konsep skema, organisasi pengetahuan, serta proses berpikir dan pemecahan masalah secara internal (Hadi, 2024).

Salah satu gagasan penting dalam teori ini adalah bahwa pengetahuan tersimpan dalam bentuk struktur mental yang saling berhubungan dan akan berubah ketika peserta didik memperoleh pengalaman atau informasi baru. Hal ini berarti bahwa belajar bukan sekadar penambahan informasi, tetapi juga transformasi dan reorganisasi dari struktur yang sudah ada. Dengan kata lain, siswa tidak hanya “mengetahui” materi pelajaran, tetapi memahami dan mampu menghubungkan materi tersebut dengan konteks lain yang relevan.

Prinsip utama teori kognitivistik adalah bahwa belajar yang bermakna menghasilkan perubahan dalam cara peserta didik berpikir dan memahami dunia sekitarnya (Habsy et al., 2023). Belajar yang bermakna terjadi ketika informasi baru dihubungkan dengan pengalaman dan pengetahuan sebelumnya, sehingga bukan hanya menghafal, tetapi memahami secara mendalam. Ini berbeda dengan pembelajaran yang sifatnya hafalan semata yang seringkali cepat dilupakan.

Secara praktis, pemahaman tentang konsep dasar teori belajar kognitivistik mendorong pendidik untuk merancang pembelajaran yang menstimulasi proses berpikir peserta didik, seperti melalui strategi pengelompokan informasi, pemberian advance organizer sebelum materi utama, serta kegiatan yang memacu peserta didik untuk memproses dan merefleksikan informasi secara mendalam. Dengan pendekatan semacam ini, peserta didik

tidak hanya tahu apa yang harus dipelajari, tetapi juga bagaimana dan mengapa informasi tersebut relevan terhadap konteks kehidupan atau pengetahuan lain yang sudah mereka miliki.

10.2 Tokoh dan Pemikiran Utama dalam Teori Kognitivistik

Dalam teori belajar kognitivistik, terdapat beberapa tokoh yang kontribusinya sangat penting dalam membentuk pemahaman kita tentang bagaimana proses belajar berlangsung melalui aktivitas mental internal, seperti pemrosesan informasi, berpikir, dan pengembangan struktur pengetahuan.

1. Jean Piaget

Jean Piaget (1896–1980) adalah salah satu tokoh paling awal dan berpengaruh dalam aliran kognitivistik. Ia terkenal melalui teori perkembangan kognitif yang menjelaskan bahwa kemampuan berpikir manusia berkembang secara bertahap seiring pertumbuhan usia dan pengalaman (Huda & Susdarwono, 2023). Menurut Piaget, belajar terjadi melalui proses asimilasi dan akomodasi, dimana individu mengintegrasikan informasi baru ke struktur kognitif yang sudah ada dan menyesuaikan struktur itu bila diperlukan.

2. Jerome Bruner

Jerome Bruner adalah psikolog Amerika yang memberikan kontribusi besar melalui gagasan bahwa belajar adalah proses aktif konstruksi pengetahuan oleh siswa. Ia mengembangkan konsep *discovery learning*, yakni belajar melalui pengalaman langsung dan penemuan sendiri, bukan sekadar menerima informasi dari guru. Menurut Bruner, pembelajaran efektif akan terjadi jika materi

disajikan sesuai dengan tingkat kognitif siswa dan melibatkan mereka secara aktif dalam konstruksi makna.

3. David Ausubel

David Ausubel dikenal sebagai pengembang teori belajar bermakna (*meaningful learning*), yaitu belajar yang terjadi ketika informasi baru dihubungkan dengan pengetahuan yang sudah dimiliki peserta didik. Ausubel menekankan pentingnya *advance organizer* rangka awal pengetahuan yang diberikan sebelum materi utama sebagai alat bantu untuk menyusun informasi baru secara efektif.

4. Robert M. Gagné

Robert M. Gagné memberikan kontribusi penting melalui model pemrosesan informasi dan hierarki belajar, dimana keterampilan intelektual dan strategi berpikir merupakan fondasi untuk menguasai pengetahuan yang lebih kompleks. Gagné memandang belajar sebagai serangkaian proses internal mulai dari penyandian, penyimpanan, hingga penarikan kembali informasi. Pendekatan ini menekankan struktur dan urutan pembelajaran yang sistematis.

5. Albert Bandura

Albert Bandura memperluas teori kognitivistik melalui *Social Cognitive Theory*, yang menekankan bahwa belajar terjadi melalui observasi, pemodelan, dan proses mental internal, bukan hanya pengalaman langsung. Bandura memperkenalkan konsep *observational learning* dan *self-efficacy* (keyakinan individu terhadap kemampuannya sendiri). Dalam pembelajaran, teori ini diterapkan melalui penggunaan model (guru, teman sebaya, atau media) yang dapat diamati dan ditiru oleh siswa, serta pemberian umpan balik untuk memperkuat keyakinan diri siswa dalam belajar.

6. Richard E. Mayer

Richard E. Mayer merupakan tokoh penting dalam kognitivisme modern melalui Cognitive Theory of Multimedia Learning. Ia menegaskan bahwa pembelajaran akan lebih efektif ketika informasi disajikan melalui kombinasi teks, gambar, dan audio yang dirancang sesuai dengan cara kerja kognisi manusia. Mayer menekankan prinsip seperti dual channel, limited capacity, dan active processing, yang menyatakan bahwa manusia memiliki kapasitas terbatas dalam memproses informasi visual dan verbal. Teori ini sangat relevan dalam pembelajaran digital dan e-learning.

7. John Sweller

John Sweller mengembangkan Cognitive Load Theory, yang berfokus pada keterbatasan memori kerja (working memory) dalam proses belajar. Menurut Sweller, pembelajaran akan efektif jika beban kognitif yang tidak relevan (extraneous load) diminimalkan dan beban yang mendukung pembelajaran (germane load) dioptimalkan. Dalam praktik pembelajaran, teori ini diterapkan melalui penyederhanaan instruksi, penggunaan contoh worked examples, serta penghindaran informasi yang berlebihan. Teori beban kognitif banyak digunakan dalam desain instruksional modern dan terbukti meningkatkan efisiensi belajar

8. John R. Anderson

John R. Anderson dikenal melalui model ACT-R (Adaptive Control of Thought—Rational) yang menjelaskan bagaimana pengetahuan deklaratif (fakta) dan prosedural (keterampilan) diproses dan diotomatisasi melalui latihan. Dalam pembelajaran, teori Anderson digunakan untuk merancang latihan bertahap yang membantu siswa berpindah dari pemahaman konseptual ke

keterampilan otomatis. Model ini banyak diterapkan dalam pembelajaran berbasis komputer dan sistem pembelajaran adaptif.

Secara keseluruhan, para tokoh ini sepakat bahwa belajar melibatkan proses mental aktif dan konstruktif, dan bukan hanya sekadar perubahan perilaku yang tampak. Pemikiran mereka telah digunakan secara luas dalam perancangan strategi pembelajaran yang menekankan keterlibatan peserta didik dalam pemahaman dan pengolahan informasi secara bermakna.

10.3 Proses Belajar dalam Perspektif Kognitivistik

Dalam teori belajar kognitivistik, belajar bukan hanya perubahan tingkah laku yang terlihat, tetapi merupakan proses mental aktif yang melibatkan pengolahan informasi, memahami makna, dan pemanfaatan pengalaman sebelumnya untuk membangun struktur pengetahuan baru di dalam pikiran individu. Teori ini menekankan bahwa proses belajar adalah konstruksi internal di mana peserta didik aktif memproses informasi melalui serangkaian tahapan mental yang kompleks agar informasi tersebut dapat dipahami, diingat, dan diterapkan dalam konteks yang tepat (Thayyibi & Ratnasari, 2022). Pendekatan ini sering dijelaskan melalui teori pemrosesan informasi yang merupakan salah satu pilar utama dalam kognitivisme.

Teori pemrosesan informasi menggambarkan pikiran manusia mirip dengan sistem komputer yang terdiri dari beberapa tahapan utama:

1. Penerimaan informasi melalui indera (sensory input).
2. Pengkodean (encoding) ketika informasi ditransformasikan menjadi bentuk yang dapat diproses dan disimpan.
3. Penyimpanan dalam memori jangka panjang setelah diproses secara efektif.

4. Penarikan kembali (retrieval) saat informasi diperlukan kembali untuk berpikir, memahami, atau memecahkan masalah.

Proses belajar dimulai ketika siswa mencermati dan memperhatikan rangsangan yang masuk dari lingkungan. Tahap perhatian ini sangat penting karena informasi yang tidak diperhatikan tidak akan masuk ke tahap pemrosesan lebih lanjut dan cenderung hilang. Setelah diterima, informasi akan diolah melalui proses pengkodean yang memungkinkan peserta didik menghubungkan informasi baru dengan struktur yang sudah ada di dalam memori suatu konsep yang dikenal sebagai skema dalam kognitivisme.

Dalam dinamika internal ini, seorang peserta didik tidak sekadar meniru apa yang didengar atau dilihat, melainkan menginterpretasikan, mengorganisasi, dan merefleksikan informasi tersebut berdasarkan pengalaman serta pengetahuan sebelumnya. Misalnya, ketika siswa mempelajari konsep matematika baru, mereka tidak hanya menghafal rumus, tetapi juga memahami bagaimana rumus itu berhubungan dengan konsep lain yang sudah ada di dalam pikiran mereka. Ini merupakan ciri belajar bermakna (*meaningful learning*) yang ditekankan oleh kognitivisme.

Salah satu aspek penting dari proses belajar kognitivistik adalah persepsi dan pemahaman makna, di mana siswa dituntut untuk secara aktif menyusun, membedakan, dan menghubungkan informasi yang diterima. Kognitivisme memandang pemahaman sebagai pendorong utama dalam belajar karena tanpa makna, informasi akan mudah dilupakan. Oleh karena itu, pembelajaran yang dirancang berdasarkan prinsip kognitivistik sering menekankan *advance organizer* atau panduan awal untuk membantu siswa menyusun kerangka berpikir sebelum memasuki materi inti.

Kemudian, tahapan berikutnya adalah penyimpanan informasi dalam memori jangka panjang. Agar informasi dapat disimpan dengan baik, selain pengkodean yang efektif, diperlukan juga organisasi yang baik serta *rehearsal* atau pengulangan yang bermakna. Ketika informasi telah

tersimpan, kemampuan siswa untuk menarik kembali informasi tersebut saat diperlukan merupakan indikator keberhasilan proses belajar. Kognitivisme menekankan bahwa strategi seperti pemetaan konsep (concept mapping), pengelompokan informasi (chunking), dan penggunaan analogi sangat membantu proses ini (Magdalena et al., 2023).

Selain proses internal di atas, kognitivisme juga mengenalkan metakognisi, yaitu kemampuan untuk mengawasi, mengatur, dan mengevaluasi proses berpikir sendiri. Peserta didik yang memiliki keterampilan metakognitif dapat mengenali kapan mereka memerlukan strategi tertentu untuk mempelajari topik baru atau untuk memecahkan masalah. Kemampuan ini secara signifikan meningkatkan efektivitas belajar karena siswa dapat mengambil keputusan sadar tentang bagaimana mereka belajar—misalnya, kapan harus memberikan perhatian lebih, kapan harus mengevaluasi pemahaman, atau kapan mengubah strategi belajar yang digunakan (Wisman, 2020).

Di tingkat praktis pembelajaran, pemahaman tentang proses belajar kognitivistik mendorong perancang pembelajaran untuk menciptakan lingkungan belajar yang menstimulasi pemrosesan mental aktif—misalnya dengan menyajikan masalah yang menantang, memberikan umpan balik yang cepat, serta menggunakan media visual atau alat bantu yang mendukung proses pengkodean dan pemahaman. Hal ini sejalan dengan prinsip bahwa pembelajaran bukan sekadar transfer informasi dari guru ke siswa, melainkan interaksi dinamis antara individu dan materi pembelajaran yang diproses secara aktif dalam benak peserta didik.

Dalam ringkasan, proses belajar menurut perspektif kognitivistik mencakup tahapan penerimaan informasi, pengolahan secara aktif melalui pemahaman dan penataan makna, penyimpanan dalam memori jangka panjang, serta penarikan kembali informasi secara efektif, semua dilakukan melalui aktivitas mental internal yang aktif dan reflektif. Pendekatan ini menempatkan siswa sebagai pelajar yang aktif dan berpikir, bukan sekadar penerima pasif dari materi pelajaran.

10.4 Prinsip dan Asumsi Teori Belajar Kognitivistik

Teori belajar kognitivistik berpijak pada asumsi dasar bahwa belajar merupakan proses mental internal yang tidak selalu tampak secara langsung dalam bentuk perilaku. Fokus utama teori ini adalah bagaimana peserta didik menerima, memproses, menyimpan, dan menggunakan informasi melalui aktivitas kognitif seperti berpikir, memahami, mengingat, dan memecahkan masalah. Dengan demikian, belajar dipandang sebagai perubahan struktur kognitif, bukan sekadar perubahan respons terhadap stimulus eksternal. Prinsip ini banyak dibahas dalam kajian pendidikan modern dan psikologi kognitif kontemporer (Pahru et al., 2023).

Salah satu prinsip utama teori kognitivistik adalah bahwa peserta didik merupakan individu yang aktif dalam proses belajar. Mereka tidak hanya menerima informasi secara pasif, melainkan secara aktif mengonstruksi pengetahuan berdasarkan pengalaman dan pengetahuan awal yang telah dimiliki. Proses ini menekankan pentingnya prior knowledge atau skema kognitif sebagai dasar dalam memahami informasi baru. Tanpa keterkaitan dengan pengetahuan sebelumnya, informasi baru cenderung tidak bermakna dan mudah dilupakan.

Prinsip berikutnya adalah bahwa belajar harus bermakna (*meaningful learning*), bukan sekadar hafalan. Pembelajaran yang bermakna terjadi ketika peserta didik mampu menghubungkan konsep baru dengan struktur kognitif yang sudah ada. Oleh karena itu, teori kognitivistik menekankan pentingnya pengorganisasian materi, penggunaan *advance organizer*, serta penyajian konsep dari sederhana ke kompleks agar proses pemahaman berlangsung optimal.

Selain itu, teori kognitivistik berasumsi bahwa proses belajar sangat dipengaruhi oleh cara informasi dipresentasikan. Struktur, urutan, dan konteks penyajian materi menentukan bagaimana informasi tersebut diproses dan disimpan dalam memori jangka panjang. Penyajian materi

yang terstruktur dengan baik akan memudahkan proses encoding dan retrieval informasi. Prinsip ini sejalan dengan model information processing theory yang banyak digunakan dalam penelitian pendidikan berbasis kognitif.

Asumsi penting lainnya adalah bahwa setiap individu memiliki perbedaan kemampuan kognitif, sehingga proses dan hasil belajar dapat berbeda antara satu peserta didik dengan yang lain. Faktor seperti kapasitas memori kerja, tingkat perhatian, dan kemampuan metakognitif memengaruhi efektivitas belajar. Oleh karena itu, pendekatan kognitivistik mendorong pembelajaran yang adaptif dan berpusat pada peserta didik.

Terakhir, teori kognitivistik menekankan pentingnya metakognisi, yaitu kesadaran dan kemampuan peserta didik untuk mengontrol proses berpikirnya sendiri. Peserta didik yang memiliki keterampilan metakognitif mampu merencanakan, memonitor, dan mengevaluasi strategi belajar mereka secara efektif, sehingga hasil belajar menjadi lebih optimal dan berkelanjutan.

Secara keseluruhan, prinsip dan asumsi teori belajar kognitivistik menempatkan proses berpikir sebagai inti pembelajaran. Teori ini memberikan landasan kuat bagi pengembangan strategi pembelajaran modern yang menekankan pemahaman, refleksi, dan kemandirian belajar peserta didik.

10.5 Penerapan Teori Belajar Kognitivistik dalam Pembelajaran

Penerapan teori belajar kognitivistik dalam pembelajaran didasarkan pada pandangan bahwa belajar merupakan proses mental internal yang aktif, bukan sekadar perubahan perilaku yang tampak. Oleh karena itu, pembelajaran perlu dirancang untuk membantu peserta didik memahami, mengolah, mengorganisasi, dan mengaitkan informasi baru dengan

pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya (Aiwan et al., 2023). Dalam konteks ini, peran pendidik bergeser dari penyampai informasi menjadi fasilitator yang mendukung terbentuknya struktur kognitif yang bermakna pada diri peserta didik. Pendekatan ini banyak digunakan dalam desain pembelajaran modern dan terbukti meningkatkan kualitas pemahaman konseptual siswa (Rizal et al., 2026).

Salah satu penerapan utama teori kognitivistik adalah pembelajaran bermakna (*meaningful learning*). Guru dapat memfasilitasi pembelajaran bermakna dengan mengaitkan materi baru dengan pengalaman atau pengetahuan awal siswa. Strategi seperti *advance organizer*, peta konsep, dan ringkasan konseptual sebelum pembelajaran inti sangat efektif membantu siswa membangun kerangka berpikir awal.

Penerapan teori kognitivistik juga terlihat pada strategi pemrosesan informasi dalam pembelajaran. Materi disajikan secara terstruktur, logis, dan bertahap dari konsep sederhana menuju konsep yang lebih kompleks. Penggunaan visualisasi seperti diagram, grafik, multimedia interaktif, serta pengelompokan informasi (*chunking*) membantu siswa melakukan encoding informasi secara lebih efektif (Wisman, 2020). Studi lain menunjukkan bahwa penyajian materi berbasis visual dan multimedia mampu meningkatkan pemahaman konseptual dan retensi belajar siswa.

Selain itu, teori belajar kognitivistik banyak diterapkan melalui pembelajaran berbasis pemecahan masalah (*problem-based learning*). Dalam pendekatan ini, siswa dihadapkan pada situasi bermasalah yang menuntut mereka untuk menganalisis informasi, mengembangkan hipotesis, memilih strategi penyelesaian, serta mengevaluasi hasil yang diperoleh. Proses ini secara langsung melibatkan keterampilan kognitif tingkat tinggi seperti penalaran, berpikir kritis, dan pengambilan keputusan (Saputri et al., 2024).

Penerapan penting lainnya adalah pengembangan metakognisi dalam pembelajaran. Guru dapat melatih siswa untuk merencanakan proses belajar, memantau pemahamannya sendiri, serta melakukan refleksi terhadap hasil belajar yang dicapai. Kegiatan seperti *self-assessment*, jurnal

refleksi, dan diskusi reflektif membantu siswa menyadari cara mereka belajar dan strategi apa yang paling efektif bagi dirinya. Penelitian lain menegaskan bahwa keterampilan metakognitif berkontribusi signifikan terhadap peningkatan hasil belajar dan kemandirian siswa (Nasution & Nirwana, 2024).

Dalam konteks pembelajaran berbasis teknologi, teori kognitivistik juga diterapkan melalui e-learning dan sistem pembelajaran adaptif. Teknologi memungkinkan penyajian materi yang disesuaikan dengan tingkat kemampuan kognitif siswa, memberikan umpan balik langsung, serta memfasilitasi pembelajaran mandiri. Penelitian lain menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis teknologi yang dirancang berdasarkan prinsip kognitivistik mampu meningkatkan keterlibatan dan pemahaman peserta didik secara signifikan (Setiyawan et al., 2021).

Secara keseluruhan, penerapan teori belajar kognitivistik dalam pembelajaran menuntut desain pembelajaran yang berpusat pada pemahaman, pengolahan informasi, dan refleksi. Dengan menekankan peran aktif peserta didik dalam membangun pengetahuan, teori ini memberikan landasan kuat bagi pembelajaran yang bermakna, mendalam, dan berkelanjutan, serta relevan dengan tuntutan pendidikan abad ke-21.

Disimpulkan bahwa teori belajar kognitivistik memandang belajar sebagai proses mental internal yang aktif, bermakna, dan terstruktur. Belajar tidak sekadar diartikan sebagai perubahan perilaku yang tampak, melainkan sebagai perubahan dalam struktur kognitif peserta didik yang terjadi melalui aktivitas berpikir, memahami, mengingat, dan memecahkan masalah. Pandangan ini menempatkan peserta didik sebagai subjek utama dalam proses belajar yang secara aktif mengolah informasi dan membangun pengetahuan.

Konsep dasar teori belajar kognitivistik, menegaskan bahwa inti pembelajaran terletak pada bagaimana informasi diproses dan dimaknai oleh individu. Pengetahuan baru tidak berdiri sendiri, tetapi selalu dihubungkan dengan pengetahuan sebelumnya sehingga menghasilkan pembelajaran yang bermakna. Hal ini menjadi dasar filosofis bagi

pendekatan pembelajaran yang berorientasi pada pemahaman, bukan hafalan semata.

Pandangan beberapa tokoh dan pemikiran utama teori kognitivistik menunjukkan bahwa perkembangan teori ini diperkaya oleh kontribusi berbagai ahli, seperti Piaget, Bruner, Ausubel, Gagné, Bandura, Mayer, Sweller, dan Anderson. Masing-masing tokoh memberikan perspektif yang saling melengkapi mengenai bagaimana manusia belajar, mulai dari perkembangan kognitif, pembelajaran bermakna, pemrosesan informasi, beban kognitif, hingga pembelajaran multimedia dan metakognisi. Kontribusi para tokoh tersebut memperkuat landasan teoretis dan aplikatif kognitivisme dalam pendidikan modern.

Proses belajar dalam perspektif kognitivistik, belajar dipahami sebagai rangkaian aktivitas mental yang meliputi perhatian, persepsi, pengkodean, penyimpanan, dan penarikan kembali informasi. Proses ini menunjukkan bahwa keberhasilan belajar sangat bergantung pada bagaimana peserta didik mengorganisasi dan mengintegrasikan informasi ke dalam struktur kognitifnya. Dengan demikian, proses belajar tidak bersifat mekanistik, melainkan reflektif dan dinamis.

Prinsip dan asumsi teori belajar kognitivistik menegaskan bahwa pembelajaran harus berpusat pada peserta didik, memperhatikan pengetahuan awal, perbedaan individual, keterbatasan memori kerja, serta pentingnya metakognisi dan umpan balik. Prinsip-prinsip ini menjadi pedoman penting dalam merancang pembelajaran yang efektif, adaptif, dan berorientasi pada pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi.

Penerapan teori belajar kognitivistik dalam pembelajaran, ditegaskan bahwa teori ini memiliki implikasi praktis yang luas, mulai dari penggunaan advance organizer, peta konsep, pembelajaran berbasis masalah, pengembangan metakognisi, hingga pemanfaatan teknologi dan pembelajaran digital. Penerapan prinsip kognitivistik terbukti mampu meningkatkan pemahaman konseptual, kemandirian belajar, serta kemampuan berpikir kritis peserta didik.

Secara keseluruhan, teori belajar kognitivistik memberikan kerangka konseptual yang kuat untuk memahami dan merancang pembelajaran yang bermakna, mendalam, dan berkelanjutan. Teori ini sangat relevan untuk menjawab tantangan pendidikan abad ke-21, karena menekankan pengembangan kemampuan berpikir, pemecahan masalah, dan pembelajaran sepanjang hayat.

Bab 11

Teori Belajar Konstruktivistik

11.1 Pengertian dan Landasan Filosofis Konstruktivisme

Teori belajar konstruktivistik merupakan salah satu pendekatan penting dalam dunia pendidikan modern yang menekankan bahwa pengetahuan tidak dapat ditransfer begitu saja dari guru kepada peserta didik, melainkan harus dibangun secara aktif oleh peserta didik melalui pengalaman belajar. Dalam perspektif ini, belajar dipandang sebagai proses konstruksi makna yang berlangsung melalui interaksi antara pengalaman baru dengan struktur kognitif yang telah dimiliki sebelumnya. Konstruktivisme menolak pandangan pembelajaran tradisional yang menempatkan peserta didik sebagai penerima pasif informasi.

Sebaliknya, konstruktivisme menganggap peserta didik sebagai subjek yang aktif, kreatif, dan reflektif dalam membentuk pemahaman. Oleh karena itu, dalam pembelajaran konstruktivistik, peran guru lebih banyak sebagai fasilitator, pembimbing, dan penyedia lingkungan belajar yang

memungkinkan peserta didik membangun pengetahuannya sendiri. Dalam konteks pendidikan, konstruktivisme menjadi fondasi penting dalam pengembangan pembelajaran yang menekankan aktivitas berpikir, pemecahan masalah, kolaborasi, serta pembelajaran yang bermakna (meaningful learning). Hal ini sangat relevan dengan pendidikan abad 21 yang menuntut kemampuan berpikir kritis, kreatif, dan mandiri.

11.1.1 Definisi Konstruktivisme Dalam Konteks Belajar

Konstruktivisme dalam konteks belajar dapat dipahami sebagai teori yang memandang bahwa belajar merupakan proses aktif di mana individu membangun pengetahuan baru berdasarkan pengalaman dan pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya. Pengetahuan tidak dipandang sebagai sesuatu yang objektif dan tetap, tetapi bersifat dinamis dan berkembang seiring proses interaksi individu dengan lingkungan (Kempa, Sopacua, & Pattiasina, 2024).

Menurut pandangan konstruktivistik, pemahaman peserta didik terhadap suatu konsep tidak hanya ditentukan oleh materi yang diajarkan, melainkan juga oleh bagaimana peserta didik menafsirkan informasi tersebut berdasarkan struktur kognitif yang dimilikinya. Oleh sebab itu, hasil belajar antar peserta didik bisa berbeda meskipun memperoleh materi yang sama, karena setiap individu memiliki latar belakang pengalaman, kemampuan, dan cara berpikir yang berbeda.

Dalam teori ini, belajar merupakan proses internal yang kompleks, melibatkan proses menghubungkan pengetahuan baru dengan pengetahuan lama, melakukan penyesuaian (akomodasi), dan membentuk pola baru dalam pemahaman. Pembelajaran konstruktivistik dengan demikian menekankan pentingnya aktivitas mental seperti mengamati, menalar, menyimpulkan, merefleksi, dan menguji ide.

11.1.2 Definisi Konstruktivisme Dalam Konteks Belajar

Dalam konteks pembelajaran, konstruktivisme merupakan pendekatan yang menekankan bahwa pembelajaran harus dirancang sedemikian rupa

agar peserta didik dapat membangun pemahamannya sendiri melalui pengalaman belajar yang bermakna. Pembelajaran bukan sekadar penyampaian informasi oleh guru, tetapi merupakan proses fasilitasi pengalaman yang memungkinkan peserta didik menemukan konsep, menguji hipotesis, dan menyusun pemahaman melalui aktivitas eksplorasi.

Pembelajaran konstruktivistik memandang bahwa proses pembelajaran harus melibatkan peserta didik secara aktif, baik secara fisik maupun mental. Guru tidak lagi menjadi pusat informasi, melainkan bertindak sebagai fasilitator yang membantu peserta didik mengembangkan kemampuan berpikir dan memaknai pengalaman belajar. Dalam pendekatan ini, strategi pembelajaran seperti diskusi, eksperimen, proyek, problem-based learning, inquiry learning, cooperative learning, dan discovery learning menjadi metode yang sangat selaras.

Pembelajaran juga menuntut adanya konteks nyata agar peserta didik dapat menghubungkan materi dengan kehidupan sehari-hari (Raprapp et al., 2025). Dengan demikian, konstruktivisme dalam pembelajaran menuntut adanya desain pembelajaran yang memperhatikan pengalaman awal peserta didik, memberikan ruang interaksi sosial, serta mendorong proses refleksi agar peserta didik mampu mengkonstruksi pengetahuan secara mandiri.

11.1.3 Akar Filosofis Konstruktivisme

Konstruktivisme memiliki akar filosofis yang kuat dalam tradisi filsafat pengetahuan (epistemologi), khususnya dalam pandangan bahwa pengetahuan bukanlah sesuatu yang bersifat absolut, melainkan hasil konstruksi manusia melalui pengalaman. Pandangan ini menolak epistemologi positivistik yang memandang pengetahuan sebagai realitas objektif yang dapat dipindahkan secara langsung dari satu individu ke individu lain. Secara historis, konstruktivisme dipengaruhi oleh pemikiran filsafat seperti idealisme dan pragmatisme.

Dalam idealisme, pengetahuan dianggap dibentuk oleh pikiran manusia, bukan semata-mata hasil penyerapan fakta objektif. Sementara pragmatisme, sebagaimana dikembangkan oleh John Dewey, menekankan

bahwa pengetahuan lahir dari pengalaman, aktivitas, dan interaksi manusia dengan lingkungan sosialnya. Konstruktivisme juga berakar pada epistemologi genetis (genetic epistemology) yang dikembangkan oleh Jean Piaget. Piaget menegaskan bahwa perkembangan pengetahuan individu berlangsung secara bertahap melalui proses asimilasi dan akomodasi. Proses ini menunjukkan bahwa pengetahuan selalu mengalami perubahan, penyesuaian, dan perkembangan sesuai pengalaman yang dialami individu (Astuti et al., 2024).

Selain itu, konstruktivisme sosial yang berkembang melalui pemikiran Lev Vygotsky menegaskan bahwa konstruksi pengetahuan tidak hanya terjadi secara individual, tetapi juga melalui interaksi sosial, bahasa, dan budaya. Dalam pandangan ini, pembelajaran merupakan aktivitas sosial yang sangat dipengaruhi oleh konteks masyarakat dan lingkungan tempat peserta didik hidup. Dengan demikian, akar filosofis konstruktivisme menegaskan bahwa pengetahuan bersifat subjektif, dibangun melalui pengalaman, dan berkembang melalui proses kognitif maupun sosial. Prinsip ini menjadi dasar kuat bagi paradigma pembelajaran modern yang menekankan keaktifan peserta didik.

11.1.4 Tokoh Dan Aliran Konstruktivisme

Dalam perkembangan teori konstruktivisme, terdapat beberapa tokoh utama yang memberikan kontribusi besar dalam membangun konsep dan penerapan konstruktivisme dalam pendidikan.

Secara umum, konstruktivisme dapat dibagi menjadi dua aliran besar, yaitu konstruktivisme kognitif dan konstruktivisme sosial:

1. Jean Piaget dan Konstruktivisme Kognitif

Jean Piaget merupakan tokoh utama dalam konstruktivisme kognitif. Ia menjelaskan bahwa perkembangan kognitif manusia berlangsung melalui tahapan-tahapan tertentu, mulai dari sensori-motor, praoperasional, operasional konkret, hingga operasional formal. Dalam pandangan Piaget, belajar terjadi ketika individu berinteraksi dengan lingkungan dan

mengalami konflik kognitif yang mendorong terjadinya penyesuaian struktur berpikir.

Piaget memperkenalkan konsep asimilasi dan akomodasi sebagai mekanisme utama pembentukan pengetahuan. Asimilasi terjadi ketika individu memasukkan pengalaman baru ke dalam struktur kognitif yang sudah ada, sedangkan akomodasi terjadi ketika individu harus mengubah struktur kognitifnya agar sesuai dengan pengalaman baru. Proses ini menghasilkan keseimbangan baru yang disebut *equilibration* (Flavell, Piaget, 1962). Konstruktivisme Piaget menekankan bahwa pengetahuan dibangun secara internal melalui aktivitas mental individu, sehingga pembelajaran harus memberi ruang bagi peserta didik untuk mengeksplorasi dan menemukan.

2. Lev Vygotsky dan Konstruktivisme Sosial

Lev Vygotsky merupakan tokoh penting dalam konstruktivisme sosial. Ia menekankan bahwa perkembangan kognitif individu sangat dipengaruhi oleh interaksi sosial dan budaya. Menurutnya, belajar terjadi pertama kali pada tingkat sosial (*interpsikologis*), kemudian berkembang pada tingkat individu (*intrapsikologis*).

Vygotsky memperkenalkan konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD), yaitu jarak antara kemampuan yang dimiliki peserta didik secara mandiri dengan kemampuan yang dapat dicapai melalui bantuan orang lain, seperti guru atau teman yang lebih mampu. Bantuan tersebut dikenal dengan istilah *scaffolding*, yakni dukungan sementara yang diberikan untuk membantu peserta didik mencapai pemahaman lebih tinggi (Qiptiyah, 2024). Pandangan Vygotsky menunjukkan bahwa pembelajaran yang efektif harus melibatkan interaksi, dialog, kolaborasi, serta penggunaan bahasa sebagai alat utama dalam membangun pengetahuan.

3. John Dewey dan Konstruktivisme Pragmatis

John Dewey adalah tokoh pendidikan yang berpengaruh dalam perkembangan konstruktivisme pragmatis. Ia menekankan bahwa belajar

adalah proses pengalaman (*learning by doing*). Pendidikan menurut Dewey harus berorientasi pada pengalaman nyata peserta didik dan mendorong peserta didik untuk berpikir reflektif. Dewey memandang bahwa pembelajaran harus relevan dengan kehidupan sosial dan mendorong peserta didik menjadi individu yang mampu berkontribusi dalam masyarakat.

Dengan demikian, pendekatan konstruktivistik sangat sejalan dengan pemikiran Dewey karena menekankan pentingnya pengalaman dan aktivitas nyata dalam pembelajaran (Astiti et al., 2024).

4. Jerome Bruner dan Pembelajaran Penemuan

Jerome Bruner juga berperan penting dalam perkembangan konstruktivisme melalui konsep *discovery learning* atau pembelajaran penemuan. Menurut Bruner, pembelajaran yang paling bermakna adalah pembelajaran yang memungkinkan peserta didik menemukan konsep sendiri melalui eksplorasi. Bruner menekankan bahwa struktur pengetahuan harus disajikan secara sistematis dan bertahap sesuai kesiapan peserta didik.

Ia memperkenalkan konsep *spiral curriculum*, yaitu kurikulum yang memungkinkan materi dipelajari berulang pada tingkat kesulitan yang semakin tinggi. Dalam pandangan Bruner, pembelajaran yang efektif harus memotivasi peserta didik untuk berpikir, menemukan, dan menyusun konsep secara mandiri.

11.2 Prinsip-Prinsip Dalam Pembelajaran Konstruktivisme

Pembelajaran konstruktivisme dibangun atas keyakinan bahwa pengetahuan bukanlah sesuatu yang bersifat statis dan dapat dipindahkan secara langsung dari guru kepada peserta didik, melainkan hasil konstruksi

aktif yang dibangun melalui pengalaman, interaksi, serta proses berpikir reflektif. Oleh sebab itu, pembelajaran konstruktivistik menekankan pada proses belajar yang bermakna, aktif, dan kontekstual.

Dalam implementasinya, konstruktivisme memiliki beberapa prinsip dasar yang menjadi fondasi dalam perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran. Prinsip-prinsip tersebut menjadi pedoman utama agar pembelajaran tidak hanya menghasilkan penguasaan materi secara verbal, tetapi juga membentuk pemahaman yang mendalam dan kemampuan berpikir tingkat tinggi (Nerita, Ananda, & Mukhaiyar, 2023).

Berikut ini adalah prinsip-prinsip utama dalam pembelajaran konstruktivisme:

1. Belajar sebagai proses aktif

Salah satu prinsip paling fundamental dalam konstruktivisme adalah bahwa belajar merupakan proses aktif. Peserta didik tidak dipandang sebagai “wadah kosong” yang tinggal diisi pengetahuan, tetapi sebagai individu yang memiliki potensi untuk membangun pengetahuan melalui keterlibatan langsung dalam aktivitas belajar. Belajar secara aktif berarti peserta didik terlibat dalam proses mental seperti mengamati, menafsirkan, membandingkan, menghubungkan, menyimpulkan, serta mengevaluasi informasi.

Aktivitas belajar juga tidak hanya terbatas pada aspek fisik, seperti mengerjakan tugas atau membaca, melainkan juga melibatkan proses berpikir mendalam dalam membentuk makna dari pengalaman belajar. Dalam pembelajaran konstruktivistik, aktivitas peserta didik menjadi pusat pembelajaran (*student-centered learning*). Oleh karena itu, pembelajaran yang efektif bukanlah pembelajaran yang membuat peserta didik “diam mendengarkan”, melainkan pembelajaran yang mendorong mereka aktif bertanya, mencoba, mendiskusikan, dan menguji pemahaman (Suwardi, Musyafa, & Putriamansyah, 2025).

2. Pengetahuan awal (prior knowledge) peserta didik

Prinsip berikutnya adalah bahwa pembelajaran selalu berangkat dari pengetahuan awal peserta didik. Setiap peserta didik memiliki pengalaman, pemahaman, dan struktur kognitif yang berbeda-beda sebelum memasuki pembelajaran. Dalam pandangan konstruktivisme, pengetahuan awal ini menjadi landasan utama bagi terbentuknya pengetahuan baru. Pengetahuan baru tidak akan bermakna jika tidak dikaitkan dengan apa yang telah diketahui peserta didik.

Oleh sebab itu, proses belajar harus memfasilitasi keterhubungan antara konsep baru dengan pengalaman atau pemahaman sebelumnya. Jika peserta didik tidak memiliki dasar yang cukup, maka materi akan mudah dilupakan atau hanya dipahami secara dangkal. Prinsip ini menegaskan pentingnya diagnosis awal dalam pembelajaran, seperti melalui apersepsi, pertanyaan pemantik, atau penugasan awal untuk mengetahui sejauh mana kesiapan peserta didik. Dalam konteks pendidikan, pengetahuan awal berperan sebagai jembatan antara pengalaman lama dengan konsep baru sehingga terjadi pembelajaran bermakna.

3. Interaksi sosial sebagai sarana konstruksi makna

Konstruktivisme tidak hanya memandang belajar sebagai aktivitas individual, tetapi juga sebagai proses sosial. Prinsip ini terutama ditekankan dalam konstruktivisme sosial yang berkembang melalui pemikiran Vygotsky. Menurut pandangan ini, pemahaman dan makna tidak hanya dibangun melalui proses internal, tetapi juga melalui interaksi sosial dengan orang lain. Interaksi sosial memungkinkan peserta didik berdiskusi, berargumentasi, mengklarifikasi pemahaman, dan memperoleh perspektif baru. Proses dialog dan komunikasi tersebut membantu peserta didik merekonstruksi pengetahuan secara lebih matang. Selain itu, melalui kerja kelompok, peserta didik dapat belajar dari teman yang lebih mampu sehingga mempercepat perkembangan kognitifnya.

Konsep Zone of Proximal Development (ZPD) dalam teori Vygotsky memperjelas bahwa peserta didik dapat mencapai kemampuan yang lebih

tinggi jika memperoleh bantuan atau dukungan dari guru maupun teman sebaya. Bantuan tersebut dikenal sebagai scaffolding, yaitu dukungan sementara yang diberikan hingga peserta didik mampu belajar secara mandiri (Nerita et al., 2023). Dengan demikian, interaksi sosial dalam pembelajaran konstruktivistik bukan sekadar aktivitas komunikasi biasa, melainkan mekanisme utama untuk membangun pemahaman, memperluas wawasan, dan memperkuat struktur kognitif peserta didik.

4. Belajar kontekstual dan autentik

Prinsip konstruktivisme berikutnya adalah bahwa belajar harus berlangsung secara kontekstual dan autentik. Kontekstual berarti pembelajaran harus terkait dengan situasi nyata yang dekat dengan kehidupan peserta didik. Sedangkan autentik berarti pembelajaran menghadirkan pengalaman yang nyata, relevan, dan bermakna, bukan sekadar latihan abstrak yang tidak berhubungan dengan realitas. Pembelajaran kontekstual membantu peserta didik memahami bahwa ilmu pengetahuan tidak berdiri sendiri, tetapi memiliki hubungan dengan kehidupan sehari-hari.

Ketika peserta didik mempelajari sesuatu dalam konteks nyata, mereka akan lebih mudah memahami konsep dan mengingatnya dalam jangka panjang. Dalam pendekatan konstruktivistik, guru dituntut untuk mengaitkan materi pembelajaran dengan pengalaman peserta didik, lingkungan sosial, budaya, serta kebutuhan aktual mereka (Ulya, 2024).

Dengan demikian, pembelajaran tidak hanya berorientasi pada hafalan materi, tetapi juga pada kemampuan menerapkan pengetahuan dalam situasi nyata. Pembelajaran autentik juga mendorong peserta didik untuk melakukan aktivitas yang menantang, seperti pemecahan masalah, proyek, simulasi, atau studi kasus. Aktivitas ini akan membentuk pemahaman mendalam dan meningkatkan keterampilan berpikir kritis.

5. Refleksi sebagai bagian dari belajar

Dalam konstruktivisme, refleksi merupakan prinsip penting yang menjadi bagian dari proses belajar. Refleksi adalah aktivitas berpikir kembali terhadap pengalaman belajar, baik untuk menilai pemahaman, mengidentifikasi kekurangan, maupun memperbaiki strategi belajar. Refleksi membuat peserta didik menyadari proses belajarnya sendiri (metakognisi), sehingga mereka tidak hanya mengetahui “apa yang dipelajari”, tetapi juga memahami “bagaimana cara mereka belajar”.

Proses refleksi juga membantu peserta didik membangun pemahaman yang lebih stabil dan terorganisir dalam struktur kognitifnya. Dalam pembelajaran konstruktivistik, refleksi dapat dilakukan melalui berbagai cara, seperti menulis jurnal belajar, diskusi evaluatif, tanya jawab, presentasi hasil belajar, atau kegiatan penilaian diri (self-assessment) (Aqilla, Rahmani, Yusuf, & Izzati, 2024). Melalui refleksi, peserta didik mampu mengevaluasi pengalaman belajar, menyimpulkan konsep, serta menyusun makna baru dari materi yang telah dipelajari. Dengan demikian, refleksi berfungsi sebagai proses internalisasi pengetahuan dan menjadi kunci agar pembelajaran benar-benar bermakna, bukan sekadar aktivitas sesaat yang mudah hilang dari ingatan.

6. Peranan Guru Dan Murid

Pembelajaran konstruktivistik membawa perubahan mendasar dalam peran guru dan peserta didik. Dalam pendekatan tradisional, guru sering dipandang sebagai sumber utama pengetahuan, sedangkan peserta didik hanya menerima dan menghafal informasi. Namun dalam konstruktivisme, peran tersebut bergeser secara signifikan.

Guru dalam pembelajaran konstruktivistik berperan sebagai fasilitator, mediator, dan pembimbing. Guru tidak hanya menyampaikan materi, tetapi menciptakan lingkungan belajar yang memungkinkan peserta didik membangun pemahaman sendiri. Guru merancang situasi belajar, menyediakan pengalaman bermakna, mengajukan pertanyaan pemantik, serta memberikan bimbingan sesuai kebutuhan peserta didik. Selain itu,

guru juga berperan dalam memberikan scaffolding, yaitu bantuan sementara untuk mendukung peserta didik ketika menghadapi kesulitan. Bantuan ini dapat berupa petunjuk, contoh, arahan, maupun umpan balik yang bertujuan agar peserta didik mampu mencapai pemahaman yang lebih tinggi secara bertahap (Nurjamilah, Rizki, Bik, & Susanti, 2025).

Sementara itu, peserta didik dipandang sebagai subjek aktif dalam pembelajaran. Peserta didik bertanggung jawab membangun pengetahuan melalui eksplorasi, diskusi, penemuan, serta refleksi. Mereka didorong untuk berpikir kritis, bertanya, menguji gagasan, serta mengembangkan pemahaman secara mandiri. Dengan demikian, hubungan guru dan peserta didik dalam pembelajaran konstruktivistik bersifat kolaboratif. Guru bukan pusat kebenaran, melainkan mitra belajar yang membimbing peserta didik agar mampu membangun pengetahuan secara bermakna dan berkelanjutan.

11.3 Implikasi Teori Konstruktivisme

Teori konstruktivisme memiliki implikasi yang luas dalam bidang pendidikan, baik dalam aspek perencanaan pembelajaran, strategi mengajar, peran guru, peran peserta didik, maupun dalam sistem evaluasi pembelajaran. Konstruktivisme tidak hanya menawarkan konsep teoritis tentang bagaimana peserta didik belajar, tetapi juga memberikan arahan praktis tentang bagaimana pembelajaran seharusnya dirancang agar lebih bermakna dan efektif.

Dalam perspektif konstruktivistik, pembelajaran tidak lagi dipahami sebagai proses penyampaian materi secara satu arah, melainkan proses fasilitasi pengalaman belajar yang memungkinkan peserta didik membangun pengetahuan dan keterampilan secara mandiri maupun melalui interaksi sosial. Oleh karena itu, implikasi teori konstruktivisme menuntut perubahan paradigma dari pembelajaran yang berpusat pada guru menuju pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Implikasi tersebut dapat

dianalisis melalui dua aspek utama, yaitu kelebihan dan keterbatasan teori konstruktivisme, serta dampaknya terhadap praktik pendidikan.

11.3.1 Kelebihan dan Keterbatasan Teori Konstruktivisme

Teori konstruktivisme memiliki sejumlah kelebihan yang menjadikannya relevan dengan perkembangan pendidikan modern. Namun demikian, teori ini juga memiliki keterbatasan yang perlu dipertimbangkan agar penerapannya tidak menimbulkan kesalahan dalam praktik pembelajaran.

1. Kelebihan Teori Konstruktivisme

Salah satu kelebihan utama konstruktivisme adalah kemampuannya menciptakan pembelajaran yang bermakna. Peserta didik tidak hanya menerima informasi secara verbal, tetapi membangun pemahaman melalui pengalaman dan aktivitas berpikir. Hal ini menyebabkan pengetahuan yang diperoleh lebih tahan lama dan lebih mudah diaplikasikan dalam konteks kehidupan nyata. Konstruktivisme juga mendorong peserta didik menjadi lebih aktif dan mandiri dalam belajar.

Peserta didik dilatih untuk berpikir kritis, mengajukan pertanyaan, memecahkan masalah, serta melakukan eksplorasi pengetahuan. Aktivitas ini akan mengembangkan keterampilan berpikir tingkat tinggi (*higher order thinking skills*) yang sangat dibutuhkan dalam pendidikan abad 21 (Wildan & Herdiana, 2024). Selain itu, konstruktivisme memperhatikan perbedaan individu. Karena pembelajaran berangkat dari pengetahuan awal peserta didik, maka proses belajar dapat menyesuaikan latar belakang, pengalaman, dan kemampuan masing-masing individu. Dengan demikian, pembelajaran konstruktivistik lebih humanistik dan lebih menghargai keragaman gaya belajar.

Kelebihan lainnya adalah adanya penekanan pada interaksi sosial. Konstruktivisme sosial menegaskan bahwa diskusi, kolaborasi, dan kerja kelompok dapat memperkaya pemahaman peserta didik. Melalui interaksi sosial, peserta didik dapat belajar dari perspektif orang lain, memperbaiki kesalahan konsep, serta menguatkan pemahaman. Konstruktivisme juga

meningkatkan motivasi belajar karena peserta didik merasa terlibat dalam proses pembelajaran. Pembelajaran yang memberi ruang eksplorasi dan penemuan cenderung lebih menarik dibandingkan pembelajaran yang hanya bersifat ceramah dan hafalan.

2. Keterbatasan Teori Konstruktivisme

Di samping kelebihanannya, teori konstruktivisme memiliki keterbatasan yang harus menjadi perhatian dalam penerapannya. Salah satu keterbatasan utamanya adalah membutuhkan waktu yang relatif lebih lama. Pembelajaran yang menekankan eksplorasi, diskusi, dan penemuan memerlukan durasi yang cukup, sehingga kurang efektif apabila diterapkan pada kondisi pembelajaran yang sangat terbatas oleh jadwal. Konstruktivisme juga membutuhkan kesiapan guru yang tinggi. Guru tidak hanya berperan sebagai penyampai materi, tetapi harus mampu merancang situasi belajar yang bermakna, mengelola kelas yang aktif, serta memberikan scaffolding yang tepat.

Jika guru tidak memiliki kompetensi yang memadai, maka pembelajaran konstruktivistik dapat menjadi tidak terarah dan kehilangan tujuan. Keterbatasan lain adalah potensi terjadinya miskonsepsi. Karena peserta didik membangun pengetahuan sendiri, ada kemungkinan mereka membentuk pemahaman yang keliru jika tidak dibimbing secara tepat. Hal ini dapat terjadi apabila guru terlalu pasif atau tidak melakukan klarifikasi konsep secara sistematis (Masgumelar & Mustafa, 2021).

Selain itu, konstruktivisme menuntut kemandirian peserta didik. Dalam kondisi tertentu, peserta didik yang motivasinya rendah atau kemampuan akademiknya terbatas akan kesulitan mengikuti pembelajaran yang menuntut eksplorasi aktif. Akibatnya, peserta didik tersebut dapat tertinggal dibandingkan peserta didik lain yang lebih siap. Keterbatasan berikutnya adalah aspek evaluasi yang kompleks.

Dalam pembelajaran konstruktivistik, penilaian tidak cukup dilakukan dengan tes objektif semata, tetapi perlu menggunakan evaluasi autentik seperti proyek, portofolio, observasi, dan penilaian proses. Hal ini

membutuhkan sistem evaluasi yang lebih rumit dan tenaga pendidik yang terampil. Dengan demikian, teori konstruktivisme memiliki kekuatan besar dalam meningkatkan kualitas pembelajaran, namun penerapannya harus disesuaikan dengan kondisi peserta didik, kompetensi guru, dan sistem pendidikan yang berlaku.

11.3.2 Implikasi Teori Konstruktivisme Terhadap Pendidikan

Teori konstruktivisme membawa implikasi yang signifikan terhadap sistem pendidikan, baik dalam desain pembelajaran, metode pengajaran, peran guru dan peserta didik, hingga sistem evaluasi hasil belajar.

Implikasi tersebut dapat dijelaskan sebagai berikut:

1. Implikasi terhadap Perencanaan dan Desain Pembelajaran

Dalam konstruktivisme, pembelajaran harus dirancang untuk mendorong peserta didik membangun pengetahuan secara aktif. Oleh karena itu, guru harus merancang pembelajaran berbasis aktivitas, pengalaman, dan pemecahan masalah. Materi pembelajaran tidak cukup hanya disampaikan, tetapi harus disusun agar dapat dipelajari melalui proses eksplorasi dan penemuan. Pembelajaran juga perlu memperhatikan pengetahuan awal peserta didik. Hal ini menuntut guru melakukan diagnosis awal agar dapat mengetahui kesiapan peserta didik (Mulyadi, 2022). Dengan demikian, proses pembelajaran menjadi lebih terarah dan sesuai kebutuhan.

2. Implikasi terhadap Strategi dan Metode Pembelajaran

Teori konstruktivisme mendorong penggunaan metode pembelajaran yang aktif dan partisipatif. Metode seperti inquiry learning, discovery learning, problem-based learning, project-based learning, dan cooperative learning merupakan strategi yang sangat sesuai dengan konstruktivisme. Pembelajaran harus

memberi kesempatan kepada peserta didik untuk berdiskusi, melakukan eksperimen, mengamati fenomena, serta menarik kesimpulan sendiri. Dengan demikian, pembelajaran lebih menekankan proses berpikir dibandingkan hanya menghafal informasi. Selain itu, pembelajaran harus bersifat kontekstual. Materi harus dikaitkan dengan kehidupan nyata peserta didik agar pembelajaran lebih bermakna. Dalam hal ini, guru harus mampu menghadirkan contoh konkret dan situasi autentik yang relevan.

3. Implikasi terhadap Peran Guru dan Peserta Didik

Konstruktivisme membawa perubahan paradigma terhadap peran guru. Guru tidak lagi menjadi satu-satunya sumber informasi, tetapi menjadi fasilitator yang membimbing peserta didik membangun pemahaman. Guru berperan menyediakan pengalaman belajar, memberikan pertanyaan pemantik, serta membantu peserta didik menemukan konsep melalui scaffolding. Sementara itu, peserta didik diposisikan sebagai subjek aktif yang bertanggung jawab atas pembelajarannya. Peserta didik dituntut untuk aktif bertanya, berdiskusi, menguji ide, serta melakukan refleksi. Dengan demikian, peserta didik tidak hanya mengembangkan pengetahuan, tetapi juga keterampilan belajar sepanjang hayat (lifelong learning) (Mulyadi, 2022).

4. Implikasi terhadap Interaksi Sosial dalam Pembelajaran

Teori konstruktivisme sosial menekankan bahwa pembelajaran akan lebih efektif apabila melibatkan interaksi sosial. Oleh sebab itu, pendidikan perlu mendorong pembelajaran kolaboratif melalui diskusi kelompok, kerja tim, serta aktivitas berbasis komunitas belajar. Interaksi sosial juga memungkinkan peserta didik mengembangkan keterampilan komunikasi, kemampuan berargumentasi, serta sikap toleransi dalam menerima perbedaan

pendapat. Hal ini menjadi aspek penting dalam pembentukan karakter peserta didik.

5. Implikasi terhadap Evaluasi Pembelajaran

Implikasi konstruktivisme terhadap evaluasi pembelajaran adalah perlunya penilaian yang lebih autentik dan komprehensif. Evaluasi tidak hanya berfokus pada hasil akhir, tetapi juga pada proses pembelajaran. Penilaian harus mampu mengukur kemampuan berpikir kritis, kreativitas, kemampuan memecahkan masalah, serta keterampilan sosial peserta didik. Oleh karena itu, metode evaluasi yang relevan dengan konstruktivisme meliputi penilaian portofolio, proyek, presentasi, observasi aktivitas belajar, dan penilaian diri. Evaluasi semacam ini memungkinkan guru memperoleh gambaran utuh tentang perkembangan peserta didik (Azzahra, Ali, & Bakar, 2025).

6. Implikasi terhadap Pengembangan Kurikulum

Konstruktivisme juga memengaruhi pengembangan kurikulum. Kurikulum tidak hanya berisi daftar materi, tetapi harus dirancang untuk mengembangkan kemampuan berpikir, keterampilan, dan sikap peserta didik. Kurikulum perlu fleksibel agar dapat disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik dan konteks sosial-budaya. Dalam hal ini, pembelajaran harus memberikan ruang pada pengalaman langsung, kegiatan eksploratif, serta pembelajaran berbasis proyek yang mendorong peserta didik membangun kompetensi secara bertahap.

Bab 12

Pendekatan dan Strategi Pengajaran

12.1 Pendekatan Pengajaran Tradisional dan Modern

Pendekatan pengajaran merupakan fondasi utama dalam proses pembelajaran, yang memengaruhi cara peserta didik menerima dan mengolah informasi. Pendekatan tradisional, seperti ceramah atau pengajaran satu arah, telah lama digunakan di berbagai sistem pendidikan. Namun, dengan perkembangan zaman dan kemajuan teknologi, pendekatan pengajaran modern yang lebih interaktif dan berpusat pada peserta didik mulai mendapatkan perhatian lebih.

Menurut Darmawati & Mustadi (2023), "pendekatan berbasis masalah dan proyek memungkinkan peserta didik mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan kolaborasi yang lebih efektif dibandingkan pendekatan tradisional." Oleh karena itu, penting untuk memahami kelebihan dan

kekurangan kedua pendekatan ini guna memilih metode yang paling sesuai dengan kebutuhan pendidikan saat ini.

12.1.1 Pendekatan Pengajaran Tradisional dan Modern: Perbandingan dan Implikasinya dalam Pembelajaran

Pendekatan pengajaran tradisional, seperti ceramah atau pendekatan langsung, telah menjadi salah satu metode yang dominan dalam sistem pendidikan selama bertahun-tahun. Pada pendekatan ini, peran guru adalah sebagai pusat informasi yang menyampaikan materi kepada peserta didik, sementara siswa berfungsi lebih sebagai penerima informasi yang pasif. Pendekatan ini lebih fokus pada penguasaan materi secara teoritis dan cenderung mengabaikan keterampilan berpikir kritis dan kreatif siswa.

Sebagai contoh, Slameto (2010) menjelaskan bahwa pendekatan ceramah memiliki kelebihan dalam memberikan pengetahuan secara efisien, namun terbatas dalam mengembangkan keterampilan lain yang diperlukan dalam kehidupan sehari-hari. Oleh karena itu, meskipun pendekatan ini masih digunakan secara luas, banyak pihak yang meragukan efektivitasnya dalam menghadapi tantangan pendidikan abad ke-21.

Seiring berkembangnya pemikiran pendidikan, pendekatan-pendekatan yang lebih modern, seperti Problem-Based Learning (PBL) dan Project-Based Learning (PjBL), mulai mendapatkan perhatian lebih besar. PBL, yang berfokus pada pemecahan masalah dunia nyata, memberikan kesempatan bagi siswa untuk mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan kreatif. PBL mendorong siswa untuk bekerja dalam kelompok, mengidentifikasi masalah, merumuskan solusi, dan menerapkan pengetahuan yang telah dipelajari dalam konteks yang lebih luas.

Menurut Johnson (2014), pendekatan berbasis masalah meningkatkan keterampilan pemecahan masalah dan kolaborasi, yang sangat dibutuhkan di dunia profesional. Pendekatan ini memotivasi siswa untuk lebih aktif terlibat dalam pembelajaran, karena mereka dapat melihat relevansi antara materi yang diajarkan dan dunia nyata.

Di sisi lain, Project-Based Learning (PjBL) menawarkan cara pembelajaran yang melibatkan siswa dalam proyek nyata yang mengintegrasikan berbagai disiplin ilmu. PjBL menuntut siswa untuk merencanakan, melaksanakan, dan mempresentasikan proyek yang dapat melibatkan keterampilan teknis dan kreatif. Proyek yang dikerjakan sering kali berbentuk kolaboratif, sehingga siswa belajar untuk bekerja sama, mengelola waktu, dan menyelesaikan tugas secara mandiri. PjBL dapat memberikan pengalaman belajar yang lebih holistik, yang memungkinkan siswa untuk mengaplikasikan pengetahuan mereka dalam situasi yang lebih kompleks. Seperti yang dinyatakan oleh Bell (2010), PjBL memberi siswa kesempatan untuk mengerjakan proyek yang melibatkan masalah dunia nyata, meningkatkan keterampilan komunikasi, dan mempersiapkan mereka untuk bekerja dalam tim.

Namun, penerapan kedua pendekatan ini tidak lepas dari tantangan. PBL dan PjBL memerlukan waktu yang lebih banyak dan perencanaan yang lebih matang dari pihak pendidik. Guru harus berperan sebagai fasilitator yang tidak hanya menyampaikan materi, tetapi juga membimbing siswa untuk tetap fokus pada tujuan pembelajaran. Selain itu, kedua pendekatan ini memerlukan sumber daya yang lebih banyak, seperti alat bantu, teknologi, dan waktu, yang mungkin tidak selalu tersedia di semua lembaga pendidikan.

Walaupun demikian, berbagai penelitian menunjukkan bahwa pendekatan berbasis masalah dan proyek memiliki dampak yang signifikan terhadap keterampilan siswa dalam berpikir kritis dan memecahkan masalah. Sebagai contoh, menurut penelitian oleh Darmawati dan Mustadi (2023), Penerapan Problem-Based Learning di kelas terbukti mampu meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa secara signifikan dibandingkan dengan pengajaran konvensional.

Pentingnya pemilihan pendekatan yang tepat sangat bergantung pada tujuan pembelajaran dan konteksnya. Pendekatan tradisional, meskipun dianggap kurang interaktif, masih sangat efektif dalam situasi di mana penyampaian informasi yang cepat dan langsung dibutuhkan, seperti dalam

pengajaran teori dasar atau fakta yang membutuhkan hafalan. Sementara itu, pendekatan modern seperti PBL dan PjBL lebih cocok untuk pembelajaran yang menuntut keterlibatan aktif, pengembangan keterampilan berpikir kritis, dan pemecahan masalah dalam situasi nyata. Dengan demikian, pendidik perlu mengintegrasikan kedua pendekatan ini secara bijaksana agar dapat menciptakan lingkungan belajar yang efektif dan menyeluruh.

12.1.2 Kelebihan dan Kekurangan Pendekatan Pengajaran Tradisional dan Modern dalam Konteks Pendidikan Masa Kini

Pendekatan pengajaran tradisional, seperti ceramah atau pendekatan langsung, memiliki sejumlah kelebihan yang tetap relevan dalam konteks pendidikan saat ini. Salah satu kelebihananya adalah efisiensi dalam mentransfer pengetahuan dasar kepada siswa. Pendekatan ini memungkinkan guru untuk memberikan informasi dengan cara yang jelas, terstruktur, dan cepat. Hal ini sangat cocok digunakan ketika tujuan pengajaran adalah untuk menyampaikan konsep-konsep dasar atau fakta yang membutuhkan penghafalan. Pendekatan ceramah masih sangat efektif untuk mentransfer informasi dasar yang bersifat faktual kepada siswa dalam waktu yang singkat (Wiggins dan McTighe, 2005). Namun, meskipun efisien, pendekatan ini memiliki keterbatasan dalam meningkatkan keterampilan berpikir kritis dan kemampuan praktis siswa karena siswa lebih berperan sebagai penerima informasi pasif.

Sementara itu, pendekatan modern seperti Problem-Based Learning (PBL) dan Project-Based Learning (PjBL) lebih menekankan keterlibatan aktif siswa dalam pembelajaran. Pendekatan ini mengajak siswa untuk tidak hanya menerima informasi, tetapi juga untuk mengidentifikasi masalah, merumuskan solusi, dan menerapkan pengetahuan yang mereka peroleh dalam situasi dunia nyata.

PBL memungkinkan siswa untuk mengembangkan keterampilan pemecahan masalah, berpikir kritis, dan berkolaborasi dalam grup. Seperti

yang dikemukakan oleh Hmelo-Silver (2004), PBL mendorong siswa untuk bekerja secara kolaboratif dalam menyelesaikan masalah kompleks, yang memungkinkan mereka mengembangkan keterampilan berpikir tingkat tinggi. Hal ini memungkinkan siswa untuk terlibat secara lebih mendalam dalam proses pembelajaran dan mengaitkan apa yang dipelajari dengan pengalaman hidup mereka.

Namun, penerapan PBL dan PjBL juga membawa tantangan tertentu. Kedua pendekatan ini memerlukan perencanaan yang lebih matang dan pengelolaan waktu yang lebih baik. PjBL dan PBL membutuhkan waktu lebih lama karena siswa harus bekerja dalam kelompok dan sering kali terlibat dalam proyek yang lebih kompleks. Dalam hal ini, guru harus berperan sebagai fasilitator yang tidak hanya memberikan informasi, tetapi juga mengarahkan siswa untuk tetap fokus dan mencapai tujuan pembelajaran.

Seperti yang dijelaskan oleh Capon dan Kuhn (2004), Penerapan PjBL memerlukan peran aktif guru dalam mendukung proses kolaborasi siswa dan memastikan bahwa tujuan pembelajaran tercapai. Selain itu, pengelolaan proyek yang efektif dalam kelompok juga menjadi tantangan, karena tidak semua siswa memiliki keterampilan yang sama dalam bekerja sama.

Kelemahan lainnya dari pendekatan modern ini adalah keterbatasan sumber daya yang dibutuhkan untuk melaksanakannya dengan efektif. PBL dan PjBL memerlukan banyak alat bantu dan teknologi yang mungkin tidak selalu tersedia di semua lembaga pendidikan. Dengan keterbatasan waktu dan sumber daya, implementasi kedua pendekatan ini dapat terhambat, terutama di sekolah-sekolah dengan fasilitas yang terbatas. Salah satu kendala terbesar dalam menerapkan PjBL adalah kurangnya akses terhadap sumber daya yang diperlukan untuk menyelesaikan proyek secara optimal (Thomas, 2000). Meskipun demikian, kedua pendekatan ini telah terbukti efektif dalam mengembangkan keterampilan abad ke-21 yang dibutuhkan di dunia profesional.

Meskipun pendekatan tradisional dan modern masing-masing memiliki kelebihan dan kekurangan, keduanya dapat saling melengkapi jika diterapkan dengan bijaksana. Pendekatan tradisional dapat digunakan untuk pengajaran yang lebih terstruktur dan cepat dalam menyampaikan teori atau fakta dasar, sementara PBL dan PjBL lebih cocok untuk pengajaran yang menuntut keterlibatan aktif dan pengembangan keterampilan praktis. Oleh karena itu, pendidik perlu menilai konteks dan tujuan pembelajaran secara hati-hati untuk memilih pendekatan yang paling sesuai, agar pembelajaran dapat berjalan secara efektif dan menyeluruh.

12.2 Strategi Pengajaran Berpusat pada Peserta Didik

Strategi pengajaran berpusat pada peserta didik menekankan pentingnya peran aktif siswa dalam proses pembelajaran. Pendekatan ini mengalihkan fokus dari pengajaran yang bersifat guru-sendiri (teacher-centered) ke pembelajaran yang lebih menekankan pada inisiatif dan keterlibatan siswa. Guru berperan sebagai fasilitator yang memberikan arahan dan dukungan, memungkinkan siswa untuk mengembangkan keterampilan berpikir kritis dan pemecahan masalah mereka. Pembelajaran yang berpusat pada siswa memungkinkan mereka untuk menjadi pemecah masalah yang lebih mandiri dan bertanggung jawab atas pembelajaran mereka sendiri (McCombs dan Whisler, 2013).

Lebih lanjut, penerapan strategi ini telah terbukti meningkatkan motivasi dan keterlibatan siswa dalam pembelajaran. Sebuah studi oleh Hattie (2012) menunjukkan bahwa "pembelajaran yang melibatkan siswa dalam proses pengambilan keputusan dan refleksi meningkatkan hasil akademis mereka secara signifikan". Dengan menempatkan siswa di pusat pembelajaran, mereka tidak hanya mempelajari materi, tetapi juga mengembangkan keterampilan sosial dan emosional yang diperlukan dalam kehidupan

sehari-hari, seperti komunikasi dan kerjasama. Oleh karena itu, strategi ini tidak hanya efektif dalam pengembangan pengetahuan, tetapi juga dalam memperkuat keterampilan interpersonal dan kolaboratif siswa.

12.2.1 Strategi Pengajaran yang Fokus pada Partisipasi Aktif Siswa

Strategi pengajaran yang berfokus pada partisipasi aktif siswa merupakan pendekatan yang mendorong keterlibatan langsung siswa dalam proses pembelajaran. Pendekatan ini mengutamakan peran siswa sebagai pusat pembelajaran, di mana mereka tidak hanya menjadi penerima informasi, tetapi juga berkontribusi aktif dalam membangun pengetahuan. Salah satu strategi yang sering diterapkan adalah pembelajaran kolaboratif, di mana siswa bekerja dalam kelompok untuk memecahkan masalah bersama, berbagi ide, dan mencapai pemahaman bersama.

Pembelajaran kolaboratif meningkatkan keterampilan sosial siswa, seperti komunikasi, kerja sama, dan keterampilan pemecahan masalah, yang sangat diperlukan dalam dunia kerja masa depan (Johnson, 2014). Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan pengetahuan siswa, tetapi juga memperkuat hubungan antar siswa, yang dapat menciptakan suasana belajar yang lebih mendukung.

Selain itu, diskusi kelompok menjadi salah satu metode yang efektif dalam mendorong partisipasi aktif siswa. Diskusi kelompok memungkinkan siswa untuk mendiskusikan dan menganalisis suatu topik atau masalah secara lebih mendalam. Dengan berbagi pemikiran dan mendengarkan perspektif teman sekelas, siswa dapat memperluas wawasan mereka dan meningkatkan keterampilan berpikir kritis. Diskusi kelompok memungkinkan siswa untuk mengembangkan keterampilan reflektif dan berpikir kritis melalui interaksi sosial, yang membantu mereka memahami materi dengan lebih baik (Gokhale, 2014). Diskusi yang terstruktur juga memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengungkapkan pendapat mereka, meningkatkan rasa percaya diri, dan memperbaiki kemampuan komunikasi mereka.

Pemecahan masalah adalah bagian penting dari strategi pengajaran yang berfokus pada partisipasi aktif siswa. Dengan memberikan masalah yang relevan dengan kehidupan nyata atau situasi yang memerlukan pemikiran mendalam, siswa diajak untuk berpikir kreatif dan inovatif. Dalam pendekatan ini, guru berfungsi sebagai fasilitator yang membimbing siswa untuk menemukan solusi, bukan sebagai sumber informasi utama. Problem-Based Learning (PBL) mendorong siswa untuk bekerja secara kolaboratif dalam menyelesaikan masalah, yang meningkatkan keterampilan berpikir tingkat tinggi serta kemampuan memecahkan masalah mereka (Zainuddin, 2020). Pendekatan ini membantu siswa untuk mengembangkan keterampilan yang tidak hanya bermanfaat di ruang kelas, tetapi juga dalam kehidupan sehari-hari dan dunia kerja.

Namun, untuk mencapai keberhasilan dalam strategi pengajaran ini, penting bagi guru untuk menciptakan lingkungan yang mendukung bagi siswa untuk berpartisipasi aktif. Guru harus mampu membangun suasana yang aman dan terbuka, di mana siswa merasa nyaman untuk berbagi ide dan berkontribusi dalam diskusi. Selain itu, guru perlu memberikan umpan balik yang konstruktif agar siswa dapat mengetahui kekuatan dan area yang perlu diperbaiki. Seperti yang dijelaskan oleh Barkley, Cross, dan Major (2014), "Umpan balik yang jelas dan tepat waktu merupakan kunci untuk menjaga motivasi siswa tetap tinggi dan untuk meningkatkan hasil pembelajaran mereka". Dengan memberikan umpan balik yang baik, guru dapat mendorong siswa untuk terus belajar dan berkembang.

Di sisi lain, strategi ini juga menghadapi tantangan, terutama dalam mengelola kelas yang besar. Dalam kelompok besar, tidak semua siswa memiliki kesempatan yang sama untuk berbicara atau berpartisipasi aktif dalam diskusi atau kolaborasi. Oleh karena itu, penting bagi guru untuk memastikan bahwa setiap siswa memiliki kesempatan yang adil untuk terlibat. Hal ini dapat dilakukan dengan merancang aktivitas yang memungkinkan setiap siswa untuk memberikan kontribusinya, seperti pembagian tugas yang merata dalam proyek kelompok atau diskusi yang melibatkan semua anggota kelompok. Seperti yang dinyatakan oleh Capon dan Kuhn (2004), "Pencapaian keberhasilan dalam pembelajaran

kolaboratif sangat tergantung pada kemampuan guru untuk mengelola interaksi antar siswa dan memastikan bahwa setiap siswa terlibat secara aktif".

12.2.2 Teknik Dan Metode Yang Digunakan Untuk Meningkatkan Keterlibatan Dan Motivasi Peserta Didik

Untuk meningkatkan keterlibatan dan motivasi peserta didik, berbagai teknik dan metode dapat diterapkan dalam proses pembelajaran. Salah satu metode yang telah terbukti efektif adalah penggunaan teknologi dalam pembelajaran, yang memungkinkan siswa untuk terlibat secara aktif dan interaktif dengan materi pembelajaran. Penggunaan teknologi tidak hanya membuat pembelajaran lebih menarik, tetapi juga memberikan siswa kesempatan untuk mengakses informasi yang lebih luas dan belajar dengan cara yang lebih personal.

Sebagai contoh, menurut Järvelä et al. (2016), "Penggunaan teknologi dalam pendidikan dapat mendorong partisipasi aktif siswa, meningkatkan keterlibatan mereka dalam kegiatan belajar, serta memfasilitasi pengalaman pembelajaran yang lebih kaya". Teknologi, seperti aplikasi pembelajaran berbasis game atau platform e-learning, dapat membuat proses pembelajaran lebih menyenangkan dan relevan dengan kebutuhan siswa saat ini.

Metode lain yang efektif untuk meningkatkan keterlibatan adalah melalui pemberian umpan balik yang konstruktif secara terus-menerus. Umpan balik yang tepat waktu dan spesifik dapat membantu siswa memahami area yang perlu diperbaiki serta memberikan dorongan untuk terus berusaha. Sebuah penelitian oleh Black dan Wiliam (2018) menunjukkan bahwa "umpan balik yang diberikan dengan cara yang jelas dan konstruktif meningkatkan motivasi siswa serta memperbaiki hasil belajar mereka". Dengan memberikan umpan balik yang tepat dan terarah, guru dapat membantu siswa merasa lebih percaya diri dan termotivasi untuk belajar lebih baik.

Selanjutnya, pemberian tugas yang relevan dengan kehidupan sehari-hari juga menjadi teknik yang sangat penting untuk meningkatkan motivasi siswa. Ketika siswa dapat melihat hubungan antara materi yang diajarkan dengan masalah yang mereka hadapi di kehidupan nyata, mereka akan lebih termotivasi untuk belajar. Tugas yang berhubungan dengan dunia nyata tidak hanya membuat siswa lebih terlibat, tetapi juga meningkatkan keterampilan problem-solving mereka. Menyusun tugas yang menantang dan relevan dengan kehidupan siswa akan meningkatkan minat dan motivasi mereka untuk berpartisipasi dalam pembelajaran" (Topping, 2017).

Selain itu, pendekatan pembelajaran berbasis kolaborasi juga terbukti efektif dalam meningkatkan keterlibatan siswa. Dalam metode ini, siswa bekerja sama dalam kelompok untuk memecahkan masalah atau menyelesaikan proyek bersama. Pembelajaran kolaboratif memungkinkan siswa untuk saling bertukar ide, belajar dari satu sama lain, dan mengembangkan keterampilan sosial serta komunikasi. Johnson (2015) mengemukakan bahwa Pembelajaran berbasis kolaborasi memperkuat keterlibatan siswa karena mereka merasa lebih bertanggung jawab terhadap pembelajaran mereka sendiri dan anggota kelompok lainnya. Dengan kolaborasi, siswa tidak hanya berfokus pada tugas individu, tetapi juga merasa lebih terlibat dalam pencapaian kelompok secara keseluruhan.

Metode terakhir yang tidak kalah penting adalah pemanfaatan gamifikasi dalam pembelajaran. Gamifikasi mengintegrasikan elemen-elemen permainan, seperti poin, level, dan penghargaan, dalam konteks pembelajaran untuk meningkatkan keterlibatan dan motivasi siswa. Teknik ini dapat menciptakan suasana yang menyenangkan dan menantang, sehingga siswa lebih termotivasi untuk berpartisipasi aktif dalam pembelajaran.

Menurut Deterding (2017), Gamifikasi dapat meningkatkan motivasi intrinsik siswa dengan mengubah pembelajaran menjadi pengalaman yang lebih interaktif dan kompetitif. Dengan memberikan penghargaan atas pencapaian tertentu, gamifikasi dapat membuat siswa merasa dihargai dan lebih termotivasi untuk mencapai tujuan pembelajaran.

12.3 Strategi Pengajaran dalam Pembelajaran Online dan Hybrid

12.3.1 Tantangan dan Strategi Pengajaran di Era Digital

Perkembangan teknologi informasi telah mengubah lanskap pendidikan secara drastis dengan hadirnya pembelajaran berbasis digital. Platform e-learning dan pembelajaran jarak jauh kini menjadi bagian penting dalam sistem pendidikan formal maupun non-formal. Namun, tantangan terbesar yang dihadapi pendidik adalah memastikan bahwa penggunaan teknologi tidak sekadar menggantikan metode tradisional, tetapi benar-benar mendukung proses belajar yang efektif.

Rienties, Brouwer, dan Lygo-Baker (2019) menemukan bahwa “salah satu tantangan utama dalam pembelajaran online adalah menjaga keterlibatan siswa dalam konteks pembelajaran yang tidak langsung berhadapan secara fisik dan hal ini membutuhkan desain instruksional yang kuat dan dukungan teknologi yang tepat”. Dengan demikian, strategi pengajaran di era digital harus dirancang dengan prinsip keterlibatan aktif siswa dan desain pembelajaran yang ramah pengguna.

Blended learning atau pembelajaran campuran yang memadukan tatap muka dan online menjadi salah satu strategi untuk mengatasi tantangan tersebut. Neal dan Morgan (2019) menyatakan bahwa “blended learning memungkinkan fleksibilitas belajar sekaligus mempertahankan aspek interaksi sosial yang penting dalam pendidikan konvensional”. Strategi ini memberikan ruang bagi siswa untuk belajar mandiri di luar kelas melalui materi digital, sambil tetap mendapatkan bimbingan langsung dari pengajar saat sesi tatap muka. Implementasi blended learning yang efektif mensyaratkan perencanaan yang matang serta pelatihan bagi pendidik untuk memaksimalkan pemanfaatan teknologi sebagai alat bantu pembelajaran, bukan sekadar media presentasi.

Selain itu, pembelajaran jarak jauh membuka tantangan baru terkait kesenjangan akses teknologi. Tidak semua siswa memiliki perangkat atau

koneksi internet yang memadai untuk mengikuti kelas online secara optimal. Hal ini dapat berdampak pada ketidaksetaraan kesempatan belajar, terutama di kawasan dengan infrastruktur digital yang kurang berkembang. Menurut Bond (2020), “ketidaksetaraan akses terhadap teknologi dan sumber daya pembelajaran digital berpotensi memperlebar kesenjangan akademik, sehingga strategi pengajaran di era digital harus mempertimbangkan ketersediaan fasilitas dan dukungan infrastruktur bagi seluruh peserta didik”. Dengan memahami konteks dan kebutuhan lokal, pendidik dapat merancang materi yang dapat diakses secara offline maupun online, sehingga keterlibatan siswa tetap terjaga.

Tantangan lain yang terjadi adalah kurangnya interaksi sosial yang natural antara siswa dan guru dalam pembelajaran digital. Interaksi yang minim dapat menurunkan motivasi dan tingkat keterlibatan siswa dalam pembelajaran. Untuk mengatasi hal ini, strategi pengajaran perlu menerapkan pendekatan yang mendukung kolaborasi virtual, seperti diskusi online terstruktur, tugas kelompok berbasis platform kolaboratif, serta forum refleksi yang aktif.

Sun, et al. (2020) menyatakan bahwa “interaksi siswa dengan sesama siswa dan dengan guru melalui platform digital memiliki efek positif yang signifikan terhadap motivasi dan hasil belajar siswa”. Dengan memanfaatkan fitur-fitur interaktif seperti breakout room, polling, dan umpan balik real-time, pembelajaran digital tidak hanya menjadi media penyampaian materi, tetapi juga ruang pengembangan keterampilan sosial.

Dalam menghadapi era digital, strategi pengajaran tidak lagi bersifat universal, melainkan dinamis dan kontekstual. Pendidik perlu terus melakukan evaluasi terhadap pemanfaatan teknologi, menyesuaikan teknik pengajaran sesuai kebutuhan siswa dan perkembangan teknologi itu sendiri. Perencanaan instruksional yang efektif ditambah dukungan pelatihan teknologi bagi guru menjadi kunci untuk menciptakan pengalaman pembelajaran digital yang bermakna. Pendekatan ini akan membantu siswa tidak hanya menyerap informasi, tetapi juga mampu

berpikir kritis, kolaboratif, dan adaptif kompetensi yang esensial dalam pendidikan abad ke-21.

12.3.2 Pemanfaatan Teknologi untuk Menciptakan Interaksi dan Kolaborasi yang Efektif dalam Pengajaran

Pemanfaatan teknologi dalam pendidikan tidak hanya memfasilitasi akses materi secara luas, tetapi juga membuka peluang untuk meningkatkan interaksi dan kolaborasi antar peserta didik. Teknologi komunikasi seperti aplikasi konferensi video, forum diskusi online, dan platform kolaboratif telah mengubah cara siswa dan pengajar berinteraksi.

Sebagaimana diungkapkan oleh Martin dan Bolliger (2018), “Platform digital menyediakan ruang bagi siswa untuk terlibat dalam diskusi sinkron dan asinkron, yang meningkatkan kedalaman pemahaman melalui interaksi yang terus menerus”. Hal ini menunjukkan bahwa penggunaan teknologi harus lebih dari sekadar penyampaian konten; perlu diarahkan untuk membangun komunikasi aktif yang mendukung proses belajar mengajar.

Platform pembelajaran seperti Learning Management System (LMS) juga telah terbukti menciptakan ruang kolaboratif yang efektif. LMS memungkinkan siswa untuk berkolaborasi dalam tugas proyek, berbagi materi, serta memberikan umpan balik antar teman sekelas. Dalam penelitian oleh Liaw dan Huang (2016), ditemukan bahwa “interaksi sosial yang difasilitasi melalui LMS meningkatkan partisipasi siswa dan rasa kebersamaan dalam kelas digital”. Dengan demikian, LMS bukan hanya alat penyimpanan materi tetapi juga medium yang efektif untuk interaksi akademik dan kolaborasi kelompok, terutama ketika fitur seperti forum diskusi, ruang kolaboratif, dan chat waktu nyata dimanfaatkan dengan baik.

Selain LMS, teknologi berbasis cloud seperti Google Workspace atau Microsoft Teams memungkinkan kolaborasi waktu nyata dalam penyusunan dokumen, presentasi, dan proyek kelas. Njenga dan Fourie (2019) menyatakan bahwa “kolaborasi berbasis cloud meningkatkan kemampuan siswa dalam bekerja sama, berpikir kritis, dan saling memberi

umpan balik secara langsung”. Teknologi ini menjadikan kelas tidak lagi dibatasi ruang dan waktu, sehingga semua peserta didik dapat terlibat aktif selama proses pembelajaran berlangsung.

Interaksi antara guru dan siswa juga meningkat dengan adanya teknologi seperti kuis interaktif, polling digital, serta sistem respons siswa real-time. Alat-alat ini memberikan kesempatan bagi siswa untuk menyampaikan pendapat secara anonim, bertanya, atau memberi umpan balik secara langsung tanpa tekanan sosial yang sering terjadi dalam kelas tatap muka. Menurut Hew dan Cheung (2017), teknologi interaktif mampu meningkatkan motivasi siswa karena respon langsung dan keterlibatan aktif yang ditawarkan, sehingga pembelajaran menjadi lebih dinamis. Dengan fitur seperti polling dan kuis, siswa cenderung merasa lebih terlibat dan termotivasi untuk mengikuti pembelajaran secara aktif.

Meskipun teknologi memiliki potensi besar untuk memperkuat interaksi dan kolaborasi, efektivitasnya tetap bergantung pada desain instruksional yang baik. Pengajar perlu memahami bahwa teknologi adalah alat bantu, bukan tujuan akhir. Seperti yang dikemukakan oleh Hrastinski (2019), “pemanfaatan teknologi harus dilakukan dengan pendekatan pedagogis yang jelas, sehingga interaksi yang terbangun tidak sekadar digital tetapi juga bermakna secara pendidikan”. Dengan demikian, teknologi dapat menjadi katalisator bagi interaksi dan kolaborasi yang efektif dalam pengajaran masa kini.

Bab 13

Metode dan Model Pembelajaran

13.1 Konsep Dasar Metode Pembelajaran

Metode pembelajaran pada hakikatnya merupakan cara atau strategi operasional yang digunakan pendidik dalam mengimplementasikan rencana pembelajaran agar tujuan yang telah dirumuskan dapat tercapai secara efektif. Metode menjadi komponen penting dalam sistem pembelajaran karena menjembatani antara perencanaan (kurikulum, RPS, modul ajar) dengan praktik di kelas. Tanpa pemilihan metode yang tepat, materi yang baik sekalipun berpotensi tidak tersampaikan secara optimal (Widiyanto and Wahyuni, 2020). Oleh karena itu, metode pembelajaran tidak dapat dipilih secara sembarangan, melainkan harus disesuaikan dengan tujuan, karakteristik materi, dan kondisi peserta didik.

Secara teoretis, metode pembelajaran berakar pada teori-teori belajar. Aliran behavioristik memandang belajar sebagai perubahan perilaku akibat stimulus dan respons, sehingga melahirkan metode seperti ceramah, drill,

dan latihan terstruktur. Sementara itu, teori kognitivistik menekankan proses mental internal peserta didik, sehingga metode diskusi, tanya jawab, dan pemecahan masalah menjadi lebih relevan. Adapun konstruktivisme memandang belajar sebagai proses membangun pengetahuan secara aktif, sehingga mendorong penggunaan metode inquiry, discovery, dan pembelajaran berbasis pengalaman. Dengan demikian, pemilihan metode sesungguhnya mencerminkan paradigma belajar yang dianut pendidik.

Dalam praktiknya, metode pembelajaran berfungsi untuk menciptakan interaksi edukatif antara pendidik dan peserta didik. Metode yang tepat mampu meningkatkan motivasi belajar, keterlibatan aktif, serta daya serap peserta didik terhadap materi. Sebaliknya, penggunaan satu metode secara monoton cenderung menimbulkan kejenuhan dan menurunkan kualitas pembelajaran. Oleh sebab itu, pendidik dituntut memiliki variasi metode serta kemampuan mengombinasikannya secara fleksibel sesuai dinamika kelas. Variasi metode juga penting untuk mengakomodasi perbedaan gaya belajar peserta didik, baik visual, auditori, maupun kinestetik.

Metode pembelajaran juga berperan dalam pengembangan kompetensi abad 21, terutama kemampuan berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, dan kolaborasi. Metode seperti diskusi kelompok, problem solving, dan studi kasus terbukti mendorong peserta didik untuk tidak sekadar menghafal, tetapi menganalisis dan mengevaluasi informasi. Dalam konteks pendidikan nilai dan karakter, metode pembelajaran juga dapat diarahkan untuk menumbuhkan sikap reflektif, tanggung jawab, dan internalisasi nilai. Dengan demikian, metode pembelajaran bukan hanya alat penyampaian materi, tetapi sarana strategis dalam membentuk kompetensi dan karakter peserta didik secara holistik.

13.2 Metode Pembelajaran

13.2.1 Metode Ceramah

Metode ceramah merupakan metode pembelajaran di mana pendidik menyampaikan materi secara lisan kepada peserta didik secara terstruktur dan sistematis. Metode ini umumnya digunakan untuk menjelaskan konsep, teori, atau informasi yang bersifat luas dalam waktu relatif singkat. Ceramah efektif ketika pendidik menguasai materi, mampu menyampaikan secara runtut, serta menggunakan penekanan intonasi dan contoh yang relevan sehingga membantu pemahaman peserta didik. Dalam konteks tertentu, seperti pengantar materi baru atau penjelasan kerangka konseptual, metode ceramah masih dipandang relevan dan efisien (Hidayat, 2022).

Namun, penggunaan metode ceramah secara dominan berpotensi menjadikan pembelajaran berpusat pada pendidik (teacher-centered) dan mengurangi partisipasi aktif peserta didik. Oleh karena itu, penerapan ceramah yang efektif sebaiknya dipadukan dengan tanya jawab, diskusi singkat, atau media pembelajaran interaktif agar peserta didik tetap terlibat secara kognitif. Dengan pengelolaan yang baik, metode ceramah tidak hanya berfungsi sebagai sarana penyampaian informasi, tetapi juga sebagai fondasi awal untuk mendorong proses berpikir lebih lanjut dalam kegiatan pembelajaran berikutnya.

13.2.2 Metode Diskusi

Metode diskusi adalah metode pembelajaran yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif melalui kegiatan bertukar gagasan, pendapat, dan aprumen untuk membahas suatu topik atau permasalahan. Dalam metode ini, pendidik berperan sebagai fasilitator yang mengarahkan alur diskusi agar tetap fokus pada tujuan pembelajaran. Diskusi memungkinkan peserta didik mengemukakan pandangan secara terbuka, sehingga proses belajar tidak hanya berlangsung satu arah, melainkan dialogis dan partisipatif. Melalui interaksi tersebut, peserta didik belajar menghargai perbedaan

pendapat serta mengembangkan kemampuan komunikasi akademik (Irwan, 2018).

Secara pedagogis, metode diskusi berlandaskan teori konstruktivisme yang memandang belajar sebagai proses membangun pengetahuan melalui interaksi sosial dan pengalaman. Ketika peserta didik berdiskusi, mereka melakukan proses kognitif tingkat tinggi seperti menganalisis, mengevaluasi, dan mensintesis informasi. Diskusi juga mendorong terbentuknya keterampilan berpikir kritis karena peserta didik harus memberikan alasan logis atas pendapatnya (Syafruddin, 2017). Oleh sebab itu, metode ini sangat relevan untuk materi yang bersifat konseptual, problematik, dan kontekstual.

Agar metode diskusi berjalan efektif, diperlukan perencanaan yang matang, seperti penentuan topik yang menantang, pembagian kelompok yang proporsional, serta aturan diskusi yang jelas. Pendidik juga perlu memastikan setiap peserta didik mendapat kesempatan berpartisipasi sehingga diskusi tidak didominasi oleh individu tertentu. Dengan pengelolaan yang baik, metode diskusi dapat meningkatkan keaktifan belajar, rasa percaya diri, serta kemampuan kolaborasi peserta didik, yang semuanya merupakan kompetensi penting dalam pembelajaran abad ke-21.

13.2.3 Metode Demonstrasi

Metode demonstrasi adalah metode pembelajaran yang dilakukan dengan cara memperagakan secara langsung suatu proses, prosedur, atau penggunaan alat tertentu di hadapan peserta didik. Tujuannya agar peserta didik dapat mengamati secara konkret bagaimana suatu konsep atau keterampilan diterapkan dalam praktik. Metode ini sering digunakan pada materi yang menuntut pemahaman prosedural dan keterampilan psikomotorik, karena peserta didik tidak hanya mendengar penjelasan, tetapi juga melihat secara nyata tahapan pelaksanaannya (Bhidju and Press, 2020).

Secara teoretis, metode demonstrasi sejalan dengan teori belajar kognitif dan sosial, khususnya gagasan bahwa belajar dapat terjadi melalui observasi

dan peniruan (*observational learning*). Ketika peserta didik melihat contoh nyata, mereka membangun pemahaman yang lebih kuat dibandingkan hanya melalui penjelasan verbal. Demonstrasi membantu mengurangi miskonsepsi karena peserta didik memperoleh gambaran faktual tentang suatu proses. Oleh sebab itu, metode ini efektif untuk menjelaskan hal-hal yang sulit dipahami jika hanya diterangkan secara lisan.

Dalam pelaksanaannya, metode demonstrasi menuntut kesiapan pendidik, baik dari sisi penguasaan materi maupun persiapan alat dan langkah-langkah kegiatan. Pendidik perlu merancang demonstrasi secara sistematis, mulai dari penjelasan tujuan, peragaan tahap demi tahap, hingga penegasan poin-poin penting. Selama demonstrasi berlangsung, peserta didik dapat dilibatkan melalui pertanyaan, prediksi hasil, atau kesempatan mencoba secara terbimbing. Keterlibatan ini membuat pembelajaran lebih bermakna dan tidak sekadar menjadi tontonan.

Keunggulan metode demonstrasi terletak pada kemampuannya meningkatkan perhatian, motivasi, dan pemahaman praktis peserta didik. Namun, metode ini juga memiliki keterbatasan, seperti membutuhkan waktu, fasilitas, dan perencanaan yang matang. Jika tidak dikelola dengan baik, peserta didik bisa menjadi pasif hanya sebagai pengamat. Oleh karena itu, demonstrasi sebaiknya dikombinasikan dengan metode lain seperti praktik langsung atau diskusi reflektif agar pengalaman belajar peserta didik menjadi lebih aktif dan mendalam (Jufri et al., 2023).

13.2.4 Metode Problem Solving

Metode problem solving merupakan metode pembelajaran yang menekankan pada proses pemecahan masalah sebagai inti kegiatan belajar. Dalam metode ini, peserta didik dihadapkan pada suatu permasalahan yang menantang dan relevan dengan materi pembelajaran, kemudian dibimbing untuk mencari solusi secara sistematis. Fokus utama metode ini bukan hanya pada jawaban akhir, melainkan pada proses berpikir yang dilalui peserta didik dalam memahami masalah, merumuskan alternatif solusi,

hingga menentukan penyelesaian yang paling tepat (Andita and Taufina, 2020).

Secara teoretis, metode problem solving berakar pada teori konstruktivisme dan kognitivisme yang menempatkan peserta didik sebagai individu aktif dalam membangun pengetahuan. Belajar dipandang sebagai proses mental yang melibatkan analisis, penalaran, dan pengambilan keputusan. Ketika peserta didik terlibat dalam pemecahan masalah, mereka mengaktifkan kemampuan berpikir tingkat tinggi seperti berpikir kritis, logis, dan reflektif. Oleh karena itu, metode ini sangat relevan untuk mengembangkan Higher Order Thinking Skills (HOTS) (Suhirman et al., 2025).

Dalam penerapannya, metode problem solving umumnya melalui beberapa tahapan, yaitu: identifikasi masalah, analisis penyebab masalah, perumusan alternatif solusi, pemilihan solusi terbaik, dan evaluasi hasil. Pendidik berperan sebagai fasilitator yang mengarahkan proses berpikir peserta didik melalui pertanyaan pemantik dan bimbingan yang proporsional. Permasalahan yang diberikan sebaiknya kontekstual dan dekat dengan kehidupan nyata agar memunculkan motivasi belajar serta rasa ingin tahu peserta didik.

Keunggulan metode problem solving terletak pada kemampuannya melatih kemandirian belajar, ketekunan, serta kemampuan mengambil keputusan secara rasional. Peserta didik tidak hanya menerima informasi, tetapi belajar menggunakannya untuk menyelesaikan persoalan nyata. Namun demikian, metode ini memerlukan waktu yang relatif lebih panjang dan kesiapan peserta didik dalam berpikir analitis. Jika dirancang dengan baik, metode problem solving dapat membentuk pembelajaran yang bermakna, mendalam, dan berorientasi pada pengembangan kompetensi abad ke-21.

13.2.5 Metode Inquiry

Metode inquiry adalah metode pembelajaran yang menekankan proses penyelidikan untuk menemukan pengetahuan secara mandiri. Dalam metode ini, peserta didik didorong untuk mengajukan pertanyaan,

merumuskan dugaan, mencari data, dan menarik kesimpulan berdasarkan bukti yang diperoleh. Pendidik tidak berperan sebagai sumber utama informasi, melainkan sebagai fasilitator yang membimbing jalannya proses penyelidikan. Dengan demikian, pembelajaran berlangsung secara aktif dan berpusat pada peserta didik (student-centered) (Nurwahid, Sulla and Barella, 2024).

Secara teoretis, metode inquiry berlandaskan pada teori konstruktivisme yang memandang belajar sebagai proses membangun pengetahuan melalui pengalaman. Peserta didik tidak hanya menerima konsep jadi, tetapi menemukan sendiri konsep tersebut melalui proses berpikir ilmiah. Kegiatan inquiry melibatkan keterampilan mengamati, mengklasifikasi, mengukur, menafsirkan data, dan menyimpulkan. Proses ini mendorong berkembangnya kemampuan berpikir kritis, logis, dan sistematis, sehingga sangat relevan untuk pengembangan keterampilan berpikir tingkat tinggi.

Dalam praktiknya, metode inquiry biasanya melalui beberapa langkah, seperti orientasi masalah, perumusan pertanyaan, pengumpulan data, analisis data, dan penarikan kesimpulan. Agar efektif, pendidik perlu merancang masalah yang menantang dan sesuai dengan tingkat perkembangan peserta didik. Keunggulan metode inquiry terletak pada kemampuannya menumbuhkan rasa ingin tahu, kemandirian belajar, dan sikap ilmiah. Oleh karena itu, metode ini sangat dianjurkan dalam pembelajaran yang bertujuan membentuk peserta didik yang aktif, reflektif, dan mampu belajar sepanjang hayat.

13.3 Konsep Dasar Model Pembelajaran

Konsep dasar model pembelajaran merujuk pada kerangka konseptual yang digunakan sebagai pedoman dalam merancang dan melaksanakan proses pembelajaran secara sistematis. Model pembelajaran tidak hanya memuat cara mengajar, tetapi juga mencakup tujuan, langkah-langkah pembelajaran (sintaks), peran pendidik dan peserta didik, serta sistem evaluasi. Dengan

kata lain, model pembelajaran memberikan gambaran menyeluruh tentang bagaimana proses belajar dirancang agar tujuan pendidikan dapat tercapai secara efektif dan terarah (Nurdyansyah and Fahyuni, 2016).

Secara teoretis, model pembelajaran dikembangkan berdasarkan teori belajar tertentu, seperti behaviorisme, kognitivisme, konstruktivisme, dan humanisme. Setiap model memiliki karakteristik khas sesuai landasan teorinya. Misalnya, model pembelajaran berbasis konstruktivisme menekankan keaktifan peserta didik dalam membangun pengetahuan melalui pengalaman dan interaksi social (Widayanthi et al., 2024). Oleh karena itu, pemilihan model pembelajaran perlu disesuaikan dengan tujuan pembelajaran, karakteristik materi, serta kebutuhan dan perkembangan peserta didik.

Dalam praktik pendidikan, model pembelajaran berfungsi sebagai panduan agar proses pembelajaran berlangsung terstruktur, interaktif, dan bermakna. Model yang tepat dapat membantu menciptakan suasana belajar yang kondusif, meningkatkan keterlibatan peserta didik, serta mengembangkan kompetensi berpikir tingkat tinggi. Dengan demikian, penggunaan model pembelajaran yang sesuai tidak hanya mendukung pencapaian hasil belajar, tetapi juga membentuk keterampilan, sikap, dan nilai yang dibutuhkan peserta didik dalam kehidupan nyata.

13.4 Model-model Pembelajaran

13.4.1 Problem Based Learning (PBL)

Problem Based Learning (PBL) adalah model pembelajaran yang menempatkan masalah nyata sebagai titik awal proses belajar. Peserta didik dihadapkan pada permasalahan kontekstual yang menuntut pemahaman mendalam terhadap materi (Rifa'Afuwah, 2025). Masalah tersebut dirancang agar relevan dengan kehidupan nyata sehingga memunculkan motivasi belajar dan rasa ingin tahu. Dalam PBL, masalah bukan sekadar contoh, tetapi menjadi sarana utama untuk membangun pengetahuan.

Secara teoretis, PBL berakar pada konstruktivisme yang memandang belajar sebagai proses aktif membangun pengetahuan. Peserta didik tidak menerima informasi secara pasif, melainkan mencari, mengolah, dan menginterpretasikan informasi untuk memecahkan masalah. Proses ini melibatkan kemampuan berpikir kritis, analitis, dan reflektif. Oleh karena itu, PBL sering dikaitkan dengan pengembangan Higher Order Thinking Skills (HOTS).

Pelaksanaan PBL umumnya melalui tahapan orientasi masalah, pengorganisasian belajar, penyelidikan mandiri atau kelompok, penyajian hasil, dan evaluasi. Pendidik berperan sebagai fasilitator yang mengarahkan proses berpikir peserta didik. Keunggulan PBL terletak pada kemampuannya melatih kemandirian belajar dan keterampilan pemecahan masalah, meskipun membutuhkan waktu dan perencanaan yang matang.

13.4.2 Project Based Learning (PjBL)

Project Based Learning (PjBL) adalah model pembelajaran yang berpusat pada pengerjaan proyek untuk menghasilkan produk nyata. Proyek dirancang agar menuntut integrasi pengetahuan dan keterampilan dari berbagai bidang. Melalui proyek, peserta didik belajar merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi suatu kegiatan secara sistematis. Produk yang dihasilkan dapat berupa laporan, karya, atau solusi terhadap masalah tertentu (Nurhamidah and Nurachadijat, 2023).

Landasan teoretis PjBL juga berasal dari konstruktivisme dan pembelajaran kontekstual. Peserta didik membangun pemahaman melalui pengalaman langsung dan kolaborasi. Proses pengerjaan proyek mendorong kreativitas, tanggung jawab, serta kemampuan mengelola waktu. Selain itu, PjBL menumbuhkan keterampilan sosial karena sering dilakukan secara berkelompok (Habibah, 2024).

Tahapan PjBL meliputi penentuan pertanyaan mendasar, perencanaan proyek, penyusunan jadwal, pelaksanaan proyek, pemantauan, dan evaluasi hasil. Peran pendidik adalah sebagai pembimbing dan evaluator. Keunggulan PjBL terletak pada pembelajaran yang bermakna dan aplikatif,

meskipun memerlukan pengelolaan kelas yang baik agar proyek berjalan efektif.

13.4.3 Discovery Learning

Discovery Learning adalah model pembelajaran yang mendorong peserta didik menemukan konsep atau prinsip secara mandiri melalui eksplorasi. Pendidik tidak langsung memberikan konsep akhir, tetapi menyediakan situasi belajar yang memungkinkan peserta didik menemukan sendiri pengetahuan tersebut. Dengan demikian, pemahaman yang diperoleh cenderung lebih mendalam dan tahan lama.

Model ini berlandaskan teori kognitif dan konstruktivistik yang menekankan pentingnya keterlibatan aktif dalam belajar. Peserta didik melakukan pengamatan, pengelompokan, dan penarikan kesimpulan. Proses penemuan ini merangsang rasa ingin tahu dan kemampuan berpikir logis. Discovery Learning sangat efektif untuk materi yang menuntut pemahaman konsep (Rusli, 2021).

Langkah umum Discovery Learning meliputi stimulasi, identifikasi masalah, pengumpulan data, pengolahan data, verifikasi, dan generalisasi. Pendidik berperan menyiapkan lingkungan belajar yang kaya pengalaman. Kelebihan model ini adalah meningkatkan keaktifan dan pemahaman konseptual, meskipun membutuhkan kesiapan peserta didik dan waktu yang cukup.

13.4.4 Inquiry Learning

Inquiry Learning adalah model pembelajaran yang menekankan proses penyelidikan ilmiah. Peserta didik diajak merumuskan pertanyaan, menyusun hipotesis, mengumpulkan data, dan menarik kesimpulan. Fokus utama bukan hanya pada hasil, tetapi pada proses menemukan pengetahuan. Dengan demikian, peserta didik belajar berpikir seperti ilmuwan (Nurwahid, Sulla and Barella, 2024).

Model ini berakar kuat pada pendekatan ilmiah dan konstruktivisme. Peserta didik membangun pengetahuan melalui proses investigasi. Inquiry

Learning melatih keterampilan proses sains seperti mengamati, mengukur, dan menafsirkan data. Oleh karena itu, model ini efektif untuk menumbuhkan sikap ilmiah dan berpikir kritis.

Tahapan Inquiry Learning mencakup orientasi, perumusan masalah, pengajuan hipotesis, pengumpulan data, dan penarikan kesimpulan. Peran pendidik adalah membimbing jalannya penyelidikan. Keunggulan model ini adalah membentuk kemandirian dan rasa ingin tahu, meskipun menuntut perencanaan yang baik.

13.4.5 Cooperative Learning

Cooperative Learning adalah model pembelajaran yang mengutamakan kerja sama dalam kelompok kecil. Peserta didik bekerja bersama untuk mencapai tujuan belajar bersama. Setiap anggota kelompok memiliki peran dan tanggung jawab. Model ini menekankan interaksi positif dan saling membantu (Lathifa et al., 2024).

Secara teoretis, Cooperative Learning didasarkan pada teori belajar sosial yang menekankan pentingnya interaksi dalam belajar. Diskusi dan kerja sama memungkinkan peserta didik saling bertukar pengetahuan. Selain aspek kognitif, model ini juga mengembangkan keterampilan sosial dan sikap toleransi.

Beberapa tipe Cooperative Learning yang populer antara lain Jigsaw, STAD, dan Think-Pair-Share. Pelaksanaannya melibatkan pembagian kelompok heterogen dan evaluasi kelompok. Keunggulan model ini adalah meningkatkan kolaborasi dan komunikasi, meskipun perlu pengelolaan agar semua anggota berkontribusi aktif.

13.5 Relevansi Metode dan Model Pembelajaran Abad 21

Relevansi metode dan model pembelajaran abad ke-21 tidak dapat dilepaskan dari tuntutan perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan dinamika sosial yang semakin kompleks. Pembelajaran masa kini tidak lagi berfokus pada penguasaan materi semata, tetapi pada pengembangan kompetensi yang memungkinkan peserta didik beradaptasi dan berkontribusi dalam kehidupan nyata. Oleh karena itu, metode dan model pembelajaran perlu dirancang untuk mendorong keterampilan berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, dan kolaborasi (4C). Pendekatan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (*student-centered learning*) menjadi penting agar peserta didik aktif membangun pengetahuan, bukan sekadar menerima informasi.

Selain itu, pembelajaran abad ke-21 menuntut integrasi literasi digital, kemampuan memecahkan masalah, serta penguatan karakter dan nilai. Metode seperti *problem solving*, diskusi kolaboratif, dan *inquiry*, serta model seperti PBL dan *Project Based Learning* dinilai relevan karena memberi ruang eksplorasi, refleksi, dan pengalaman kontekstual. Dalam konteks pendidikan nilai dan keagamaan, relevansi ini juga mencakup pembentukan sikap spiritual, etika, dan tanggung jawab sosial. Dengan demikian, metode dan model pembelajaran abad ke-21 berperan strategis dalam membentuk peserta didik yang adaptif, kritis, dan berkarakter di tengah perubahan zaman.

Bab 14

Media dan Sumber Belajar

14.1 Definisi Media dan Sumber Belajar

Media pembelajaran merupakan salah satu komponen penting dalam sistem pembelajaran yang berfungsi sebagai perantara dalam menyampaikan pesan dari pendidik kepada peserta didik. Adam (2015) menjelaskan bahwa media pembelajaran adalah segala sesuatu, baik yang bersifat fisik maupun teknis, yang digunakan dalam proses pembelajaran untuk membantu guru dalam menyampaikan materi kepada siswa sehingga tujuan pembelajaran yang telah dirumuskan dapat dicapai secara lebih mudah dan efektif. Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa media tidak hanya berperan sebagai alat bantu, tetapi juga sebagai sarana strategis yang memengaruhi keberhasilan proses pembelajaran.

Sejalan dengan pendapat tersebut, Gagné dan Briggs dalam Arsyad (2017) mengemukakan bahwa media pembelajaran mencakup berbagai alat yang secara fisik digunakan untuk menyampaikan isi materi pembelajaran, seperti buku, alat perekam suara, kaset, kamera video, perekam video, film, slide (gambar bingkai), foto, gambar, grafik, televisi, serta komputer.

Keberagaman jenis media tersebut memberikan peluang bagi guru untuk memilih dan menyesuaikan media dengan karakteristik materi, tujuan pembelajaran, serta kebutuhan peserta didik.

Penggunaan media pembelajaran yang tepat dapat membantu memperjelas pesan, mengonkretkan konsep yang abstrak, serta meningkatkan perhatian dan motivasi belajar siswa. Selain itu, media juga memungkinkan terjadinya variasi dalam penyajian materi sehingga pembelajaran tidak bersifat monoton dan lebih menarik bagi peserta didik. Dengan demikian, media pembelajaran berkontribusi besar dalam menciptakan proses pembelajaran yang efektif, efisien, dan bermakna.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa media pembelajaran merupakan sarana penting dalam pembelajaran yang berfungsi sebagai perantara penyampaian pesan sekaligus sebagai alat pendukung yang membantu guru dan siswa mencapai tujuan pembelajaran secara optimal. Media pembelajaran pada hakikatnya merupakan bagian dari sumber belajar, sehingga pembahasan mengenai media pembelajaran perlu dilanjutkan dengan pemahaman yang lebih luas tentang konsep sumber belajar.

Sumber belajar mencakup berbagai komponen yang dapat dimanfaatkan untuk menunjang proses pembelajaran, baik yang dirancang secara khusus maupun yang tersedia di lingkungan sekitar. Oleh karena itu, pemahaman tentang sumber belajar menjadi penting sebagai landasan dalam mengoptimalkan penggunaan media dan komponen pembelajaran lainnya.

Sumber belajar merupakan salah satu komponen penting dalam proses pembelajaran yang berperan dalam memfasilitasi peserta didik untuk memperoleh pengalaman belajar secara optimal. Keberadaan sumber belajar yang beragam memungkinkan terjadinya proses pembelajaran yang lebih mandiri, fleksibel, dan bermakna. Oleh karena itu, para ahli pendidikan memberikan penekanan yang berbeda-beda mengenai hakikat dan cakupan sumber belajar.

Prastowo (2018) memandang sumber belajar sebagai suatu sistem yang terdiri dari sekumpulan bahan atau situasi yang diciptakan secara sengaja dan dirancang sedemikian rupa agar memungkinkan siswa belajar secara individual. Pandangan ini menegaskan bahwa sumber belajar tidak berdiri sendiri sebagai satu objek, melainkan merupakan bagian dari suatu sistem yang saling berkaitan. Sumber belajar harus dirancang dengan mempertimbangkan tujuan pembelajaran, karakteristik peserta didik, serta konteks pembelajaran. Dengan demikian, sumber belajar berfungsi sebagai sarana yang mendukung kemandirian belajar siswa, karena siswa dapat mengakses dan memanfaatkan sumber belajar sesuai dengan kebutuhan dan kecepatan belajarnya masing-masing.

Selanjutnya, Hafid (2011) menjelaskan bahwa sumber belajar adalah sesuatu yang dapat mengandung pesan untuk disajikan melalui penggunaan alat ataupun oleh dirinya sendiri, serta dapat pula merupakan sesuatu yang digunakan untuk menyampaikan pesan yang tersimpan di dalam bahan pembelajaran yang akan diberikan. Definisi ini menekankan bahwa inti dari sumber belajar adalah pesan atau informasi pembelajaran.

Pesan tersebut dapat disampaikan melalui berbagai perantara, baik menggunakan alat bantu maupun tanpa alat bantu. Dengan kata lain, sumber belajar berperan sebagai wadah yang memuat informasi atau materi pembelajaran yang perlu dipelajari oleh peserta didik. Hal ini menunjukkan bahwa sumber belajar tidak hanya terbatas pada bentuk fisik tertentu, tetapi mencakup berbagai bentuk yang mampu menyampaikan pesan pembelajaran (Labuem *et al.*, 2025)(Mujiarto *et al.*, 2024).

Sementara itu, Abdullah (2012) mengemukakan bahwa sumber belajar adalah semua sumber, seperti pesan, orang, bahan, alat, teknik, dan latar, yang dimanfaatkan peserta didik sebagai sumber untuk kegiatan belajar dan dapat meningkatkan kualitas belajarnya. Pendapat ini menegaskan bahwa sumber belajar memiliki cakupan yang sangat luas, mencakup aspek manusia, material, maupun lingkungan. Guru, teman sebaya, buku, media pembelajaran, metode, hingga lingkungan sekitar dapat berfungsi sebagai sumber belajar selama dimanfaatkan untuk menunjang proses

pembelajaran. Keberagaman sumber belajar tersebut memberikan peluang bagi peserta didik untuk memperoleh pengalaman belajar yang lebih kaya dan kontekstual.

Berdasarkan ketiga pendapat tersebut, dapat disimpulkan bahwa sumber belajar merupakan suatu sistem yang terdiri atas berbagai komponen yang memuat pesan pembelajaran, baik yang dirancang secara sengaja maupun yang tersedia di lingkungan, yang dimanfaatkan untuk memfasilitasi peserta didik dalam belajar secara mandiri maupun terbimbing. Sumber belajar memiliki peran penting dalam meningkatkan kualitas proses dan hasil belajar, sehingga perlu dikelola dan dimanfaatkan secara optimal dalam setiap kegiatan pembelajaran.

Sumber belajar juga berfungsi sebagai penghubung antara materi pembelajaran dengan kehidupan nyata. Melalui pemanfaatan lingkungan, peristiwa sehari-hari, serta sumber digital, peserta didik dapat memahami bahwa apa yang dipelajari di sekolah memiliki keterkaitan dengan dunia di sekitarnya. Dengan demikian, pembelajaran menjadi lebih bermakna dan tidak bersifat abstrak semata.

Dalam konteks pembelajaran di sekolah, sumber belajar perlu dikelola secara sistematis agar dapat dimanfaatkan secara optimal. Guru memiliki peran penting dalam mengidentifikasi, memilih, mengembangkan, serta memadukan berbagai sumber belajar sesuai dengan tujuan pembelajaran dan karakteristik peserta didik. Pengelolaan sumber belajar yang baik akan membantu menciptakan proses pembelajaran yang efektif, efisien, dan berorientasi pada peningkatan kualitas hasil belajar.

14.2 Klasifikasi Media dan Sumber Belajar

14.2.1 Klasifikasi Media Pembelajaran

Media pembelajaran memiliki bentuk dan karakteristik yang beragam sesuai dengan perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi. Keberagaman tersebut memberikan peluang bagi pendidik untuk memilih media yang paling sesuai dengan tujuan pembelajaran, materi yang diajarkan, serta karakteristik peserta didik. Namun, agar pemanfaatan media pembelajaran dapat dilakukan secara tepat dan sistematis, diperlukan pemahaman mengenai jenis-jenis media pembelajaran beserta pengelompokannya. Oleh karena itu, media pembelajaran perlu diklasifikasikan ke dalam beberapa kategori berdasarkan sifat, fungsi, dan cara penggunaannya.

Untuk memudahkan pemahaman mengenai berbagai jenis media pembelajaran, diperlukan pengelompokan atau klasifikasi media berdasarkan karakteristik dan fungsinya. Klasifikasi ini bertujuan untuk membantu pendidik dalam mengenali ragam media yang dapat dimanfaatkan sesuai dengan kebutuhan pembelajaran. Selain itu, pengelompokan media juga memberikan gambaran mengenai perkembangan media pembelajaran, mulai dari media konvensional hingga media yang berbasis teknologi digital. Adapun klasifikasi media pembelajaran tersebut dapat dilihat pada gambar 14.1 berikut.



Gambar 14.1: Klasifikasi Media Pembelajaran

Media pembelajaran dapat diklasifikasikan berdasarkan bentuk, karakteristik, serta teknologi yang digunakan. Arsyad (2017) mengelompokkan media pembelajaran ke dalam tiga jenis utama, yaitu media visual, media audio, dan media audiovisual.

1. Media visual merupakan media yang mengandalkan indera penglihatan dalam menyampaikan pesan pembelajaran. Contoh media visual antara lain gambar, grafik, bagan, peta, poster, dan ilustrasi. Media visual berfungsi membantu peserta didik memahami konsep melalui representasi visual sehingga materi yang bersifat abstrak dapat menjadi lebih konkret. Selain itu, media visual juga dapat meningkatkan daya tarik pembelajaran dan memperkuat daya ingat peserta didik terhadap materi.
2. Media audio adalah media yang menyampaikan pesan melalui indera pendengaran, seperti radio, rekaman suara, dan podcast. Media audio bermanfaat untuk melatih kemampuan menyimak, memperkaya kosakata, serta membantu peserta didik memahami materi melalui penjelasan lisan. Media ini sangat efektif digunakan pada pembelajaran bahasa maupun pada situasi tertentu yang tidak memungkinkan penggunaan media visual.
3. Media audiovisual merupakan media yang menggabungkan unsur suara dan gambar secara bersamaan, seperti video pembelajaran, film edukatif, dan animasi bersuara. Media audiovisual mampu menyajikan informasi secara lebih lengkap karena melibatkan dua indera sekaligus, sehingga dapat meningkatkan pemahaman dan minat belajar peserta didik.

Selain itu, Munadi (2013) menambahkan klasifikasi media pembelajaran berbasis teknologi digital, seperti multimedia interaktif, aplikasi pembelajaran, dan platform e-learning. Media digital memungkinkan peserta didik berinteraksi secara langsung dengan sistem, misalnya melalui

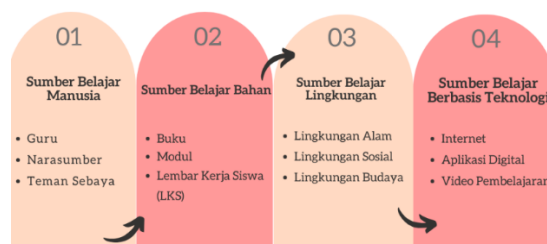
menu, tombol, kuis, atau simulasi. Interaksi ini memberikan pengalaman belajar yang lebih aktif dan personal. Sejalan dengan itu, Rusman (2017) menyatakan bahwa perkembangan teknologi telah melahirkan media berbasis digital yang bersifat fleksibel dan mudah diakses, sehingga pembelajaran dapat dilakukan kapan saja dan di mana saja. Media digital juga memungkinkan terjadinya pembelajaran jarak jauh serta pembelajaran mandiri.

Berdasarkan uraian tersebut, dapat disimpulkan bahwa klasifikasi media pembelajaran mencerminkan perkembangan teknologi dan kebutuhan pembelajaran, mulai dari media sederhana hingga media digital interaktif.

14.2.2 Klasifikasi Sumber Belajar

Sumber belajar memiliki cakupan yang luas dan tidak terbatas pada bahan ajar tertulis semata, melainkan mencakup berbagai unsur yang dapat dimanfaatkan untuk mendukung terjadinya proses belajar. Keberagaman sumber belajar tersebut menuntut adanya pengelompokan agar lebih mudah dipahami dan dimanfaatkan secara sistematis.

Melalui klasifikasi sumber belajar, pendidik dapat mengidentifikasi jenis-jenis sumber belajar yang tersedia serta menentukan pemanfaatannya sesuai dengan tujuan pembelajaran dan karakteristik peserta didik. Oleh karena itu, sumber belajar dapat diklasifikasikan ke dalam beberapa kategori utama, sebagaimana ditunjukkan pada gambar 14.2 berikut.



Gambar 14.2: Klasifikasi Sumber Belajar

Sumber belajar dapat diklasifikasikan berdasarkan jenis dan asalnya. Prastowo (2018) mengelompokkan sumber belajar menjadi sumber belajar

manusia, sumber belajar bahan, sumber belajar lingkungan, dan sumber belajar berbasis teknologi. Sumber belajar manusia meliputi individu yang berperan dalam memberikan informasi dan bimbingan kepada peserta didik, seperti guru, narasumber, dan teman sebaya. Sumber belajar manusia memungkinkan terjadinya interaksi langsung, diskusi, serta pertukaran pengalaman yang memperkaya proses pembelajaran. Sumber belajar bahan mencakup berbagai materi yang memuat pesan pembelajaran, seperti buku teks, modul, lembar kerja peserta didik (LKS), dan bahan ajar digital. Sumber belajar ini berfungsi sebagai rujukan utama dalam mempelajari suatu materi.

Sumber belajar lingkungan meliputi lingkungan alam, sosial, dan budaya yang dapat dimanfaatkan sebagai konteks pembelajaran. Misalnya, lingkungan sekitar sekolah dapat digunakan sebagai sumber belajar IPA, IPS, maupun muatan lokal. Pemanfaatan lingkungan menjadikan pembelajaran lebih kontekstual dan bermakna. Sumber belajar berbasis teknologi mencakup internet, video pembelajaran, aplikasi digital, serta platform pembelajaran daring. Sumber belajar ini memberikan akses yang luas terhadap informasi serta memungkinkan pembelajaran berlangsung secara fleksibel.

Selain itu, Miarso (2011) membedakan sumber belajar menjadi sumber belajar yang dirancang (*by design*) dan sumber belajar yang dimanfaatkan (*by utilization*). Sumber belajar yang dirancang adalah sumber yang sengaja dibuat untuk pembelajaran, seperti modul dan media pembelajaran. Sementara itu, sumber belajar yang dimanfaatkan adalah sumber yang sudah tersedia di lingkungan dan kemudian digunakan untuk kepentingan belajar.

Dengan demikian, klasifikasi sumber belajar menunjukkan bahwa sumber belajar memiliki cakupan yang luas dan dapat berasal dari berbagai bentuk, baik manusia, bahan, lingkungan, maupun teknologi.

14.3 Prinsip Pemilihan Media dan Sumber Belajar

Pemilihan media dan sumber belajar merupakan bagian integral dari perencanaan pembelajaran yang tidak dapat dipisahkan dari perumusan tujuan, penentuan strategi, serta penyusunan kegiatan pembelajaran. Media dan sumber belajar yang tepat tidak hanya berfungsi sebagai alat bantu penyampaian materi, tetapi juga sebagai sarana yang mampu menciptakan pengalaman belajar yang aktif, kontekstual, dan bermakna. Oleh karena itu, pendidik dituntut untuk memiliki pemahaman yang komprehensif mengenai prinsip-prinsip dalam memilih media dan sumber belajar.

Arsyad (2017) menyatakan bahwa pemilihan media pembelajaran harus mempertimbangkan kesesuaian dengan tujuan pembelajaran, karakteristik peserta didik, dan karakteristik materi. Kesesuaian dengan tujuan pembelajaran berarti media yang dipilih harus selaras dengan kompetensi yang ingin dicapai. Jika tujuan pembelajaran menekankan pada pemahaman konsep, maka media visual seperti gambar, bagan, atau animasi dapat membantu memperjelas konsep. Apabila tujuan pembelajaran berorientasi pada keterampilan, maka media yang bersifat praktik, simulasi, atau demonstrasi lebih tepat digunakan. Dengan demikian, media tidak dipilih secara acak, melainkan berdasarkan fungsi dan kontribusinya terhadap pencapaian tujuan.

Karakteristik peserta didik juga menjadi pertimbangan penting dalam pemilihan media. Peserta didik memiliki perbedaan dalam usia, latar belakang, kemampuan awal, gaya belajar, serta minat dan motivasi. Media yang sesuai dengan karakteristik peserta didik akan lebih mudah diterima dan dipahami. Misalnya, peserta didik sekolah dasar cenderung menyukai media yang menarik, berwarna, dan mengandung unsur permainan, sedangkan peserta didik pada jenjang yang lebih tinggi dapat menggunakan media yang lebih kompleks dan analitis.

Dengan memperhatikan karakteristik peserta didik, media pembelajaran dapat berfungsi secara optimal dalam mendukung proses belajar. Selain itu, karakteristik materi turut menentukan jenis media yang digunakan. Materi yang bersifat abstrak, kompleks, atau sulit dipahami memerlukan media yang mampu memvisualisasikan atau menyederhanakan informasi. Sebaliknya, materi yang bersifat konkret dapat didukung dengan media nyata atau lingkungan sekitar sebagai sumber belajar. Pemilihan media yang sesuai dengan karakteristik materi akan membantu mengurangi miskonsepsi dan meningkatkan kejelasan informasi.

Munadi (2013) menambahkan bahwa media yang baik harus mudah digunakan, tersedia, ekonomis, serta memiliki kualitas teknis yang baik. Kemudahan penggunaan menunjukkan bahwa media tidak memerlukan prosedur yang rumit sehingga tidak menyita waktu pembelajaran. Ketersediaan media berkaitan dengan kemungkinan guru untuk memperoleh atau mengembangkan media tersebut sesuai dengan kondisi sekolah. Prinsip ekonomis menekankan bahwa media sebaiknya dapat dibuat atau diperoleh dengan biaya yang terjangkau tanpa mengurangi kualitas pembelajaran. Sementara itu, kualitas teknis yang baik mencakup aspek kejelasan tampilan, kejernihan suara, ketahanan media, serta keandalan fungsi media.

Dalam konteks sumber belajar, Prastowo (2018) menegaskan bahwa sumber belajar sebaiknya relevan dengan konteks kehidupan peserta didik agar pembelajaran lebih bermakna. Relevansi konteks berarti materi dan sumber belajar yang digunakan memiliki keterkaitan dengan pengalaman sehari-hari peserta didik. Hal ini memungkinkan peserta didik untuk mengaitkan pengetahuan baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya, sehingga terbentuk pemahaman yang lebih utuh.

Selain relevan, sumber belajar juga perlu memperhatikan aspek keberagaman, akurasi, dan kemutakhiran. Keberagaman sumber belajar memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk memperoleh informasi dari berbagai sudut pandang. Akurasi menjamin bahwa informasi yang disampaikan benar dan dapat dipertanggungjawabkan, sedangkan

kemutakhiran memastikan bahwa informasi sesuai dengan perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi. Ketiga aspek ini penting untuk menjaga kualitas pembelajaran.

Pemilihan media dan sumber belajar juga perlu mempertimbangkan kondisi dan fasilitas yang tersedia di satuan pendidikan. Sekolah dengan keterbatasan sarana teknologi dapat memaksimalkan media sederhana dan sumber belajar lingkungan. Sebaliknya, sekolah yang memiliki fasilitas digital dapat mengintegrasikan teknologi dalam pembelajaran. Fleksibilitas dalam memilih media dan sumber belajar menunjukkan kemampuan guru dalam menyesuaikan pembelajaran dengan kondisi nyata di lapangan.

Dengan demikian, prinsip pemilihan media dan sumber belajar tidak hanya berfokus pada aspek teknis, tetapi juga mencakup aspek pedagogis, psikologis, dan kontekstual. Penerapan prinsip-prinsip tersebut secara konsisten akan membantu menciptakan proses pembelajaran yang efektif, efisien, menarik, serta mampu meningkatkan kualitas proses dan hasil belajar peserta didik.

14.4 Pemanfaatan Media dan Sumber Belajar

Pemanfaatan media dan sumber belajar merupakan bagian penting dalam pelaksanaan pembelajaran karena berfungsi untuk membantu guru menyampaikan materi, memfasilitasi aktivitas belajar peserta didik, serta menciptakan suasana belajar yang kondusif. Media dan sumber belajar tidak hanya digunakan sebagai alat bantu, tetapi juga sebagai sarana yang mampu mengarahkan, menstimulasi, dan memperkaya pengalaman belajar peserta didik. Oleh karena itu, pemanfaatannya perlu dirancang secara terencana dan terintegrasi dengan tahapan pembelajaran.

Sanjaya (2016) menyatakan bahwa media dan sumber belajar dapat digunakan pada tahap pendahuluan, inti, dan penutup pembelajaran. Pada

tahap pendahuluan, media dan sumber belajar berfungsi untuk menarik perhatian peserta didik, membangkitkan motivasi belajar, serta mengaitkan materi baru dengan pengetahuan awal yang telah dimiliki. Misalnya, guru dapat menampilkan gambar, video singkat, atau fenomena yang relevan dengan materi sebagai stimulus awal. Sumber belajar berupa lingkungan sekitar atau pengalaman sehari-hari peserta didik juga dapat dimanfaatkan sebagai bahan apersepsi. Dengan demikian, peserta didik menjadi lebih siap secara mental dan emosional untuk mengikuti pembelajaran.

Pada tahap inti, media dan sumber belajar digunakan secara lebih intensif sebagai sarana utama dalam penyampaian materi dan pelaksanaan aktivitas belajar. Media visual, audio, audiovisual, maupun digital dapat membantu memperjelas konsep, memvisualisasikan materi yang abstrak, serta memberikan contoh konkret. Sumber belajar berupa buku, modul, LKS, internet, maupun narasumber dapat dimanfaatkan untuk mendukung kegiatan membaca, mengamati, berdiskusi, bereksperimen, dan memecahkan masalah. Pemanfaatan media dan sumber belajar pada tahap ini memungkinkan terjadinya interaksi yang lebih aktif antara peserta didik dengan materi, guru, serta lingkungan belajar.

Sementara itu, pada tahap penutup, media dan sumber belajar dapat digunakan untuk membantu peserta didik merefleksikan pembelajaran, merangkum materi, serta menguatkan pemahaman. Guru dapat menggunakan slide ringkasan, peta konsep, atau video singkat sebagai penguatan. Selain itu, sumber belajar seperti lembar refleksi atau tugas berbasis proyek dapat dimanfaatkan untuk mengetahui sejauh mana peserta didik memahami materi. Tahap penutup yang didukung media dan sumber belajar yang tepat akan membantu mengokohkan hasil belajar dan memberikan kesan bermakna terhadap pembelajaran.

Rusman (2017) menjelaskan bahwa penggunaan media yang tepat dapat meningkatkan keaktifan dan keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran. Media yang menarik dan interaktif mampu mendorong peserta didik untuk berpartisipasi secara aktif, baik melalui kegiatan mengamati, bertanya, menjawab, maupun berdiskusi. Misalnya,

penggunaan multimedia interaktif atau aplikasi pembelajaran memungkinkan peserta didik untuk belajar secara mandiri sekaligus mendapatkan umpan balik secara langsung. Hal ini dapat meningkatkan rasa ingin tahu serta tanggung jawab peserta didik terhadap proses belajarnya.

Selain meningkatkan keaktifan, pemanfaatan media dan sumber belajar juga berperan dalam menciptakan variasi pembelajaran. Variasi ini penting untuk menghindari kejenuhan dan menjaga motivasi belajar peserta didik. Pembelajaran yang memadukan ceramah dengan penggunaan gambar, video, simulasi, serta sumber belajar lingkungan akan terasa lebih hidup dan bermakna dibandingkan pembelajaran yang hanya mengandalkan penjelasan verbal.

Pemanfaatan media dan sumber belajar juga harus memperhatikan kesesuaian dengan tujuan pembelajaran, karakteristik peserta didik, serta kondisi dan fasilitas yang tersedia. Guru perlu menyeleksi dan mengombinasikan media serta sumber belajar secara bijaksana agar tidak menimbulkan beban kognitif yang berlebihan bagi peserta didik. Selain itu, guru juga perlu memastikan bahwa media dan sumber belajar digunakan sebagai alat untuk mendukung pembelajaran, bukan sekadar sebagai hiasan atau pelengkap.

Dengan demikian, pemanfaatan media dan sumber belajar dalam pembelajaran harus dilakukan secara terencana, sistematis, dan terintegrasi pada setiap tahap pembelajaran. Penggunaan yang tepat akan membantu meningkatkan keaktifan, keterlibatan, serta pemahaman peserta didik, sehingga berdampak positif terhadap kualitas proses dan hasil belajar.

14.5 Tantangan Media dan Sumber Belajar

Pemanfaatan media dan sumber belajar dalam pembelajaran tidak terlepas dari berbagai tantangan yang dihadapi oleh pendidik dan satuan pendidikan. Tantangan tersebut muncul baik dari aspek sarana prasarana, sumber daya manusia, maupun kondisi lingkungan belajar. Namun demikian, di balik berbagai keterbatasan tersebut terdapat peluang yang dapat dimanfaatkan untuk mengembangkan inovasi pembelajaran yang kreatif dan kontekstual.

Sanjaya (2016) mengemukakan bahwa tantangan utama dalam pemanfaatan media pembelajaran adalah keterbatasan sarana serta kompetensi guru. Keterbatasan sarana mencakup kurangnya ketersediaan perangkat teknologi, seperti komputer, proyektor, jaringan internet, maupun media pembelajaran siap pakai. Kondisi ini sering dijumpai terutama di sekolah-sekolah yang berada di daerah terpencil atau dengan dukungan anggaran yang terbatas. Akibatnya, guru tidak dapat secara optimal memanfaatkan media berbasis teknologi dalam pembelajaran.

Selain keterbatasan sarana, kompetensi guru dalam memilih, mengembangkan, dan menggunakan media pembelajaran juga menjadi tantangan tersendiri. Tidak semua guru memiliki keterampilan yang memadai dalam mengoperasikan perangkat teknologi, merancang media digital, atau mengintegrasikan media ke dalam strategi pembelajaran. Kurangnya pelatihan dan pendampingan juga dapat menyebabkan guru cenderung menggunakan metode pembelajaran konvensional tanpa memanfaatkan media secara maksimal. Tantangan lainnya adalah keterbatasan waktu dalam merancang dan menyiapkan media pembelajaran.

Guru sering dihadapkan pada beban administrasi dan tugas mengajar yang cukup tinggi, sehingga waktu untuk mengembangkan media menjadi terbatas. Selain itu, terdapat pula tantangan dalam menyesuaikan media

dengan karakteristik peserta didik yang beragam, baik dari segi kemampuan, minat, maupun gaya belajar.

Meskipun demikian, berbagai tantangan tersebut dapat dipandang sebagai peluang untuk melakukan inovasi dalam pembelajaran. Keterbatasan sarana dapat mendorong guru untuk mengembangkan media sederhana yang mudah dibuat, murah, dan tetap efektif. Misalnya, guru dapat memanfaatkan bahan bekas, kertas karton, gambar, atau alat peraga sederhana sebagai media pembelajaran. Media sederhana tersebut, apabila dirancang dengan baik, tetap mampu membantu peserta didik memahami materi. Selain itu, pemanfaatan sumber belajar di lingkungan sekitar merupakan peluang besar dalam mengatasi keterbatasan media.

Lingkungan alam, sosial, dan budaya dapat dijadikan sebagai sumber belajar yang kontekstual dan bermakna. Misalnya, lingkungan sekolah dapat dimanfaatkan untuk pembelajaran IPA, masyarakat sekitar sebagai sumber belajar IPS, atau budaya lokal sebagai sumber belajar bahasa dan seni. Pemanfaatan sumber belajar lingkungan juga dapat meningkatkan keterkaitan antara materi pelajaran dengan kehidupan nyata peserta didik.

Tantangan keterbatasan kompetensi guru juga dapat menjadi peluang untuk meningkatkan profesionalisme melalui kegiatan pelatihan, workshop, komunitas belajar guru, serta berbagi praktik baik. Dengan terus mengembangkan kompetensi, guru dapat menjadi lebih kreatif dan inovatif dalam merancang serta memanfaatkan media dan sumber belajar. Selain itu, perkembangan teknologi yang semakin pesat juga membuka peluang bagi guru untuk mengakses berbagai sumber belajar digital secara gratis atau berbiaya rendah, seperti video pembelajaran, modul digital, dan platform pendidikan daring. Pemanfaatan sumber-sumber tersebut dapat memperkaya pembelajaran tanpa harus selalu mengembangkan media dari awal.

Dengan demikian, tantangan dalam pemanfaatan media dan sumber belajar hendaknya tidak dipandang sebagai hambatan semata, melainkan sebagai peluang untuk mengembangkan kreativitas, inovasi, dan kemandirian guru dalam menciptakan pembelajaran yang efektif dan bermakna. Pemanfaatan

media sederhana serta sumber belajar lingkungan, didukung oleh peningkatan kompetensi guru, dapat menjadi solusi nyata dalam mengoptimalkan proses pembelajaran.

Bab 15

Perencanaan Pembelajaran (RPP)

15.1 Pendahuluan

Perencanaan pembelajaran dipahami sebagai instrumen akademik berfungsi sebagai jembatan antara kurikulum institusional dan praktik pembelajaran di kelas untuk memastikan pencapaian hasil pembelajaran lulusan, konsistensi kualitas pembelajaran, dan akuntabilitas proses pendidikan tinggi. Dokumen perencanaan pembelajaran untuk suatu mata kuliah, disebut Rencana Pembelajaran Semester (RPS) yang disiapkan oleh dosen sebagai referensi untuk mengimplementasikan pembelajaran sepanjang semester. RPS disiapkan sebelum dimulainya perkuliahan dan diberikan kepada mahasiswa sebagai kontrak pembelajaran.

Fungsi utama RPS meliputi:

1. Sebagai panduan bagi dosen dalam mengimplementasikan pembelajaran sistematis.

2. Memberikan informasi yang jelas kepada mahasiswa mengenai tujuan pembelajaran, materi, metode, dan penilaian.
3. Memastikan pencapaian hasil pembelajaran mata kuliah dan program studi.
4. Sebagai dokumen pendukung untuk akreditasi dan penjaminan mutu internal.

Dalam praktik akademik, banyak dosen masih menyamakan RPS dengan silabus. Namun, keduanya memiliki fungsi dan tingkat kedalaman yang berbeda. Silabus adalah gambaran umum mata kuliah, yang berisi deskripsi singkat, hasil pembelajaran, topik, dan referensi utama. Silabus bersifat makro dan biasanya ditetapkan pada tingkat program studi atau fakultas. Sementara RPS turunan silabus yang lebih rinci bersifat operasional dan berfungsi sebagai panduan langsung untuk pelaksanaan perkuliahan mencakup rencana pembelajaran mingguan, metode pembelajaran, strategi penilaian, dan bobot evaluasi.

15.2 Landasan Teoritis Perencanaan Pembelajaran

Perencanaan pembelajaran dari perspektif pedagogis menempatkan proses pembelajaran sebagai aktivitas terstruktur yang dirancang oleh pendidik untuk membimbing siswa menuju pencapaian tujuan pembelajaran yang telah ditentukan. Fokus utama pendekatan ini adalah pengorganisasian sistematis tujuan, materi, metode, dan evaluasi untuk memastikan pembelajaran yang efektif dan terkontrol. Perencanaan dipahami sebagai instrumen profesional bagi dosen dalam mengelola proses pembelajaran, dengan penekanan pada keteraturan, kejelasan tujuan, dan keselarasan materi dan evaluasi. Dengan demikian, perencanaan pembelajaran pedagogis berfokus pada pengelolaan proses pembelajaran dan pencapaian tujuan instruksional secara terukur.

Sebaliknya, perspektif andragogis memandang perencanaan pembelajaran sebagai proses memfasilitasi pembelajaran orang dewasa, berdasarkan kebutuhan, pengalaman, dan motivasi intrinsik peserta didik. Perencanaan bukan hanya tentang mengatur materi dan aktivitas, tetapi lebih tentang merancang pengalaman belajar yang relevan, kontekstual, dan bermakna bagi siswa sebagai pembelajar dewasa. Dalam pendekatan ini, siswa diposisikan sebagai subjek yang aktif dan mandiri, sementara dosen bertindak sebagai fasilitator pembelajaran. Dengan demikian, perencanaan pembelajaran andragogis menekankan fleksibilitas, relevansi, dan keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran.

Sementara itu, perspektif desain instruksional mendefinisikan perencanaan pembelajaran sebagai proses sistematis berbasis teori yang mengintegrasikan analisis kebutuhan, perumusan hasil pembelajaran, desain strategi pembelajaran, pengembangan asesmen, dan evaluasi berkelanjutan. Pendekatan ini menekankan keselarasan antara tujuan, pengalaman belajar, dan asesmen melalui model terstruktur seperti ADDIE atau keselarasan konstruktif. Perencanaan pembelajaran dalam desain instruksional tidak hanya berfokus pada implementasi pembelajaran tetapi juga pada efektivitas, efisiensi, dan kualitas hasil pembelajaran. Oleh karena itu, perspektif ini menjembatani aspek pedagogis dan andragogis dalam kerangka sistem mutu dan pembelajaran berbasis hasil (outcomes-based learning/OBE).

Dalam merancang perencanaan pembelajaran maka kontribusi teori belajar seperti teori behaviourisme, kognitivisme, konstruktivisme dan humanisme menjadi dasar dalam merancang perencanaan pembelajaran. Demikian juga memperhatikan model desain instruksional seperti ADIE model, Dick & Carey, Backward design dan relevansinya dalam menyusun RPS. Perhatikan keselarasan (alignment) capaian pembelajaran, materi, metode dan asesmen sebagai prinsip utama dalam desain RPS.

15.3 Landasan Regulasi dan Kebijakan

Dalam menyusun RPS maka harus memperhatikan regulasi dan kebijakan seperti Standar Nasional Pendidikan Tinggi (SN-Dikti) terkait standar proses pembelajaran dan kewajiban Menyusun RPS. Perhatikan kebijakan Merdeka Belajar-Kampus Merdeka terkait penyesuaian RPS terhadap fleksibilitas pembelajaran, pengakuan sks dan pembelajaran di luar kampus. RPS juga merupakan dokumen sistem penjaminan mutu maka harus memperhatikan keterkaitan RPS dengan siklus penetapan, pelaksanaan, evaluasi, pengendalian dan peningkatan (PPEPP) dalam sistem penjaminan mutu internal (SMPI) perguruan tinggi (Perpres, 2012).

15.4 Pergeseran Paradigma RPP ke OBE

Evolusi konsep Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) menuju Rencana Pembelajaran Semester (RPS) dalam pendidikan tinggi merefleksikan perubahan kebijakan dan paradigma pengelolaan pembelajaran dari pendekatan administratif ke pendekatan akademik berbasis mutu. Pada fase awal, perencanaan pembelajaran lebih berfungsi sebagai perangkat operasional yang menekankan pengaturan materi dan aktivitas pembelajaran secara linear, tanpa keterkaitan eksplisit dengan capaian pembelajaran yang terukur.

Perkembangan silabus sebagai dokumen makro mata kuliah memberikan kerangka umum tujuan, pokok bahasan, dan sumber belajar, namun belum sepenuhnya memenuhi kebutuhan implementasi pembelajaran semesteran. Oleh karena itu, dalam konteks pendidikan tinggi, RPS dikembangkan sebagai dokumen perencanaan pembelajaran yang komprehensif dan operasional, yang secara sistematis mengaitkan capaian pembelajaran lulusan, capaian pembelajaran mata kuliah, strategi pembelajaran, serta sistem penilaian, sekaligus berfungsi sebagai kontrak akademik dan instrumen pengendalian mutu dalam Sistem Penjaminan Mutu Internal.

Sejalan dengan kebijakan nasional dan praktik global pendidikan tinggi, penyusunan RPS mengalami pergeseran paradigma dari perencanaan berbasis input menuju perencanaan berbasis outcome melalui penerapan Outcome-Based Education (OBE). Dalam pendekatan ini, hasil belajar yang diharapkan menjadi titik awal perencanaan, yang selanjutnya menentukan pemilihan materi, metode pembelajaran, dan strategi asesmen secara terintegrasi. Prinsip constructive alignment memperkuat kerangka ini dengan menuntut keselarasan antara tujuan pembelajaran, pengalaman belajar mahasiswa, dan penilaian capaian pembelajaran.

Dengan demikian, RPS berbasis OBE tidak lagi berorientasi pada sekadar penyampaian materi, tetapi berfungsi sebagai instrumen strategis untuk menjamin ketercapaian kompetensi lulusan, akuntabilitas pembelajaran, serta peningkatan mutu pendidikan tinggi secara berkelanjutan. Transformasi dari rencana pembelajaran tradisional ke rencana pembelajaran berorientasi hasil (OBE) mencerminkan pergeseran paradigma yang signifikan dalam pendidikan tinggi: dari yang berorientasi pada masukan (hanya materi) menjadi berorientasi pada hasil (kompetensi dan keterampilan nyata).

Hal ini tidak hanya relevan secara akademis tetapi juga membuat pendidikan tinggi lebih responsif terhadap kebutuhan tempat kerja, perkembangan teknologi, dan dinamika pengetahuan global (Asbari & Nurhayati, 2024)

15.5 Struktur dan Komponen RPP/RPS

Rencana Pembelajaran Semester (RPS) adalah dokumen perencanaan pembelajaran yang disusun oleh dosen penanggung jawab suatu mata kuliah, yang menerjemahkan kurikulum program studi ke dalam pengalaman belajar mahasiswa selama satu semester. RPS berfungsi sebagai pedoman pembelajaran operasional, kontrak akademik antara dosen dan

mahasiswa, dan bukti formal implementasi standar proses pembelajaran dalam sistem penjaminan mutu pendidikan tinggi.

Sebagai dokumen akademik, RPS harus mencerminkan keselarasan antara hasil pembelajaran, konten ilmiah, strategi pembelajaran, dan sistem penilaian. Oleh karena itu, RPS tidak dapat dipahami semata-mata sebagai dokumen administratif, tetapi lebih sebagai artefak desain pembelajaran yang mencerminkan kompetensi pedagogis dan profesional (Ramsden, 2003; Sitepu & Lestari, 2018; Thomas et al., 2025)

15.5.1 Identitas Mata Kuliah

Identitas mata kuliah merupakan komponen awal RPS yang berfungsi memberikan kejelasan administratif dan akademik. Identitas ini umumnya meliputi: nama program studi, fakultas atau sekolah tinggi, nama dan kode mata kuliah, jumlah satuan kredit semester (SKS), semester penyelenggaraan, dosen pengampu, serta prasyarat mata kuliah (jika ada). Penulisan identitas mata kuliah harus konsisten dengan dokumen kurikulum program studi dan sistem akademik institusi. Kejelasan identitas mata kuliah penting untuk menjamin keterlacakan (*traceability*) antara RPS, kurikulum, dan laporan pembelajaran, terutama dalam konteks audit mutu dan akreditasi.

15.5.2 Capaian Pembelajaran Lulusan

Capaian Pembelajaran Lulusan /CPL (Outcome Based Education/) menunjukkan keterkaitan CPL program studi dengan Capaian Pembelajaran Mata Kuliah (CPMK). CPMK merupakan pernyataan kemampuan yang diharapkan dapat dicapai oleh mahasiswa setelah menyelesaikan suatu mata kuliah. CPMK disusun sebagai turunan langsung dari Capaian Pembelajaran Lulusan (CPL) program studi dan harus selaras dengan profil lulusan yang ditetapkan. Perumusan CPMK harus memenuhi prinsip kejelasan, keterukuran, dan relevansi. CPMK idealnya mencakup unsur pengetahuan, keterampilan (umum dan/atau khusus), serta sikap dan tata nilai sesuai dengan karakteristik mata kuliah. Penggunaan kata kerja

operasional yang tepat sangat penting untuk memastikan CPMK dapat diukur dan dinilai secara objektif.

15.5.3 Sub-Capaian Pembelajaran Mata Kuliah dan Indikator Kinerja (Sub-CPMK) atau Tujuan dan Kompetensi Akhir

Sub-Capaian Pembelajaran Mata Kuliah (Sub-CPMK) merupakan penjabaran lebih rinci dari CPMK yang dicapai melalui beberapa pertemuan atau unit pembelajaran. Sub-CPMK membantu dosen dalam memetakan proses pembelajaran secara bertahap dan sistematis sepanjang semester. Setiap Sub-CPMK perlu dilengkapi dengan indikator kinerja yang menggambarkan bukti ketercapaian pembelajaran secara spesifik. Indikator kinerja berfungsi sebagai acuan dalam merancang aktivitas pembelajaran dan instrumen penilaian. Indikator yang baik bersifat spesifik, terukur, dapat diamati, dan relevan dengan CPMK.

15.5.4 Bahan Kajian dan Materi Pembelajaran

Bahan kajian dan materi pembelajaran merupakan substansi keilmuan yang dipelajari mahasiswa untuk mencapai CPMK. Materi pembelajaran harus dipilih dan disusun berdasarkan tingkat kedalaman dan keluasan yang sesuai dengan level pendidikan tinggi serta bobot SKS mata kuliah. Penyusunan materi pembelajaran perlu memperhatikan keterkaitan antar topik, relevansi dengan kebutuhan profesional, serta perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi. Materi tidak hanya bersumber dari buku teks, tetapi juga dari artikel ilmiah, pedoman praktik, hasil penelitian, dan sumber belajar digital yang kredibel.

15.5.5 Metode, Model dan Strategi Pembelajaran

Strategi dan pendekatan yang dipilih (student-centered learning, diskusi, studi kasus, proyek, dll). Metode dan model pembelajaran dalam RPS mencerminkan pendekatan pedagogik yang digunakan dosen untuk memfasilitasi proses belajar mahasiswa. Sejalan dengan paradigma

pembelajaran berpusat pada mahasiswa, RPS di pendidikan tinggi diharapkan mengadopsi strategi pembelajaran aktif, kolaboratif, dan reflektif (Alam, 2023).

15.5.6 Pengalaman Belajar Mahasiswa/ Rencana Aktivitas Pembelajaran

Pengalaman belajar mahasiswa merupakan rangkaian aktivitas yang dirancang untuk memungkinkan mahasiswa membangun pengetahuan, keterampilan, dan sikap secara bermakna. Dalam RPS, pengalaman belajar biasanya dituangkan dalam bentuk rencana pembelajaran per minggu atau per pertemuan. Pengalaman belajar dapat berupa kegiatan tatap muka, pembelajaran daring, diskusi kelompok, simulasi, praktikum, penugasan mandiri, maupun proyek kolaboratif. Perancangan pengalaman belajar harus memperhatikan keseimbangan antara beban belajar mahasiswa dan capaian pembelajaran yang ditargetkan.

15.5.7 Penilaian Pembelajaran

Penilaian pembelajaran merupakan komponen krusial dalam RPS karena berfungsi untuk mengukur ketercapaian CPMK. Sistem penilaian harus dirancang secara transparan, objektif, dan akuntabel, serta selaras dengan CPMK dan Sub-CPMK.

RPS perlu memuat teknik penilaian, instrumen yang digunakan, kriteria dan rubrik penilaian, serta bobot penilaian masing-masing komponen. Penilaian tidak hanya berorientasi pada hasil akhir, tetapi juga mencakup penilaian proses dan penilaian formatif untuk mendukung pembelajaran berkelanjutan.

15.5.8 Daftar Referensi & Sumber Belajar

Referensi dan sumber belajar dalam RPS berfungsi mendukung materi dan aktivitas pembelajaran. Referensi yang dicantumkan harus relevan, mutakhir, dan memiliki kredibilitas akademik. Penggunaan sumber belajar digital dan open educational resources dapat memperkaya pengalaman

belajar mahasiswa. Pencantuman referensi dalam RPS juga mencerminkan integritas akademik dan menjadi dasar bagi mahasiswa untuk mengembangkan literasi ilmiah.

15.6 Proses Penyusunan Perencanaan Pembelajaran

15.6.1 Analisis Profil Lulusan dan CPL

Langkah awal memahami profil lulusan sebagai dasar perencanaan mata kuliah. Tuliskan CPL yang dibebankan pada mata kuliah ini (Sikap, Pengetahuan, Keterampilan Umum, Keterampilan Khusus).

Contoh:

1. CPL-S1: Bertakwa kepada Tuhan YME dan menjunjung etika akademik
2. CPL-P2: Menguasai konsep teoritis bidang keilmuan secara mendalam
3. CPL-KU3: Mampu mengambil keputusan berbasis data dan analisis

15.6.2 Penurunan CPL menjadi CPMK

CPMK diturunkan dari CPL Prodi dan dinyatakan dalam kata kerja operasional terukur.

Contoh:

1. CPMK-1: Mahasiswa mampu menjelaskan konsep dasar ...
2. CPMK-2: Mahasiswa mampu menganalisis ...
3. CPMK-3: Mahasiswa mampu merancang ...

Tabel 15.1: Dapat disusun sebagai pemetaan CPL-CPMK:

CPL Prodi	CPMK-1	CPMK-2	CPMK-3
CPL-S1	✓		
CPL-P2	✓	✓	
CPL-KU3		✓	✓

15.6.3 Sub-CPMK dan Indikator Kinerja

Sub-CPMK menggambarkan rincian kemampuan per tahap pembelajaran.

Contoh:

1. Sub-CPMK 1.1: Mengidentifikasi konsep ...
Indikator: Mahasiswa mampu menyusun ringkasan konsep secara sistematis
2. Sub-CPMK 2.1: Menganalisis kasus ...
Indikator: Mahasiswa mampu menyajikan analisis berbasis data

15.6.4 Bahan Kajian/Materi Pembelajaran

Bahan kajian merupakan daftar topik/materi yang dipelajari untuk mencapai CPMK.

Contoh:

1. Konsep dasar ...
2. Teori dan model ...
3. Aplikasi dan studi kasus ...

15.6.5 Metode Pembelajaran

Metode pembelajaran disesuaikan dengan karakter CPMK (student-centered learning).

Contoh:

1. Diskusi kelompok

2. Problem Based Learning (PBL)
3. Project Based Learning (PjBL)
4. Case Method
5. Blended Learning

15.6.6 Pengalaman Belajar Mahasiswa

Pengalaman belajar mahasiswa merupakan gambaran aktivitas belajar mahasiswa selama satu semester.

Contoh:

1. Diskusi kasus
2. Penugasan individu/kelompok
3. Presentasi
4. Proyek akhir

15.6.7 Penilaian Pembelajaran

Penilaian pembelajaran terdiri dari 1) teknik dan instrumen penilaian dan 2) bobot penilaian.

1. Teknik dan Instrumen Penilaian

Tabel 15.2: Teknik dan Instrumen Penilaian

Bentuk Penilaian	Teknik	Instrumen
Partisipasi	Observasi	Rubrik
Tugas	Penugasan	Rubrik
UTS	Tes tertulis	Soal Uraian
UAS	Tes/Proyek	Rubrik

2. Bobot Penilaian

Tabel 15.3: Bobot Penilaian

Komponen	Bobot
Kehadiran & Partisipasi	10%
Tugas	30%
UTS	25%
UAS	35%

15.6.8 Penyusunan Matriks RPS

Tabel 15.4: Penyusunan Matriks RPS

Minggu	Sub-CPMK	Bahan Kajian	Metode	Pengalaman Belajar	Penilaian
1	Sub-CPMK 1.1	Topik 1	Diskusi	Diskusi kelas	Partisipasi
2	Sub-CPMK 1.2	Topik 2	PBL	Analisis kasus	Tugas
...	...	...	...	...	...

15.6.9 Daftar Referensi

Referensi Utama: Buku teks utama (5–10 tahun terakhir)

Referensi Pendukung:

1. Artikel jurnal nasional/internasional bereputasi
2. Peraturan dan kebijakan terkait

15.6.10 Evaluasi dan PPEPP RPS

1. Penetapan: RPS ditetapkan melalui SK Ketua Program Studi
2. Pelaksanaan: Dosen melaksanakan pembelajaran sesuai RPS
3. Evaluasi: Evaluasi hasil belajar dan proses pembelajaran
4. Pengendalian: Tindak lanjut jika terjadi deviasi
5. Peningkatan: Revisi RPS berbasis hasil evaluasi

15.6.11 Pengesahan

Disahkan oleh:

Ketua Program Studi,
(.....)

Dosen Pengampu,
(.....)

Tanggal:

15.7 Implementasi RPP dalam Pembelajaran

Pelaksanaan RPP/RPS adalah tahap implementasi RPS dalam proses pembelajaran nyata di kelas, laboratorium, atau pembelajaran daring. Pelaksanaan RPS harus terdokumentasi dengan baik melalui kontrak perkuliahan, jurnal perkuliahan, bahan ajar, media pembelajaran, serta bukti penilaian. Konsistensi antara RPS dan praktik pembelajaran menjadi fokus utama dalam tahap ini.

Dengan demikian RPS menjadi panduan operasional dosen dalam mengelola pembelajaran semester. RPS juga sebagai kontrak pembelajaran mahasiswa yang disampaikan secara transparansi dan kejelasan harapan pembelajaran. RPS juga dapat diintegrasikan dengan LMS dan teknologi pembelajaran dengan pemanfaatan LMS, media digital, dan AI dalam implementasi RPS (Alwakid et al., 2025; Mekheimer, 2025; Wang & Yang, 2024).

15.8 Prinsip-Prinsip Best Practice Implementasi RPS OBE

Best practice implementasi RPS OBE harus berangkat dari prinsip-prinsip pedagogik dan manajerial yang kuat. Prinsip pertama adalah keselarasan (alignment) antara CPL, CPMK, Sub-CPMK, metode pembelajaran, dan penilaian. Prinsip ini menegaskan bahwa seluruh komponen RPS harus dirancang secara terpadu untuk mencapai hasil belajar yang terukur. Prinsip kedua adalah student-centered learning, di mana mahasiswa diposisikan sebagai subjek aktif pembelajaran.

RPS OBE yang efektif memuat pengalaman belajar yang menantang mahasiswa untuk berpikir kritis, memecahkan masalah, dan merefleksikan proses belajarnya. Prinsip ketiga adalah keterukuran dan evidensi. Setiap CPMK dan Sub-CPMK harus memiliki indikator dan bukti ketercapaian yang jelas melalui instrumen penilaian yang valid dan reliabel. Prinsip keempat adalah keberlanjutan (continuous quality improvement), di mana RPS secara rutin dievaluasi dan ditingkatkan melalui siklus Penetapan, Pelaksanaan, Evaluasi, Pengendalian, dan Peningkatan (PPEPP).

15.8.1 Praktik baik Implementasi RPS OBE di Tingkat Mata Kuliah

Pada tingkat mata kuliah, best practice implementasi RPS OBE ditunjukkan melalui kemampuan dosen dalam menerjemahkan CPL ke dalam CPMK yang spesifik dan relevan. Dosen perlu memastikan bahwa CPMK tidak hanya mencerminkan penguasaan pengetahuan, tetapi juga keterampilan berpikir tingkat tinggi dan sikap profesional. Praktik terbaik lainnya adalah penggunaan metode pembelajaran aktif seperti Problem Based Learning (PBL), Project Based Learning (PjBL), dan case method yang secara eksplisit dicantumkan dalam RPS.

Metode-metode ini terbukti efektif dalam mendorong pencapaian CPMK yang berorientasi pada analisis, sintesis, dan evaluasi. Selain itu, best

practice ditunjukkan melalui penggunaan rubrik penilaian analitik yang terintegrasi langsung dengan Sub-CPMK. Rubrik ini membantu dosen dan mahasiswa memahami ekspektasi capaian pembelajaran secara transparan.

15.8.2 Praktik baik Implementasi RPS OBE di Tingkat Program Studi

Di tingkat program studi, implementasi RPS OBE yang efektif memerlukan kepemimpinan akademik yang kuat. Program studi perlu menetapkan kebijakan standar RPS, menyediakan template baku, serta melakukan pemetaan CPL-CPMK secara sistematis. Best practice lainnya adalah pelaksanaan forum akademik rutin, seperti lokakarya RPS dan rapat evaluasi kurikulum, yang melibatkan seluruh dosen.

15.8.3 Praktik baik Implementasi RPS OBE di Tingkat Institusi

Pada tingkat institusi, best practice implementasi RPS OBE ditandai dengan integrasi kebijakan akademik, sistem penjaminan mutu, dan pengembangan sumber daya dosen. Institusi perlu memastikan bahwa kebijakan kurikulum, pedoman RPS, dan sistem evaluasi pembelajaran selaras dengan pendekatan OBE.

Model implementasi RPS OBE terintegrasi dapat dirumuskan dalam beberapa tahapan utama. Tahap pertama adalah perencanaan berbasis outcome, di mana CPL dan CPMK dirumuskan secara kolaboratif dan berbasis kebutuhan pemangku kepentingan. Tahap kedua adalah desain pembelajaran dan asesmen, yang menekankan keselarasan antara metode pembelajaran, pengalaman belajar mahasiswa, dan sistem penilaian.

Tahap ketiga adalah implementasi dan monitoring, yaitu pelaksanaan RPS yang disertai pemantauan keterlaksanaan dan ketercapaian CPMK. Tahap keempat adalah evaluasi dan refleksi berbasis data, yang menghasilkan rekomendasi pengendalian dan peningkatan. Seluruh tahapan ini berada dalam siklus PPEPP dan mendukung peningkatan mutu berkelanjutan.

Bab 16

Manajemen Kelas

16.1 Pengertian dan Tujuan Manajemen Kelas

Manajemen kelas merupakan komponen penting dalam proses pembelajaran yang bertujuan untuk menciptakan kondisi kelas yang kondusif sehingga tujuan pembelajaran dapat dicapai secara efektif dan efisien. Secara umum, manajemen kelas mencakup upaya guru dalam mengatur, menata, serta memelihara situasi dan dinamika kelas agar proses belajar mengajar berjalan dengan lancar tanpa gangguan yang menghambat keterlibatan peserta didik.

Manajemen kelas dipahami sebagai strategi yang dilakukan guru untuk menciptakan suasana kelas yang positif dan produktif, di mana interaksi antara guru dan peserta didik serta antar peserta didik berlangsung harmonis dan mendukung pembelajaran. (Aliyyah, 2022) menjelaskan bahwa upaya yang dilakukan oleh guru tersebut dapat berupa merancang

atau mendesain kelas sehingga dapat memunculkan motivasi belajar peserta didik.

Manajemen yang efektif tidak hanya menekankan pada pengendalian perilaku peserta didik, tetapi juga pada pengaturan lingkungan fisik kelas, struktur kegiatan pembelajaran, serta pengelolaan hubungan sosial dan emosional dalam kelas (Sunhaji, 2014). (Pribadi, 2023) menambahkan bahwa strategi-strategi ini bertujuan untuk meminimalkan gangguan, memaksimalkan waktu belajar, serta meningkatkan keterlibatan dan prestasi belajar peserta didik.

Manajemen kelas bukan sekadar penegakan aturan atau disiplin yang ketat, tetapi lebih merupakan tindakan guru yang proaktif dan sistematis. Tindakan ini mencakup perencanaan kegiatan pembelajaran, penataan ruang kelas, pengembangan aturan bersama, serta penerapan teknik penguatan positif yang mendorong peserta didik untuk berpartisipasi aktif dalam kegiatan belajar (Putri and Kurniawan, 2025). Dengan demikian, guru berfungsi sebagai fasilitator, pemimpin, dan pengatur dinamika kelas yang mampu menyesuaikan strategi sesuai karakteristik peserta didik dan konteks pembelajaran.

Tujuan utama manajemen kelas adalah menciptakan lingkungan belajar yang mendukung proses pembelajaran secara berkelanjutan. Lingkungan yang baik dapat meningkatkan motivasi peserta didik, menjaga keteraturan kelas, dan memaksimalkan waktu belajar yang tersedia. Selain itu, manajemen kelas yang efektif juga berkontribusi pada pembentukan perilaku positif, keterampilan tanggung jawab diri, dan kemandirian peserta didik dalam mengikuti proses pembelajaran. (Rozikin, 2025) juga menyebutkan bahwa disiplin peserta didik dapat meningkat jika guru dapat mengelola dengan baik. Maka dari itu, dapat diartikan bahwa manajemen kelas dapat bertujuan untuk menanamkan dan mengembangkan karakter peserta didik.

Tujuan lain dari manajemen kelas adalah:

1. Meningkatkan efektivitas pembelajaran, yaitu memastikan bahwa seluruh peserta didik dapat menerima dan memahami materi pembelajaran sesuai tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan.
2. Mengoptimalkan keterlibatan siswa, melalui strategi pengaturan interaksi yang meminimalkan gangguan sekaligus memaksimalkan partisipasi aktif peserta didik.
3. Menciptakan suasana kelas yang aman dan suportif, di mana peserta didik merasa dihargai dan termotivasi untuk belajar tanpa tekanan atau rasa takut.

Dengan demikian, manajemen kelas bukan hanya praktik administratif, tetapi juga pendekatan pedagogis yang berorientasi pada pengembangan proses belajar yang efektif, hubungan yang positif, dan pencapaian hasil belajar yang bermakna bagi peserta didik.

16.2 Prinsip-prinsip Manajemen Kelas

Manajemen kelas yang efektif tidak terjadi secara kebetulan, melainkan dibangun di atas seperangkat prinsip yang menjadi pedoman bagi guru dalam mengelola proses pembelajaran. Prinsip-prinsip ini berfungsi sebagai landasan konseptual sekaligus arah tindakan praktis agar pengelolaan kelas tidak bersifat reaktif semata, tetapi terencana dan berorientasi pada perkembangan peserta didik.

Beberapa prinsip utama dalam manajemen kelas sebagai berikut:

1. Prinsip Preventif

Prinsip preventif menekankan bahwa pengelolaan kelas sebaiknya dilakukan dengan cara mencegah munculnya masalah, bukan hanya menyelesaikan masalah setelah terjadi. Hal tersebut dijelaskan (Michael J.

Kennedy, Shanna Eisner Hirsch, Wendy J. Rodgers, Andy Bruce, 2017) dimana dengan manajemen kelas guru dapat memberikan pre-correction (mengingatkan aturan sebelum terjadi pelanggaran) kepada peserta didik. Dalam konteks ini, guru dituntut untuk mampu merancang pembelajaran secara matang, menetapkan aturan kelas yang jelas, serta membangun komunikasi yang terbuka sejak awal.

Pendekatan preventif berarti guru mengantisipasi potensi gangguan melalui penataan lingkungan belajar yang kondusif, penyampaian ekspektasi perilaku secara eksplisit, serta penciptaan rutinitas kelas yang terstruktur. Ketika peserta didik memahami aturan dan alur kegiatan pembelajaran, kemungkinan munculnya perilaku yang mengganggu dapat diminimalkan. Dengan demikian, manajemen kelas tidak lagi berfokus pada hukuman, tetapi pada pencegahan dan pembentukan kebiasaan yang baik.

Prinsip ini juga mengharuskan guru untuk peka terhadap dinamika kelas. Tanda-tanda awal ketidakterlibatan atau kebosanan peserta didik perlu segera direspons melalui variasi metode, pendekatan interaktif, atau penyesuaian strategi pembelajaran. Upaya pencegahan yang dilakukan secara konsisten akan menciptakan suasana kelas yang stabil dan produktif.

2. Konsistensi dan Keadilan

Konsistensi merupakan prinsip penting dalam membangun kepercayaan dan rasa aman di dalam kelas. Guru yang konsisten dalam menerapkan aturan, memberikan konsekuensi, serta menunjukkan sikap profesional akan dipandang sebagai figur yang dapat dipercaya. Sebaliknya, ketidakkonsistenan dapat menimbulkan kebingungan, ketidakpuasan, bahkan resistensi dari peserta didik. Guru yang konsisten menciptakan iklim kelas yang kondusif, mengurangi perilaku bermasalah, meningkatkan keterlibatan siswa, serta memperkuat hubungan positif antara guru dan siswa (Centre for Education Statistics and Evaluation, 2020)

Keadilan dalam manajemen kelas tidak selalu berarti perlakuan yang sama kepada setiap peserta didik, tetapi lebih pada pemberian perlakuan yang sesuai dengan kebutuhan dan situasi masing-masing. Guru perlu

mempertimbangkan latar belakang, karakter, serta kondisi individual peserta didik dalam mengambil keputusan. Dengan demikian, prinsip keadilan berhubungan erat dengan empati dan pemahaman terhadap keberagaman.

Penerapan konsistensi dan keadilan akan membantu menciptakan iklim kelas yang positif. Peserta didik merasa dihargai dan diperlakukan secara objektif, sehingga lebih termotivasi untuk mematuhi aturan dan berpartisipasi aktif dalam pembelajaran.

3. Fleksibilitas dan Penghargaan terhadap Perbedaan

Kelas merupakan ruang yang heterogen, di mana setiap peserta didik memiliki kemampuan, minat, gaya belajar, dan latar belakang yang berbeda. Oleh karena itu, manajemen kelas tidak dapat dilakukan dengan pendekatan yang kaku. Guru perlu memiliki fleksibilitas dalam menyesuaikan strategi pengelolaan kelas dengan karakteristik peserta didik dan situasi pembelajaran.

Fleksibilitas tercermin dalam kemampuan guru untuk mengubah metode, mengatur ulang tempat duduk, atau menyesuaikan aturan ketika kondisi kelas menuntut perubahan. Pendekatan ini tidak berarti mengabaikan aturan, tetapi lebih pada penyesuaian yang rasional demi efektivitas pembelajaran. Peserta didik juga dapat terlibat dalam pengambilan keputusan sehingga peserta didik tidak terabaikan dan iklim kelas lebih sehat (Dewi, 2022)

Penghargaan terhadap perbedaan juga menjadi bagian integral dari prinsip ini. Guru perlu menyadari bahwa setiap peserta didik berhak memperoleh kesempatan belajar yang setara. Dengan menghargai keberagaman, guru dapat menciptakan lingkungan yang inklusif dan suportif. Kelas yang menghargai perbedaan akan mendorong peserta didik untuk saling menghormati serta membangun interaksi sosial yang sehat.

4. Penguatan Positif

Penguatan positif merupakan prinsip yang berorientasi pada pengembangan perilaku baik melalui pemberian apresiasi atau umpan balik yang konstruktif. Dalam manajemen kelas modern, pendekatan ini lebih dianjurkan dibandingkan dengan dominasi hukuman atau teguran keras.

Penguatan positif dapat diberikan dalam berbagai bentuk, seperti pujian verbal, pengakuan atas usaha peserta didik, pemberian tanggung jawab tambahan, atau sistem penghargaan sederhana. Tujuan utama dari penguatan ini adalah memperkuat perilaku yang diharapkan sehingga peserta didik terdorong untuk mengulangnya.

Pendekatan ini tidak hanya meningkatkan motivasi belajar, tetapi juga membangun hubungan yang lebih hangat antara guru dan peserta didik. Ketika peserta didik merasa dihargai atas usaha dan pencapaiannya, mereka cenderung menunjukkan keterlibatan yang lebih tinggi dalam pembelajaran (Hasnanto, 2024). Dengan demikian, penguatan positif berfungsi sebagai strategi preventif sekaligus pembentuk budaya kelas yang konstruktif.

Secara keseluruhan, prinsip-prinsip manajemen kelas tersebut menjadi fondasi penting sebelum guru menerapkan berbagai strategi dan teknik praktis di dalam kelas. Tanpa landasan prinsip yang jelas, tindakan pengelolaan kelas berisiko bersifat spontan dan tidak terarah. Oleh karena itu, pemahaman yang mendalam terhadap prinsip manajemen kelas sangat diperlukan untuk menciptakan pembelajaran yang efektif dan bermakna.

16.3 Peran Guru dalam Manajemen Kelas

Guru memegang peranan sentral dalam manajemen kelas karena keberhasilan pengelolaan kelas sangat bergantung pada kualitas kepemimpinan dan profesionalitasnya. Kelas bukan hanya ruang fisik tempat berlangsungnya pembelajaran, melainkan juga ruang sosial yang dipengaruhi oleh interaksi, nilai, dan budaya yang dibangun oleh guru bersama peserta didik.

Oleh karena itu, peran guru dalam manajemen kelas tidak terbatas pada penyampaian materi, tetapi mencakup:

1. Guru sebagai Pemimpin Kelas

Sebagai pemimpin kelas, guru bertanggung jawab mengarahkan, mengatur, dan menjaga dinamika pembelajaran agar tetap berjalan sesuai tujuan yang telah ditetapkan. Kepemimpinan dalam konteks kelas bukan berarti otoriter, melainkan kemampuan untuk membangun pengaruh positif yang didasarkan pada wibawa, keteladanan, dan komunikasi yang efektif. Guru yang mampu menunjukkan kepemimpinan yang kuat akan lebih mudah menciptakan suasana belajar yang tertib, aman, dan kondusif.

Peran kepemimpinan ini tampak dalam kemampuan guru menetapkan aturan yang jelas, menyampaikan ekspektasi perilaku secara tegas namun humanis, serta mengambil keputusan secara adil ketika terjadi permasalahan di kelas (Ain, 2025). Guru juga perlu membangun budaya kelas yang menghargai kerja sama, tanggung jawab, dan partisipasi aktif. Dengan kepemimpinan yang positif, peserta didik akan merasa diarahkan tanpa merasa ditekan, sehingga tercipta keseimbangan antara kontrol dan kebebasan belajar.

2. Guru sebagai Fasilitator dan Model Perilaku

Selain sebagai pemimpin, guru berperan sebagai fasilitator yang menyediakan lingkungan belajar yang mendukung perkembangan akademik maupun sosial peserta didik. Dalam peran ini, guru tidak hanya mengatur kegiatan pembelajaran, tetapi juga membantu peserta didik mengembangkan potensi, keterampilan sosial, dan kemampuan berpikir kritis. Pengelolaan kelas yang efektif memungkinkan guru mengoptimalkan interaksi, mendorong kolaborasi, serta menciptakan pengalaman belajar yang bermakna.

Menurut (Nurbaya; Inayah, 2025) guru juga berfungsi sebagai model perilaku (role model). Sikap, cara berbicara, ketegasan, serta cara guru menyelesaikan konflik akan menjadi contoh yang diamati dan ditiru oleh peserta didik. Oleh karena itu, konsistensi antara perkataan dan tindakan sangat penting dalam membangun kredibilitas guru. Keteladanan dalam hal kedisiplinan, tanggung jawab, serta penghargaan terhadap perbedaan akan memperkuat budaya positif di dalam kelas.

Ketika guru menunjukkan sikap empati, keterbukaan, dan penghargaan terhadap peserta didik, maka hubungan yang terjalin akan lebih harmonis. Hubungan yang positif ini merupakan fondasi penting dalam manajemen kelas karena suasana emosional yang sehat berkontribusi pada keterlibatan dan motivasi belajar peserta didik.

3. Kompetensi Guru dalam Pengelolaan Kelas

Efektivitas manajemen kelas sangat dipengaruhi oleh kompetensi guru. Kompetensi tersebut mencakup kemampuan pedagogik, sosial, kepribadian, dan profesional. Dari sisi pedagogik, guru harus mampu merancang pembelajaran yang terstruktur, variatif, dan sesuai dengan karakteristik peserta didik. Perencanaan yang baik akan meminimalkan waktu terbuang dan mengurangi potensi gangguan selama proses pembelajaran.

Dari aspek sosial dan kepribadian, guru perlu memiliki kemampuan komunikasi yang efektif, pengendalian diri, serta sikap adil dan konsisten.

Kompetensi ini membantu guru dalam menangani konflik, merespons perilaku menyimpang, dan membangun hubungan interpersonal yang sehat di kelas. Sementara itu, kompetensi profesional berkaitan dengan penguasaan materi ajar serta kemampuan menerapkan strategi pengelolaan kelas yang relevan dengan perkembangan pendidikan. Guru yang kompeten dalam manajemen kelas akan mampu mengintegrasikan berbagai peran tersebut secara seimbang (Hendrawan et al., 2025). Ia dapat memimpin tanpa mendominasi, memfasilitasi tanpa kehilangan kendali, serta membimbing tanpa mengurangi kemandirian peserta didik.

Dengan demikian, kualitas pendidikan di ruang kelas sangat dipengaruhi oleh kemampuan guru dalam mengelola proses, hubungan, dan situasi pembelajaran secara profesional, sistematis, dan berkelanjutan. Peran guru dalam manajemen kelas menjadi kunci terciptanya pembelajaran yang efektif, tertib, dan berorientasi pada perkembangan peserta didik secara menyeluruh.

16.4 Pengelolaan Lingkungan Kelas

Pengelolaan lingkungan kelas sangat berpengaruh langsung terhadap efektivitas proses pembelajaran. Lingkungan kelas tidak hanya dimaknai sebagai kondisi fisik ruang belajar, tetapi juga mencakup suasana sosial dan psikologis yang terbentuk melalui interaksi antara guru dan peserta didik. Keduanya saling berkaitan dan tidak dapat dipisahkan, sebab penataan ruang yang baik tanpa didukung iklim sosial yang positif tidak akan menghasilkan pembelajaran yang optimal.

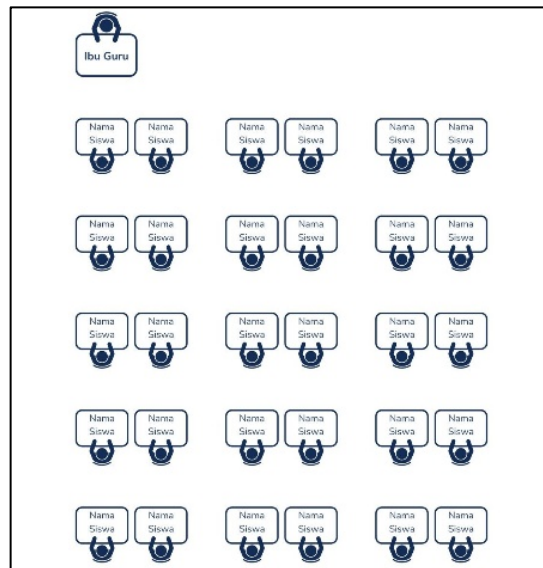
Dengan demikian, pengelolaan lingkungan kelas mencakup dua dimensi utama, yaitu lingkungan fisik dan lingkungan sosial. Keduanya harus dirancang secara sadar oleh guru agar mampu mendukung kenyamanan, konsentrasi, partisipasi, dan perkembangan peserta didik.

16.4.1 Lingkungan Fisik

Lingkungan fisik kelas berperan dalam menciptakan kenyamanan dan efisiensi pembelajaran. Manajemen kelas dimensi lingkungan fisik dapat berupa pengaturan ruang dan tempat duduk. Pengaturan ruang yang baik membantu meminimalkan gangguan, memperlancar mobilitas, serta memudahkan guru dalam mengawasi seluruh peserta didik. Tata letak meja dan kursi perlu disesuaikan dengan tujuan pembelajaran, metode yang digunakan, serta karakteristik materi.

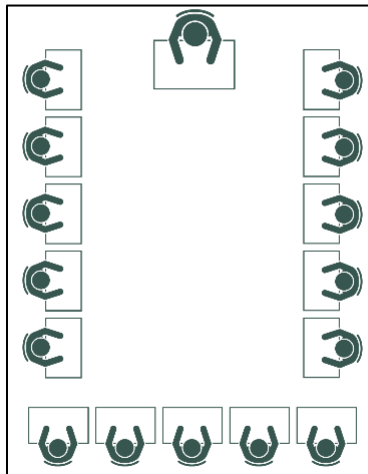
Beberapa bentuk pengaturan tempat duduk yang umum digunakan antara lain:

1. Formasi baris berderet, cocok untuk pembelajaran yang bersifat ekspositori atau penjelasan langsung. Formasi ini biasa disebut formasi tradisional, seperti gambar berikut ini:



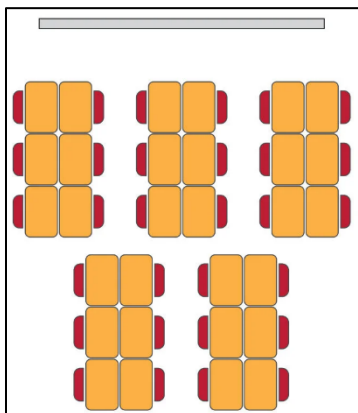
Gambar 16.1: Formasi Baris Berderet

2. Formasi huruf U, memudahkan diskusi dan interaksi dua arah, seperti gambar berikut ini:



Gambar 16.2: Formasi Huruf U

3. Formasi kelompok, mendukung kerja sama dan pembelajaran kolaboratif, seperti gambar berikut ini:



Gambar 16.3: Formasi Kelompok

Pengaturan tempat duduk disesuaikan dengan kebutuhan dan pembelajaran yang akan dilakukan di kelas agar komunikasi lebih efektif (Mccorskey, 1978), sehingga guru dapat mengatur tempat duduk tidak hanya berdasar pada 3 bentuk pengaturan tempat duduk di atas. Selain pengaturan tempat duduk, aspek lain yang perlu diperhatikan meliputi pencahayaan, ventilasi, kebersihan, kerapian, serta ketersediaan media pembelajaran. Ruang kelas yang tertata rapi dan bersih akan meningkatkan kenyamanan belajar serta membantu peserta didik lebih fokus terhadap materi yang disampaikan.

16.4.2 Lingkungan Sosial

1. Iklim Kelas yang Kondusif

Iklim kelas merujuk pada suasana emosional dan psikologis yang dirasakan oleh peserta didik selama proses pembelajaran berlangsung. Iklim yang kondusif ditandai dengan adanya rasa aman, saling menghargai, keterbukaan, serta dukungan terhadap partisipasi aktif.

Guru memiliki peran sentral dalam membangun iklim tersebut melalui komunikasi yang positif, pemberian umpan balik yang konstruktif, serta penerapan aturan yang jelas dan konsisten. Ketika peserta didik merasa dihargai dan diperlakukan secara adil, mereka akan lebih termotivasi untuk terlibat dalam pembelajaran.

Iklim kelas yang baik juga ditunjukkan oleh rendahnya tingkat konflik, adanya kerja sama antarpeserta didik, serta terciptanya suasana belajar yang tertib namun tetap dinamis. Pengelolaan kelas yang baik tidak hanya mengontrol perilaku siswa tetapi juga mengoptimalkan setiap aspek pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan secara keseluruhan (Sam, 2026). Kondisi ini memungkinkan proses pembelajaran berjalan secara efektif dan efisien.

2. Hubungan Guru dengan Peserta Didik

Hubungan antara guru dan peserta didik merupakan fondasi utama dalam pengelolaan lingkungan sosial kelas. Hubungan yang positif akan menciptakan rasa percaya, penghormatan, dan keterbukaan. Guru yang mampu menjalin komunikasi hangat namun tetap profesional akan lebih mudah membangun kedisiplinan serta keterlibatan belajar.

Hubungan yang baik ditandai oleh beberapa hal, antara lain:

- a. Guru menunjukkan empati dan kepedulian terhadap peserta didik.
- b. Guru bersikap adil dan konsisten dalam mengambil keputusan.
- c. Guru memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk menyampaikan pendapat.

Interaksi yang sehat antara guru dan peserta didik tidak hanya meningkatkan kenyamanan belajar, tetapi juga memperkuat motivasi intrinsik dan tanggung jawab akademik (Prima Adiputra, 2025).

Secara keseluruhan, pengelolaan lingkungan kelas merupakan upaya terpadu untuk menciptakan kondisi fisik dan sosial yang mendukung proses pembelajaran. Penataan ruang yang efektif, iklim kelas yang positif, hubungan yang harmonis antara guru dan peserta didik, serta interaksi sosial yang sehat akan membentuk lingkungan belajar yang produktif. Dengan pengelolaan yang terencana dan konsisten, lingkungan kelas dapat menjadi ruang pendidikan yang tidak hanya mendukung pencapaian akademik, tetapi juga membentuk sikap, tanggung jawab, dan budaya belajar yang baik.

16.5 Pengelolaan Perilaku Peserta Didik

Pengelolaan perilaku peserta didik merupakan bagian penting dari manajemen kelas karena menentukan terciptanya suasana belajar yang tertib, aman, dan kondusif. Pengelolaan ini bukan sekadar upaya

mengendalikan perilaku, melainkan proses membimbing peserta didik agar memahami aturan, bertanggung jawab atas tindakannya, serta mampu mengembangkan kontrol diri. Dengan pendekatan yang tepat, pengelolaan perilaku menjadi sarana pembentukan sikap dan karakter, bukan hanya penegakan disiplin semata.

Langkah awal yang penting adalah menetapkan aturan dan kesepakatan kelas yang jelas, sederhana, dan mudah dipahami. Guru membuat perjanjian kelas, menerapkan restitusi, dan memberikan penghargaan dan konsekuensi logis (Suryana et al., 2026). Aturan sebaiknya dirumuskan dalam kalimat positif serta diterapkan secara konsisten. Pelibatan peserta didik dalam menyusun kesepakatan kelas akan menumbuhkan rasa memiliki dan tanggung jawab bersama, sehingga kepatuhan muncul bukan karena tekanan, tetapi karena kesadaran.

Dalam penerapannya, guru perlu menyeimbangkan antara penguatan positif dan konsekuensi yang mendidik. Penguatan positif seperti pujian, pengakuan, atau bentuk apresiasi lainnya dapat memperkuat perilaku yang diharapkan dan meningkatkan motivasi belajar. Sementara itu, ketika terjadi pelanggaran, konsekuensi perlu diberikan secara proporsional, konsisten, dan tetap menjaga martabat peserta didik.

Keseluruhan upaya tersebut sejalan dengan prinsip disiplin positif, yaitu pendekatan yang menekankan pembinaan kesadaran internal, tanggung jawab, dan penghargaan terhadap diri sendiri maupun orang lain. Dalam disiplin positif, kesalahan dipandang sebagai bagian dari proses belajar. Guru berperan sebagai pembimbing yang tegas namun empatik, sehingga peserta didik dapat berkembang tidak hanya secara akademik, tetapi juga dalam sikap dan karakter.

Disiplin positif dalam pengelolaan kelas bukan berfokus pada kontrol guru terhadap peserta didik, melainkan pada pembentukan karakter, pengembangan kontrol diri, dan hubungan yang saling menghormati antara guru dan peserta didik (Souisa, 2022). Dengan pengelolaan perilaku yang terencana dan konsisten, kelas akan menjadi lingkungan belajar yang produktif dan mendukung tujuan pendidikan secara menyeluruh.

16.6 Strategi dan Teknik Manajemen Kelas

Strategi dan teknik manajemen kelas merupakan langkah praktis yang dilakukan guru untuk menjaga kelancaran pembelajaran sekaligus menciptakan suasana kelas yang tertib dan kondusif. Guru harus dapat menerapkan manajemen waktu dalam manajemen kelas dengan baik (Putri, 2025). Guru perlu merencanakan alokasi waktu secara proporsional, memulai dan mengakhiri pelajaran tepat waktu, serta meminimalkan waktu terbuang. Persiapan yang matang dan instruksi yang jelas membantu pembelajaran berjalan efisien.

Transisi pembelajaran harus dikelola secara terstruktur agar tidak menimbulkan kegaduhan. Guru dapat menggunakan prosedur rutin, aba-aba yang konsisten, serta instruksi singkat dan tegas ketika berpindah dari satu kegiatan ke kegiatan lain. Transisi yang lancar menjaga fokus dan ritme belajar.

Guna menjaga perhatian peserta didik, guru dapat memvariasikan metode, menggunakan pertanyaan interaktif, berpindah posisi di kelas, serta memanfaatkan media pembelajaran. Keterlibatan aktif siswa akan meningkatkan potensi seperti, keterampilan sosial, berpikir kritis, dan keterampilan kepemimpinan (Ainiyah, Luffianti and Nadhifah, 2024). Selain itu, diperlukan strategi preventif dan korektif (Kesawan, Nur and Rosmidar, 2025). Strategi preventif dilakukan dengan menetapkan aturan yang jelas, membangun hubungan positif, dan menciptakan aktivitas yang bermakna. Jika terjadi pelanggaran, strategi korektif diterapkan secara tenang dan proporsional melalui pengingat aturan, atau konsekuensi yang mendidik.

Secara keseluruhan, keberhasilan strategi manajemen kelas terletak pada konsistensi, ketegasan, serta kemampuan guru menyesuaikan teknik dengan situasi pembelajaran.

Bab 17

Interaksi Edukatif dalam Pembelajaran

17.1 Pengertian Interaksi Edukatif

Interaksi edukatif merupakan proses komunikasi dua arah antara pengajar dan peserta didik yang berlangsung secara aktif dalam konteks pembelajaran (Subakti, Masrur, et al., 2024). Proses ini tidak hanya sebatas penyampaian materi, tetapi juga melibatkan tanggapan dan refleksi peserta didik terhadap informasi yang diberikan. Melalui interaksi, pengajar dapat menyesuaikan strategi pembelajaran dengan karakteristik dan kebutuhan peserta didik (Efendi et al., 2022). Interaksi edukatif berperan penting dalam membangun pemahaman konsep secara mendalam dan meningkatkan keterlibatan peserta didik. Dengan demikian, interaksi ini menjadi fondasi utama terciptanya proses belajar yang efektif dan partisipatif (Ruchiyat et al., 2024).

Konsep interaksi edukatif menekankan keterlibatan aktif peserta didik dalam setiap tahapan pembelajaran. Keterlibatan tersebut mencakup kemampuan bertanya, menjawab, berdiskusi, dan menanggapi materi secara kritis (Iskandar et al., 2023). Menurut Slavin, interaksi edukatif dapat meningkatkan motivasi dan perhatian peserta didik secara signifikan. Aktivitas belajar yang berbasis interaksi mendorong mahasiswa untuk berpikir analitis dan reflektif (Kholifah, Nurtanto, Mutohhari, et al., 2024). Oleh karena itu, interaksi tidak hanya memperkuat pemahaman, tetapi juga mengembangkan kemampuan berpikir tingkat tinggi.

Interaksi edukatif juga meliputi komunikasi nonverbal yang berpengaruh terhadap efektivitas pembelajaran (Subakti, Syam, et al., 2024). Isyarat, ekspresi wajah, dan gerakan tubuh pengajar dapat memberikan makna tambahan terhadap materi yang disampaikan. Peserta didik menafsirkan komunikasi nonverbal tersebut sebagai bentuk pemahaman atau kebingungan (Abi Hamid et al., 2024). Hal ini menunjukkan bahwa interaksi edukatif bersifat dinamis dan kompleks, melibatkan lebih dari sekadar kata-kata. Pemahaman terhadap aspek nonverbal memungkinkan pengajar merancang strategi pembelajaran yang lebih responsif (Mukmin, Bariah, Subakti, et al., 2024).

Interaksi edukatif menjadi mekanisme utama dalam membangun keterlibatan peserta didik. Keterlibatan ini mencakup partisipasi dalam diskusi, pengambilan keputusan, dan refleksi terhadap pengalaman belajar. Melalui interaksi, peserta didik memiliki kesempatan untuk mengkonstruksi pengetahuan secara mandiri maupun kolaboratif (Salim et al., 2023). Dengan demikian, interaksi edukatif mendorong terciptanya pembelajaran konstruktivistik yang lebih bermakna. Aktivitas interaktif juga membantu pengembangan kemampuan sosial dan emosional peserta didik (J. Simarmata et al., 2024).

Interaksi edukatif berfungsi strategis dalam memotivasi peserta didik untuk mencapai tujuan pembelajaran. Pengajar dapat memberikan umpan balik yang bersifat korektif maupun afirmatif secara langsung. Umpan balik ini membantu peserta didik memperbaiki cara berpikir dan strategi belajar

mereka (Prasetya et al., 2022). Proses ini juga menumbuhkan rasa percaya diri serta tanggung jawab dalam belajar. Dengan demikian, interaksi edukatif menjadi sarana penting dalam pengembangan motivasi intrinsik peserta didik (Subakti, Simarmata, et al., 2022).

Interaksi edukatif dapat diterapkan melalui berbagai bentuk, baik tatap muka maupun berbasis teknologi digital. Dalam pembelajaran tatap muka, interaksi berlangsung melalui diskusi, tanya jawab, dan kerja kelompok. Sementara pada pembelajaran digital, interaksi dapat terjadi melalui forum online, video conference, atau media interaktif lainnya (Salehudin et al., 2023). Pemilihan media interaktif harus disesuaikan dengan tujuan pembelajaran dan karakteristik peserta didik. Dengan pemanfaatan media yang tepat, interaksi edukatif menjadi lebih efektif dan bermakna.

Kualitas interaksi edukatif dipengaruhi oleh kompetensi pengajar, karakteristik peserta didik, dan kondisi lingkungan belajar (R. A. Purba, Baharuddin, et al., 2024). Pengajar yang memiliki keterampilan komunikasi yang baik mampu memfasilitasi diskusi secara lancar dan menarik. Peserta didik dengan motivasi tinggi cenderung lebih aktif berpartisipasi dalam interaksi (Kholifah et al., 2023). Lingkungan belajar yang kondusif juga mendukung terciptanya interaksi yang efektif dan produktif. Oleh karena itu, pengelolaan faktor-faktor tersebut menjadi kunci keberhasilan interaksi edukatif.

Secara keseluruhan, interaksi edukatif merupakan fondasi penting bagi proses pembelajaran yang efektif dan bermakna. Interaksi yang dirancang dengan baik mampu meningkatkan pemahaman, motivasi, keterampilan berpikir kritis, dan partisipasi peserta didik (Mukmin, Subakti, Sulaiman, et al., 2024). Integrasi interaksi tatap muka dan digital memberikan pengalaman belajar yang lebih adaptif dan kaya. Pengajar memiliki peran strategis dalam mengelola interaksi agar tujuan pembelajaran dapat tercapai secara optimal (Subakti, 2024). Dengan demikian, interaksi edukatif tidak hanya mendukung penguasaan materi, tetapi juga pengembangan kompetensi peserta didik secara menyeluruh.

17.2 Fungsi Interaksi Edukatif

Interaksi edukatif memiliki fungsi utama untuk meningkatkan keterlibatan peserta didik dalam proses pembelajaran. Keterlibatan ini memungkinkan mahasiswa aktif bertanya, menjawab, berdiskusi, dan berpartisipasi dalam kegiatan pembelajaran. Dengan partisipasi aktif, mahasiswa tidak hanya menerima informasi, tetapi juga mengolah dan mengintegrasikan pengetahuan secara mendalam. Proses ini membantu membangun pemahaman yang lebih kuat dan bermakna terhadap materi yang dipelajari (Mukmin, Yusuf, Sartini, et al., 2024). Oleh karena itu, interaksi edukatif menjadi salah satu sarana untuk menciptakan pembelajaran yang partisipatif dan efektif.

Selain meningkatkan keterlibatan, interaksi edukatif mendorong pengembangan berpikir kritis peserta didik. Dalam proses diskusi, mahasiswa dituntut menganalisis informasi, mengevaluasi argumen, dan menyusun kesimpulan berdasarkan evidensi. Aktivitas ini merangsang kemampuan berpikir kritis dan kreatif secara simultan (A. M. Purba et al., 2025). Dengan demikian, interaksi edukatif berperan penting dalam membentuk mahasiswa yang mampu memecahkan masalah secara sistematis. Peran ini menunjukkan bahwa interaksi tidak hanya bersifat komunikatif, tetapi juga kognitif (Suleman et al., 2025).

Interaksi edukatif juga memfasilitasi pemberian umpan balik secara langsung dari pengajar kepada peserta didik (Widyastuti et al., 2022). Umpan balik dapat bersifat korektif maupun afirmatif, yang membantu mahasiswa memperbaiki pemahaman dan strategi belajar. Proses klarifikasi konsep melalui interaksi memperkuat penguasaan materi dan mengurangi kesalahpahaman. Dengan adanya umpan balik yang konstruktif, peserta didik memperoleh panduan untuk meningkatkan kualitas berpikir dan hasil belajar. Oleh karena itu, interaksi edukatif menjadi mekanisme penting dalam pembelajaran yang adaptif dan responsif (Kholifah, Nurtanto, Kassymova, & Subakti, 2024).

Fungsi interaksi edukatif tidak terbatas pada aspek kognitif, tetapi juga memperkuat hubungan sosial antara pengajar dan peserta didik. Melalui komunikasi yang intensif, mahasiswa merasa dihargai dan lebih percaya diri dalam menyampaikan pendapat. Hubungan yang baik ini menciptakan lingkungan belajar yang nyaman dan kondusif. Keterikatan sosial dalam pembelajaran memengaruhi motivasi belajar dan keaktifan mahasiswa. Dengan demikian, interaksi edukatif mendukung pembentukan iklim akademik yang positif (Net et al., 2024).

Interaksi edukatif memungkinkan pengajar untuk menyesuaikan strategi pembelajaran dengan kebutuhan dan karakteristik mahasiswa. Pengajar dapat mengidentifikasi kesulitan peserta didik melalui tanggapan langsung dalam diskusi (Jumarlis et al., 2025). Informasi ini digunakan untuk merancang aktivitas pembelajaran yang lebih tepat sasaran. Dengan demikian, interaksi berfungsi sebagai alat evaluasi formatif yang berkelanjutan. Fungsi ini meningkatkan efektivitas proses belajar secara keseluruhan.

Selain itu, interaksi edukatif mendorong pembelajaran kolaboratif antarpeserta didik (Zainuri et al., 2024). Mahasiswa diajak untuk bekerja sama dalam memecahkan masalah, bertukar ide, dan menyelesaikan tugas secara kelompok. Aktivitas kolaboratif ini menumbuhkan keterampilan sosial, empati, dan kemampuan komunikasi interpersonal. Interaksi antarmahasiswa memperkuat pemahaman materi melalui diskusi dan argumentasi timbal balik. Dengan demikian, interaksi edukatif tidak hanya mengembangkan kemampuan individu, tetapi juga kemampuan sosial mahasiswa (Kholifah, Nurtanto, Kassymova, & Subakti, 2024).

Interaksi edukatif berperan dalam meningkatkan kreativitas peserta didik melalui stimulasi ide dan perspektif baru. Diskusi terbuka dan pertanyaan pemantik mendorong mahasiswa untuk berpikir out-of-the-box. Lingkungan interaktif memfasilitasi eksplorasi gagasan yang berbeda dan solusi inovatif (Hasibuan et al., 2022). Pengajar berperan sebagai fasilitator yang membimbing mahasiswa menyalurkan kreativitasnya secara

konstruktif. Oleh karena itu, interaksi edukatif menjadi media yang efektif untuk menumbuhkan kreativitas akademik (Subakti, Utami, et al., 2022).

Secara keseluruhan, fungsi interaksi edukatif mencakup aspek kognitif, sosial, dan emosional dalam pembelajaran. Interaksi tidak hanya meningkatkan keterlibatan dan partisipasi, tetapi juga mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan kreatif (Kato et al., 2022). Umpan balik yang diberikan melalui interaksi memperkuat penguasaan materi dan kemampuan reflektif peserta didik. Hubungan sosial yang terbentuk mendukung motivasi dan iklim belajar yang positif (Harianja et al., 2022). Dengan demikian, interaksi edukatif merupakan komponen strategis dalam menciptakan pembelajaran yang holistik, efektif, dan bermakna.

17.3 Bentuk-Bentuk Interaksi Edukatif

Interaksi tatap muka merupakan bentuk interaksi yang paling tradisional dan langsung dalam proses pembelajaran. Bentuk ini mencakup kegiatan diskusi, tanya jawab, dan presentasi yang melibatkan pengajar dan peserta didik secara simultan. Interaksi tatap muka memungkinkan pengajar untuk mengamati respons peserta didik secara real time dan menyesuaikan strategi pengajaran (J. Simarmata et al., 2023). Peserta didik juga memperoleh kesempatan untuk mengekspresikan ide, mempertanyakan materi, dan memperdalam pemahaman melalui dialog langsung. Dengan demikian, interaksi tatap muka menjadi media yang efektif untuk membangun komunikasi dan keterlibatan aktif dalam pembelajaran.

Selain tatap muka, interaksi digital menjadi bentuk yang semakin relevan dalam era pembelajaran berbasis teknologi (Umurohmi et al., 2024). Bentuk ini meliputi forum online, video conference, dan penggunaan media pembelajaran interaktif. Interaksi digital memungkinkan mahasiswa untuk belajar secara fleksibel, mengakses materi, dan berdiskusi dari jarak jauh. Pengajar dapat memberikan umpan balik secara real time maupun tertunda sesuai kebutuhan pembelajaran (R. A. Purba, Simarmata, et al., 2024).

Dengan pemanfaatan teknologi yang tepat, interaksi digital mendukung keterlibatan peserta didik serta memperluas pengalaman belajar.

Interaksi kolaboratif merupakan bentuk lain yang menekankan kerja sama antarpeserta didik (Kholifah, Nurtanto, Kassymova, Subakti, et al., 2024). Bentuk ini mencakup kerja kelompok, proyek berbasis masalah (PBL), dan peer learning (Sitopu et al., 2022). Interaksi kolaboratif mendorong mahasiswa untuk saling bertukar ide, menyelesaikan tugas secara tim, dan membangun pemahaman bersama. Aktivitas ini menumbuhkan kemampuan sosial, komunikasi interpersonal, serta keterampilan memecahkan masalah secara kolektif. Oleh karena itu, interaksi kolaboratif berperan penting dalam pembelajaran yang berorientasi pada pengembangan kompetensi holistik (Cendana et al., 2025).

Interaksi tatap muka dan digital dapat dikombinasikan untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih kaya. Pengajar dapat memulai diskusi secara langsung di kelas, kemudian melanjutkan interaksi melalui forum online atau platform pembelajaran digital (Cecep et al., 2021). Kombinasi ini memungkinkan mahasiswa memproses materi secara bertahap dan reflektif. Peserta didik memperoleh kesempatan untuk menyampaikan pendapat secara langsung maupun tertulis. Dengan demikian, integrasi kedua bentuk interaksi ini memperkuat keterlibatan dan pemahaman konsep.

Penggunaan interaksi digital juga membuka peluang bagi pembelajaran yang lebih personal dan adaptif (S. Purba et al., 2023). Mahasiswa dapat mengakses materi sesuai kecepatan dan gaya belajarnya sendiri. Forum online memungkinkan diskusi lintas kelompok yang memperkaya perspektif peserta didik (Mubarak et al., 2024). Video conference memberikan kesempatan tanya jawab langsung meskipun tidak berada dalam ruang fisik yang sama. Dengan demikian, interaksi digital memfasilitasi pembelajaran yang fleksibel dan responsif terhadap kebutuhan individu.

Interaksi kolaboratif dapat diterapkan pada berbagai jenis proyek akademik untuk meningkatkan keterampilan berpikir kritis dan kreatif (Prihatmojo

et al., 2022). Dalam proyek berbasis masalah, mahasiswa bekerja sama untuk mengidentifikasi isu, menganalisis informasi, dan merumuskan solusi secara tim. Peer learning memungkinkan peserta didik saling mengajarkan konsep yang dipahami, memperkuat pengetahuan masing-masing. Bentuk kolaboratif ini menumbuhkan tanggung jawab sosial dan kemampuan bekerja sama secara efektif (Kholifah, Nurtanto, Mutohhari, et al., 2024). Oleh karena itu, interaksi kolaboratif menjadi strategi penting dalam pembelajaran berbasis pengalaman.

Efektivitas interaksi edukatif bergantung pada pemilihan bentuk yang sesuai dengan tujuan pembelajaran. Pengajar harus menyesuaikan metode interaksi dengan karakteristik peserta didik, materi, dan konteks pembelajaran. Penggunaan kombinasi tatap muka, digital, dan kolaboratif dapat memaksimalkan keterlibatan, pemahaman, serta keterampilan berpikir kritis (Soesana et al., 2022). Evaluasi berkala terhadap interaksi yang diterapkan membantu pengajar memperbaiki strategi pembelajaran. Dengan demikian, bentuk interaksi yang terkelola secara baik menciptakan pengalaman belajar yang dinamis dan bermakna.

Secara keseluruhan, bentuk-bentuk interaksi edukatif saling melengkapi dan dapat diintegrasikan untuk mendukung pembelajaran yang efektif. Interaksi tatap muka membangun komunikasi langsung, interaksi digital memperluas akses dan fleksibilitas, sedangkan interaksi kolaboratif mengembangkan keterampilan sosial dan berpikir kritis. Integrasi ketiganya memungkinkan mahasiswa belajar secara aktif, reflektif, dan kontekstual. Pengajar memiliki peran strategis dalam merancang dan mengelola interaksi agar tujuan pembelajaran tercapai secara optimal. Dengan demikian, pemahaman dan penerapan bentuk interaksi yang tepat menjadi kunci keberhasilan proses pembelajaran.

17.4 Faktor yang Memengaruhi Interaksi Edukatif

Karakteristik peserta didik menjadi salah satu faktor utama yang memengaruhi kualitas interaksi edukatif (Kholifah et al., 2021). Motivasi belajar yang tinggi mendorong mahasiswa untuk lebih aktif bertanya, berdiskusi, dan menanggapi materi pembelajaran (Prihatmojo et al., 2023). Gaya belajar individu, seperti visual, auditori, atau kinestetik, juga menentukan cara peserta didik menanggapi interaksi yang diberikan pengajar. Kemampuan awal mahasiswa memengaruhi tingkat pemahaman dan kecepatan dalam mengikuti diskusi atau kegiatan interaktif (Syam et al., 2024). Oleh karena itu, pengajar perlu memahami karakteristik peserta didik untuk merancang interaksi yang efektif dan sesuai kebutuhan.

Kompetensi pengajar memainkan peran strategis dalam membangun interaksi yang berkualitas (A. Purba et al., 2022). Pengajar yang memiliki keterampilan komunikasi, penguasaan materi, dan kemampuan manajemen kelas mampu memfasilitasi diskusi secara efektif. Metode pembelajaran yang diterapkan juga memengaruhi sejauh mana peserta didik terlibat dalam interaksi. Penggunaan pendekatan yang variatif, seperti diskusi, tanya jawab, dan simulasi, dapat meningkatkan partisipasi aktif mahasiswa. Dengan demikian, kompetensi pengajar menjadi faktor kunci dalam menentukan keberhasilan interaksi edukatif.

Media dan sarana pembelajaran turut memengaruhi efektivitas interaksi antara pengajar dan peserta didik (P. B. Purba, Purba, et al., 2024). Pemilihan media yang tepat, seperti papan tulis, presentasi digital, atau platform online, dapat mempermudah penyampaian materi dan memperjelas konsep. Media yang interaktif mendorong keterlibatan mahasiswa secara aktif dan kreatif. Sebaliknya, media yang kurang sesuai atau monoton dapat menurunkan motivasi dan partisipasi peserta didik (Triyono et al., 2023). Oleh karena itu, integrasi media yang tepat menjadi faktor penting dalam meningkatkan kualitas interaksi edukatif.

Lingkungan fisik kelas juga menentukan kualitas interaksi dalam proses pembelajaran. Ruang yang nyaman, pencahayaan memadai, serta pengaturan tempat duduk yang mendukung diskusi kelompok akan mempermudah komunikasi dua arah (Ramadhani et al., 2022). Sebaliknya, lingkungan yang sempit, bising, atau tidak kondusif dapat menghambat keterlibatan mahasiswa. Faktor fisik ini perlu diperhatikan agar interaksi edukatif dapat berlangsung secara optimal. Dengan demikian, kondisi ruang belajar menjadi elemen penting dalam mendukung interaksi yang efektif.

Budaya belajar dalam kelas maupun institusi turut memengaruhi interaksi edukatif. Lingkungan yang menghargai partisipasi aktif, menghormati pendapat orang lain, dan mendorong kolaborasi akan meningkatkan kualitas interaksi (P. B. Purba et al., 2023). Sebaliknya, budaya belajar yang kaku dan terlalu hierarkis dapat menimbulkan rasa takut untuk bertanya atau menyampaikan pendapat. Penerapan budaya belajar yang inklusif dan terbuka menjadi strategi penting bagi pengajar. Dengan demikian, budaya belajar yang positif memfasilitasi terciptanya interaksi edukatif yang konstruktif.

Kombinasi faktor peserta didik, kompetensi pengajar, media, dan lingkungan belajar menentukan keberhasilan interaksi edukatif secara menyeluruh (Salamun et al., 2023). Setiap faktor saling berkaitan dan saling memengaruhi dalam proses pembelajaran. Misalnya, media yang interaktif dapat memaksimalkan potensi peserta didik yang termotivasi tinggi. Begitu pula, kompetensi pengajar yang baik akan memanfaatkan kondisi fisik dan budaya kelas secara optimal. Oleh karena itu, pengelolaan faktor-faktor ini harus dilakukan secara holistik untuk mencapai kualitas interaksi yang maksimal.

Evaluasi berkala terhadap faktor-faktor yang memengaruhi interaksi edukatif penting untuk memastikan efektivitas pembelajaran (J. S. Simarmata et al., 2026). Pengajar dapat menilai tingkat keterlibatan mahasiswa, respons terhadap media yang digunakan, dan kondisi lingkungan belajar. Hasil evaluasi ini digunakan untuk menyesuaikan strategi pembelajaran agar interaksi lebih efektif (Sartika et al., 2022).

Perbaikan berkelanjutan membantu menciptakan suasana belajar yang kondusif dan responsif terhadap kebutuhan mahasiswa. Dengan demikian, evaluasi menjadi bagian integral dalam meningkatkan kualitas interaksi edukatif.

Secara keseluruhan, faktor-faktor yang memengaruhi interaksi edukatif meliputi karakteristik peserta didik, kompetensi pengajar, media dan sarana pembelajaran, serta lingkungan fisik dan budaya belajar. Pemahaman dan pengelolaan faktor-faktor ini secara efektif memungkinkan terciptanya interaksi yang bermakna dan partisipatif. Integrasi semua aspek tersebut memperkuat keterlibatan, pemahaman, dan kemampuan berpikir kritis peserta didik. Pengajar memiliki peran strategis dalam menyeimbangkan faktor-faktor tersebut agar tujuan pembelajaran dapat tercapai. Dengan demikian, kualitas interaksi edukatif menjadi kunci keberhasilan proses pembelajaran yang efektif.

17.5 Strategi Meningkatkan Interaksi Edukatif

Salah satu strategi untuk meningkatkan interaksi edukatif adalah penggunaan pertanyaan terbuka dalam proses pembelajaran (Mukmin, Subakti, Rosadi, et al., 2024). Pertanyaan terbuka mendorong peserta didik untuk berpikir kritis, menganalisis, dan menyampaikan pendapat secara bebas. Metode ini memungkinkan mahasiswa mengembangkan kemampuan argumentasi dan pemecahan masalah. Dalam praktiknya, pertanyaan terbuka dapat dikombinasikan dengan problem-based learning untuk menstimulasi pemikiran analitis (Sartika et al., 2022). Dengan demikian, strategi ini meningkatkan keterlibatan aktif dan kualitas interaksi dalam kelas.

Problem based learning merupakan pendekatan efektif untuk menumbuhkan keterampilan berpikir kritis dan kreatif mahasiswa. Mahasiswa diberikan masalah nyata yang harus dianalisis, dibahas, dan

diselesaikan secara kolaboratif (Mapata et al., 2021). Proses ini mendorong mereka untuk mengaitkan teori dengan praktik dan mencari solusi berbasis evidensi. Pengajar berperan sebagai fasilitator yang membimbing diskusi dan memastikan tujuan pembelajaran tercapai. Dengan penerapan problem-based learning, interaksi edukatif menjadi lebih bermakna dan berorientasi pada pengembangan kompetensi.

Strategi berikutnya adalah mendorong kolaborasi antarpeserta didik dalam kegiatan pembelajaran. Kerja kelompok, proyek tim, atau peer learning memungkinkan mahasiswa saling bertukar ide dan menyelesaikan tugas bersama. Kolaborasi meningkatkan kemampuan komunikasi, empati, dan keterampilan sosial yang diperlukan dalam konteks akademik dan profesional. Interaksi antarmahasiswa juga memperluas perspektif dan memperkuat pemahaman materi secara kolektif (Ramadhani et al., 2022). Oleh karena itu, kolaborasi menjadi elemen penting dalam menciptakan interaksi edukatif yang efektif.

Diskusi kritis dapat digunakan sebagai sarana untuk menstimulasi refleksi dan analisis mendalam. Dalam diskusi, mahasiswa didorong untuk menilai berbagai sudut pandang dan mempertahankan argumen berdasarkan bukti. Pengajar bertindak sebagai moderator untuk menjaga kelancaran komunikasi dan memastikan diskusi tetap fokus pada tujuan pembelajaran. Aktivitas ini meningkatkan kemampuan berpikir tingkat tinggi serta mengembangkan keterampilan evaluatif mahasiswa. Dengan demikian, diskusi kritis memperkuat interaksi yang produktif dan bermakna dalam pembelajaran.

Integrasi teknologi digital secara interaktif menjadi strategi penting dalam konteks pembelajaran modern. Platform pembelajaran daring, forum online, video conference, dan media interaktif memungkinkan interaksi fleksibel dan berkesinambungan (Suhelayanti et al., 2023). Mahasiswa dapat berpartisipasi aktif meskipun tidak berada dalam ruang fisik yang sama. Teknologi digital juga memberikan peluang bagi pengajar untuk memberikan umpan balik secara real time. Dengan pemanfaatan teknologi yang tepat, interaksi edukatif dapat berlangsung lebih dinamis dan inklusif.

Memberikan umpan balik konstruktif secara rutin merupakan strategi yang mendukung pengembangan kemampuan peserta didik. Umpan balik membantu mahasiswa memahami kesalahan, memperbaiki strategi belajar, dan meningkatkan kualitas berpikir kritis. Pengajar dapat memberikan komentar yang spesifik, jelas, dan relevan dengan tujuan pembelajaran. Pemberian umpan balik secara konsisten memperkuat motivasi dan keterlibatan peserta didik. Oleh karena itu, strategi ini menjadi mekanisme penting dalam memastikan interaksi edukatif berjalan efektif.

Penggunaan kombinasi strategi, seperti pertanyaan terbuka, problem-based learning, kolaborasi, diskusi kritis, teknologi interaktif, dan umpan balik, dapat memperkuat kualitas interaksi edukatif (Sitompul et al., 2023). Setiap strategi saling melengkapi untuk menciptakan lingkungan belajar yang partisipatif dan reflektif. Mahasiswa tidak hanya menerima materi, tetapi juga membangun pengetahuan melalui pengalaman belajar aktif. Pengajar memiliki peran sentral dalam merancang dan mengelola strategi ini agar tujuan pembelajaran tercapai secara optimal. Dengan integrasi strategi yang tepat, interaksi edukatif menjadi lebih dinamis, produktif, dan bermakna.

Secara keseluruhan, strategi untuk meningkatkan interaksi edukatif harus dirancang secara sistematis dan kontekstual. Pendekatan yang tepat mendorong keterlibatan aktif, pengembangan berpikir kritis, kolaborasi, serta pemanfaatan teknologi secara efektif. Pemberian umpan balik rutin dan penggunaan metode problem-based learning memastikan proses belajar berlangsung secara reflektif dan berkelanjutan. Interaksi edukatif yang terkelola dengan baik mendukung tercapainya kompetensi akademik, sosial, dan emosional peserta didik. Dengan demikian, penerapan strategi ini menjadi kunci keberhasilan pembelajaran yang efektif dan bermakna.

17.6 Evaluasi Interaksi Edukatif

Evaluasi interaksi edukatif merupakan langkah penting untuk menilai efektivitas proses pembelajaran. Observasi perilaku mahasiswa selama kegiatan belajar memberikan informasi langsung mengenai tingkat partisipasi dan keterlibatan mereka (Pasaribu et al., 2023). Pengajar dapat mencatat frekuensi pertanyaan, tanggapan, dan kontribusi peserta didik dalam diskusi. Data ini membantu mengidentifikasi mahasiswa yang aktif maupun yang kurang terlibat. Dengan demikian, observasi perilaku menjadi alat awal untuk menilai kualitas interaksi edukatif secara real time.

Selain observasi, penilaian kualitas diskusi dan argumentasi peserta didik menjadi indikator penting efektivitas interaksi. Mahasiswa yang mampu menyampaikan pendapat secara logis, memberikan bukti, dan menanggapi argumen rekan menunjukkan interaksi yang konstruktif. Evaluasi ini juga menilai sejauh mana peserta didik berpikir kritis dan reflektif terhadap materi pembelajaran. Pengajar dapat menggunakan rubrik penilaian untuk memastikan penilaian objektif dan sistematis. Dengan demikian, kualitas diskusi menjadi ukuran keberhasilan interaksi edukatif dalam membangun pemahaman.

Survei kepuasan belajar menjadi metode evaluasi tambahan yang memberikan perspektif peserta didik secara langsung (Ramadhani et al., 2022). Mahasiswa dapat menilai sejauh mana interaksi selama pembelajaran membantu mereka memahami materi dan mencapai tujuan pembelajaran. Survei juga mengidentifikasi aspek interaksi yang dirasa kurang efektif atau membutuhkan perbaikan. Data kepuasan belajar membantu pengajar menyesuaikan strategi interaksi agar lebih responsif terhadap kebutuhan peserta didik. Dengan demikian, survei menjadi alat evaluasi yang komplementer dan partisipatif.

Analisis dampak interaksi terhadap hasil belajar memungkinkan pengajar menilai hubungan antara kualitas interaksi dan pencapaian kompetensi akademik (Sartika et al., 2022). Hasil ujian, tugas, dan proyek dapat dibandingkan dengan tingkat partisipasi dan keterlibatan mahasiswa.

Interaksi yang berkualitas biasanya berkontribusi pada peningkatan pemahaman konsep dan kemampuan berpikir kritis peserta didik. Analisis ini membantu mengidentifikasi strategi interaksi yang paling efektif untuk mendukung hasil belajar. Dengan demikian, evaluasi dampak interaksi memberikan informasi empiris untuk perbaikan pembelajaran.

Penggunaan kombinasi metode evaluasi, seperti observasi, penilaian diskusi, survei, dan analisis hasil belajar, memperkuat validitas temuan (Sitompul et al., 2024). Setiap metode memberikan sudut pandang yang berbeda namun saling melengkapi dalam menilai efektivitas interaksi. Observasi fokus pada perilaku, penilaian diskusi menilai kemampuan berpikir, survei menggali perspektif peserta didik, dan analisis hasil belajar menunjukkan dampak nyata. Integrasi semua metode ini menghasilkan evaluasi yang holistik dan menyeluruh. Oleh karena itu, pengajar dapat membuat keputusan berbasis data untuk meningkatkan kualitas interaksi.

Evaluasi interaksi edukatif juga harus dilakukan secara berkala dan berkesinambungan. Penilaian yang rutin membantu pengajar menyesuaikan strategi dan metode pengajaran dengan kebutuhan mahasiswa yang berubah (Prihatmojo et al., 2022). Hal ini juga memungkinkan perbaikan segera terhadap interaksi yang kurang efektif. Evaluasi berkelanjutan memastikan kualitas pembelajaran tetap terjaga sepanjang proses akademik. Dengan demikian, interaksi edukatif dapat terus ditingkatkan secara sistematis dan responsif.

Selain itu, hasil evaluasi dapat digunakan untuk pengembangan profesional pengajar. Pengajar memperoleh informasi tentang kekuatan dan kelemahan strategi interaksi yang diterapkan. Data evaluasi membantu mereka merancang metode baru atau menyesuaikan media pembelajaran agar lebih efektif (Siregar et al., 2024). Dengan pemahaman yang lebih baik, pengajar dapat meningkatkan kemampuan fasilitasi interaksi yang konstruktif. Oleh karena itu, evaluasi interaksi edukatif tidak hanya bermanfaat bagi mahasiswa, tetapi juga bagi peningkatan kualitas pengajaran.

Secara keseluruhan, evaluasi interaksi edukatif melibatkan observasi, penilaian diskusi, survei kepuasan, dan analisis dampak terhadap hasil belajar. Kombinasi metode ini memberikan gambaran menyeluruh mengenai efektivitas proses interaksi dalam pembelajaran (Labuem et al., 2025). Evaluasi yang tepat memungkinkan pengajar menyesuaikan strategi, media, dan metode agar lebih responsif terhadap kebutuhan peserta didik. Dengan demikian, interaksi edukatif dapat berjalan secara optimal, partisipatif, dan bermakna. Evaluasi berkelanjutan menjadi kunci untuk memastikan pembelajaran efektif dan mencapai tujuan akademik secara maksimal.

Bab 18

Evaluasi Hasil Belajar

18.1 Pendahuluan

Evaluasi pembelajaran merupakan proses sistematis yang dilakukan untuk menilai pencapaian dan kemajuan siswa selama masa pembelajaran, mencakup penilaian efektivitas kegiatan belajar mengajar, pelaporan kemajuan dan kemampuan peserta didik, serta menentukan kelayakan kelulusan peserta didik (Agisna et al., 2023). Evaluasi ini bertujuan untuk menyediakan informasi penting bagi pengambilan keputusan dalam rangka meningkatkan kualitas program pendidikan dan proses pembelajaran itu sendiri. Selain itu, evaluasi berfungsi untuk memantau proses, menilai relevansi kemajuan belajar siswa dengan tujuan atau standar yang telah ditetapkan, serta melakukan perbaikan terhadap pengajaran dan kelemahan-kelemahan yang terjadi selama kegiatan belajar mengajar.

Dalam konteks ini, evaluasi juga mencakup pengumpulan informasi yang disintesis untuk memberikan umpan balik guna menentukan langkah pembelajaran selanjutnya secara tepat. Kegiatan evaluasi ini pada dasarnya merupakan prosedur ilmiah yang sistematis untuk mengukur efektifitas

hasil kegiatan sesuai dengan tujuan yang direncanakan melalui pengumpulan, analisis, dan pengkajian pelaksanaan kegiatan secara objektif. Hasil evaluasi tersebut kemudian digunakan sebagai bahan pertimbangan bagi pengambil keputusan dalam menentukan alternatif kebijakan atau tindak lanjut yang diperlukan.

Berdasarkan hasil evaluasi tersebut, pengambil keputusan dapat memilih kebijakan untuk menghentikan program jika dinilai tidak bermanfaat, merevisi program karena terdapat bagian yang tidak sesuai, atau melanjutkan program apabila pelaksanaannya telah berjalan sesuai harapan dan memberikan hasil yang bermanfaat.

18.2 Konsep Dasar Evaluasi Hasil Belajar

Evaluasi hasil belajar didefinisikan sebagai kegiatan sistematis untuk mengumpulkan data dan informasi mengenai kemampuan belajar siswa guna menilai sejauh mana program pembelajaran telah berjalan dan menentukan apakah tujuan pendidikan serta proses pengembangan ilmu pengetahuan telah tercapai sesuai harapan (Idrus, 2019). Kegiatan ini juga bertujuan untuk mengetahui tingkat pencapaian siswa dalam proses pembelajaran, sekaligus memahami sejauh mana bantuan dapat diberikan terhadap kekurangan-kekurangan siswa agar dapat ditempatkan pada situasi pembelajaran yang lebih tepat sesuai dengan tingkat kemampuan yang dimilikinya (Zulkifli Matondang *et al.*, 2019).

Fungsi evaluasi hasil belajar mencakup aspek diagnostik untuk mengidentifikasi kesulitan siswa, seleksi untuk pemilihan peserta didik tertentu, penentuan kenaikan kelas, serta penempatan siswa pada jenjang atau program yang sesuai dengan kemampuannya. Selain itu, evaluasi berperan sebagai dasar dalam pengambilan keputusan untuk memilih alternatif terbaik serta menentukan kesesuaian antara hasil yang dicapai dengan tujuan yang ingin dicapai.

Menurut Gronlund & Linn, evaluasi didefinisikan sebagai proses sistematis pengumpulan, analisis, dan interpretasi informasi untuk menentukan sejauh mana siswa mencapai tujuan instruksional. Definisi tersebut menekankan bahwa evaluasi bukan hanya sekadar pengukuran, melainkan mencakup proses interpretasi terhadap data yang dikumpulkan untuk memberikan makna atas pencapaian belajar siswa. Dalam perspektif ini, evaluasi mencakup serangkaian kegiatan yang dirancang untuk mengukur keberhasilan program pendidikan melalui proses pengambilan keputusan berdasarkan informasi yang diperoleh dari pengukuran hasil belajar.

18.3 Prinsip-prinsip Dalam Evaluasi Hasil Belajar

Ada beberapa prinsip prinsip dalam evaluasi hasil belajar (Agisna et al., 2023; Haddar, 2019) yakni

1. Kejelasan dan kepastian tentang tujuan yang dievaluasi, di mana teknik yang digunakan harus sesuai dengan tujuan evaluasi tersebut
2. Objektivitas, di mana pelaksanaan evaluasi harus bebas dari subjektivitas penilai dan didasarkan pada data nyata yang terukur
3. Validitas, yaitu kesesuaian antara instrumen evaluasi dengan tujuan yang hendak dicapai sehingga hasil yang diperoleh benar-benar menggambarkan kemampuan yang dinilai.
4. Reliabilitas, yaitu tingkat konsistensi dan kestabilan hasil penilaian apabila instrumen yang sama digunakan berulang kali pada kondisi yang relatif sama
5. Praktikalitas, yaitu kemudahan penggunaan instrumen evaluasi dalam pelaksanaan pembelajaran sehingga efisien bagi pendidik maupun peserta didik

18.4 Bentuk-Bentuk Evaluasi

Ada beberapa bentuk evaluasi hasil belajar yakni:

1. Evaluasi Formatif yaitu penilaian yang dilakukan secara berkesinambungan selama proses pembelajaran berlangsung untuk memantau kemajuan siswa dan memberikan umpan balik guna perbaikan pembelajaran
2. Evaluasi Sumatif, yaitu penilaian yang dilakukan pada akhir suatu periode atau satuan pembelajaran untuk mengukur pencapaian siswa secara menyeluruh dan menentukan kelayakan kelulusan atau keberlanjutan program Pendidikan.
3. Evaluasi Diagnostik yaitu penilaian yang dilakukan untuk mengidentifikasi kesulitan belajar atau kelemahan yang dialami peserta didik sebelum memulai proses pembelajaran agar dapat diberikan bantuan atau penanganan yang tepat.
4. Evaluasi Penempatan, yaitu penilaian yang dilakukan untuk menentukan posisi atau tingkat kelas yang sesuai dengan kemampuan awal peserta didik.

18.5 Faktor-faktor yang Memengaruhi Hasil Belajar

Hasil belajar peserta didik dipengaruhi oleh berbagai faktor yang dapat dikategorikan menjadi faktor internal dan eksternal akan dijabarkan sebagai berikut:

1. Faktor internal meliputi kondisi fisik, kesehatan, kecerdasan, motivasi, minat, sikap, serta kemampuan kognitif yang dimiliki siswa itu sendiri.

- a. Kondisi fisik yakni keadaan tubuh atau jasmani peserta didik yang mencakup aspek kesehatan organik, kebugaran, dan kondisi biologis lainnya yang secara langsung berpengaruh terhadap kapasitas dan daya tahan dalam mengikuti proses pembelajaran
- b. Kesehatan yakni kondisi tubuh yang bebas dari gangguan penyakit atau kelainan fisiologis sehingga memungkinkan peserta didik memiliki daya tahan dan stamina yang optimal dalam mengikuti kegiatan pembelajaran
- c. Kecerdasan yakni kapasitas kognitif yang dimiliki peserta didik untuk memproses informasi, memecahkan masalah, dan berpikir abstrak yang berperan penting dalam memahami materi pelajaran (Zakiyah et al., 2025)
- d. Motivasi yakni dorongan internal yang mendorong peserta didik untuk berpartisipasi aktif dalam kegiatan pembelajaran serta berusaha mencapai tujuan yang telah ditetapkan
- e. Minat yakni kecenderungan atau rasa senang peserta didik terhadap suatu mata pelajaran atau aktivitas pembelajaran tertentu yang memengaruhi tingkat perhatian dan keterlibatannya dalam proses belajar (Hidayah et al., 2025)
- f. Sikap yakni respons atau reaksi emosional dan perilaku peserta didik terhadap objek pembelajaran yang mencerminkan penerimaan atau penolakan serta memengaruhi cara mereka menyikapi materi pelajaran
- g. Kemampuan kognitif yakni potensi mental yang mencakup ingatan, pemahaman, aplikasi, analisis, sintesis, dan evaluasi dalam mengolah informasi serta pengetahuan yang diperoleh selama proses pembelajaran (Berutu & Tambunan, 2018)

2. Faktor eksternal meliputi lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat yang berinteraksi dengan peserta didik serta memberikan pengaruh signifikan terhadap proses dan hasil pembelajaran (Ratnasari & Sudarwanto, 2022) (Zumaroh, 2022). Faktor ini berasal dari luar diri peserta didik yang mencakup lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat yang secara langsung maupun tidak langsung memengaruhi capaian belajar. Lingkungan keluarga mencakup dukungan, perhatian, dan bimbingan yang diberikan orang tua terhadap anak dalam proses belajar, sedangkan lingkungan sekolah meliputi kurikulum, metode mengajar, kualitas guru, serta fasilitas pendidikan yang tersedia. Lingkungan masyarakat mencakup pengaruh budaya, norma sosial, dan interaksi dengan lingkungan sekitar yang turut membentuk pola pikir dan perilaku peserta didik dalam kegiatan belajar.

Selain faktor-faktor tersebut, proses evaluasi hasil belajar juga dipengaruhi oleh faktor alat pengukur, faktor evaluator, dan faktor situasi yang dapat menimbulkan kekeliruan dalam pengukuran.

1. Faktor Alat Pengukur berkaitan dengan kesesuaian instrumen dalam mengukur kemampuan yang dinilai, termasuk aspek validitas dan reliabilitas yang menentukan akurasi hasil evaluasi (Idrus, 2019). alat ukur yang digunakan dalam tes harus disusun berdasarkan indikator pencapaian kompetensi yang jelas serta memenuhi standar kelayakan untuk menjamin keakuratan data yang diperoleh (Adimsyah et al., 2023). Instrumen yang tidak valid atau tidak reliabel dapat mengakibatkan bias dalam penilaian sehingga tidak mencerminkan kemampuan sebenarnya dari peserta didik. Oleh karena itu, pemilihan dan pengembangan instrumen evaluasi harus mempertimbangkan aspek validitas dan

reliabilitas secara ketat untuk meminimalisir terjadinya kesalahan pengukuran.

2. Faktor Evaluator berkaitan dengan kompetensi, sikap profesional, dan ketelitian guru dalam melaksanakan proses penilaian. Faktor ini sangat menentukan karena guru sebagai penilai harus memiliki kemampuan teknis dalam menyusun soal, menganalisis hasil, serta memberikan penilaian yang adil dan objektif. Guru juga perlu memahami karakteristik peserta didik dan menghindari bias subjektif yang dapat merugikan siswa tertentu.
3. Faktor Situasi mencakup kondisi lingkungan saat evaluasi berlangsung, seperti kenyamanan ruangan, waktu pelaksanaan, serta pengawasan yang memengaruhi kejujuran dan konsentrasi peserta didik. Dalam hal ini kondisi fisik tempat ujian, kebisingan, pencahayaan, dan suhu ruangan harus diatur sedemikian rupa agar tidak mengganggu performa peserta didik selama pelaksanaan evaluasi. Selain itu, faktor pengelolaan kelas dan kualitas interaksi edukatif antara guru dengan siswa juga berperan dalam menentukan keberhasilan pencapaian tujuan pembelajaran.

Evaluasi hasil belajar merupakan proses sistematis yang tidak hanya berfungsi mengukur pencapaian akademik peserta didik, tetapi juga menjadi instrumen penting untuk menilai keberhasilan program pendidikan dan proses pembelajaran secara menyeluruh. Melalui proses evaluasi yang komprehensif, pendidik dapat memperoleh data akurat mengenai kelebihan dan kekurangan peserta didik, sehingga memungkinkan penyesuaian pendekatan pembelajaran sesuai dengan kebutuhan individu.

Hal ini sejalan dengan fungsi evaluasi yang juga berperan dalam memberikan umpan balik untuk pengembangan pribadi, menilai efektivitas metode pengajaran, serta menyusun kebijakan pendidikan yang lebih baik demi meningkatkan efisiensi dan kualitas sistem pendidikan secara

keseluruhan. dengan demikian evaluasi hasil belajar menjadi landasan utama dalam pengambilan keputusan pendidikan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran dan memastikan pencapaian tujuan pendidikan nasional.

Bab 19

Penilaian Autentik

19.1 Pendahuluan

Penilaian merupakan komponen integral dalam proses pembelajaran yang berfungsi untuk memperoleh informasi mengenai ketercapaian dan perkembangan belajar peserta didik. Dalam praktik pendidikan konvensional, penilaian sering diposisikan sebagai kegiatan akhir pembelajaran yang berorientasi pada pengukuran hasil belajar melalui tes tertulis dan ujian formal. Pendekatan ini cenderung menempatkan penilaian sebagai alat administratif dan pelaporan nilai, sehingga kontribusinya terhadap perbaikan proses pembelajaran menjadi terbatas (Anderson et al., 2001).

Perkembangan paradigma pendidikan modern menuntut perubahan mendasar dalam cara pandang terhadap penilaian. Pembelajaran tidak lagi hanya menekankan penguasaan pengetahuan faktual, tetapi juga pengembangan kompetensi yang mencakup kemampuan berpikir tingkat tinggi, keterampilan praktis, serta sikap dan nilai yang tercermin dalam tindakan nyata peserta didik. Oleh karena itu, penilaian dituntut mampu

menggambarkan capaian belajar secara utuh dan kontekstual, tidak semata-mata berbasis hasil akhir (Darling-Hammond et al., 2020).

Penilaian autentik hadir sebagai respons terhadap keterbatasan penilaian tradisional. Penilaian ini menekankan pada pemberian tugas-tugas bermakna yang memungkinkan peserta didik menunjukkan kemampuan nyata dalam menerapkan pengetahuan, keterampilan, dan sikap pada situasi yang relevan dengan kehidupan sehari-hari. Dengan demikian, penilaian autentik tidak hanya menilai apa yang diketahui peserta didik, tetapi juga bagaimana pengetahuan tersebut digunakan dalam konteks nyata (Gulikers et al., 2006; Mueller, 2005).

Dalam penilaian autentik, proses belajar memiliki kedudukan yang sama pentingnya dengan hasil akhir. Guru tidak hanya menilai produk belajar, tetapi juga mengamati proses berpikir, strategi pemecahan masalah, serta keterlibatan peserta didik selama pembelajaran berlangsung. Penilaian berfungsi sebagai sarana umpan balik yang mendukung pembelajaran (*assessment for learning*) dan mendorong refleksi peserta didik terhadap proses belajarnya (*assessment as learning*) (Black & Wiliam, 2018).

Relevansi penilaian autentik semakin menguat dalam konteks pendidikan abad ke-21 yang menuntut peserta didik memiliki kemampuan berpikir kritis, kreatif, kolaboratif, dan komunikatif. Kompetensi-kompetensi tersebut sulit diukur secara memadai melalui tes tertulis konvensional, sehingga diperlukan pendekatan penilaian yang mampu merepresentasikan kemampuan peserta didik secara nyata dan bermakna (Wiggins, 1998).

Dalam konteks kebijakan pendidikan di Indonesia, penilaian autentik sejalan dengan implementasi kurikulum berbasis kompetensi, khususnya Kurikulum Merdeka. Kurikulum ini menempatkan asesmen sebagai bagian dari proses pembelajaran yang berkelanjutan untuk mendukung perkembangan peserta didik secara optimal. Oleh karena itu, pemahaman terhadap penilaian autentik menjadi landasan penting bagi guru dan dosen dalam merancang pembelajaran yang relevan, bermakna, dan berorientasi pada pengembangan kompetensi peserta didik secara utuh (Kemendikbudristek, 2022).

19.2 Konsep dan Definisi Penilaian Autentik

Penilaian autentik merupakan pendekatan penilaian yang berangkat dari pandangan bahwa belajar adalah proses aktif, kontekstual, dan bermakna. Dalam pendekatan ini, penilaian tidak hanya berfungsi untuk mengukur penguasaan materi, tetapi untuk menilai kemampuan peserta didik dalam menerapkan pengetahuan, keterampilan, dan sikap secara terpadu dalam situasi yang mencerminkan kondisi nyata. Penilaian autentik menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif yang menunjukkan kompetensinya melalui kinerja dan produk belajar yang bermakna (Mueller, 2005).

Secara konseptual, penilaian autentik didefinisikan sebagai proses pengumpulan bukti belajar melalui tugas-tugas yang menuntut peserta didik melakukan aktivitas nyata (*performance*), menghasilkan produk, atau menyelesaikan permasalahan kontekstual. Tugas-tugas tersebut dirancang agar merepresentasikan praktik kehidupan nyata sehingga hasil penilaian memiliki relevansi dan nilai guna di luar konteks kelas (Wiggins, 1998). Dengan demikian, penilaian autentik tidak menekankan pada jawaban benar atau salah semata, melainkan pada kualitas kinerja dan proses berpikir peserta didik.

Keautentikan dalam penilaian ditentukan oleh kesesuaian antara konteks tugas, aktivitas yang dilakukan peserta didik, serta kriteria penilaian yang digunakan. Gulikers, Bastiaens, dan Kirschner (2006) menegaskan bahwa penilaian autentik harus mencerminkan kondisi penggunaan pengetahuan di dunia nyata, baik dari segi kompleksitas tugas maupun standar kualitas kinerja. Oleh karena itu, penilaian autentik tidak dapat dilepaskan dari penggunaan rubrik yang jelas dan relevan dengan konteks tugas.

Dari perspektif teori belajar, penilaian autentik selaras dengan pendekatan konstruktivistik yang memandang pengetahuan sebagai hasil konstruksi aktif peserta didik melalui pengalaman belajar. Penilaian dipahami sebagai

bagian dari proses belajar, bukan aktivitas terpisah yang dilakukan setelah pembelajaran selesai. Dalam kerangka ini, penilaian autentik berfungsi sebagai sarana untuk memahami proses berpikir peserta didik sekaligus mendukung pengembangan kompetensi secara berkelanjutan (Anderson et al., 2001).

Penilaian autentik juga berkaitan erat dengan pembelajaran berbasis kompetensi yang menekankan keterpaduan antara pengetahuan, keterampilan, dan sikap. Kompetensi tidak cukup diukur melalui tes tertulis, tetapi perlu ditunjukkan melalui kinerja yang dapat diamati dan dinilai. Penilaian autentik memungkinkan guru dan dosen menilai kompetensi peserta didik secara holistik dan kontekstual, sehingga memberikan gambaran yang lebih akurat mengenai capaian belajar (Darling-Hammond et al., 2020).

Dalam konteks pendidikan di Indonesia, konsep penilaian autentik sejalan dengan implementasi kurikulum berbasis kompetensi, khususnya Kurikulum Merdeka. Kurikulum ini menempatkan asesmen sebagai bagian integral dari pembelajaran untuk mendukung perkembangan peserta didik secara menyeluruh. Penilaian autentik digunakan sebagai sarana untuk memantau perkembangan belajar, memberikan umpan balik, dan merancang tindak lanjut pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik (Kemendikbudristek, 2022).

19.3 Landasan Teoretis Penilaian Autentik

Penilaian autentik memiliki landasan teoretis yang kuat dalam paradigma pembelajaran modern yang memandang belajar sebagai proses aktif, kontekstual, dan berorientasi pada pengembangan kompetensi. Berbeda dengan pendekatan behavioristik yang menekankan pengukuran hasil belajar melalui tes objektif, penilaian autentik berakar pada teori belajar

yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam membangun pengetahuan melalui pengalaman dan refleksi.

Landasan teoretis utama penilaian autentik dapat ditelusuri dari teori konstruktivisme. Dalam pandangan konstruktivistik, pengetahuan tidak ditransfer secara pasif dari guru kepada peserta didik, melainkan dikonstruksi melalui interaksi dengan lingkungan dan pengalaman belajar. Penilaian autentik selaras dengan pendekatan ini karena menilai pemahaman peserta didik melalui kinerja nyata, pemecahan masalah, dan penerapan pengetahuan dalam konteks yang bermakna. Penilaian tidak hanya berfungsi untuk mengukur hasil belajar, tetapi juga untuk memahami proses berpikir dan strategi belajar peserta didik (Anderson et al., 2001).

Selain konstruktivisme, penilaian autentik juga berlandaskan teori pembelajaran kontekstual. Teori ini menekankan bahwa belajar akan lebih bermakna apabila dikaitkan dengan situasi kehidupan nyata. Penilaian autentik mengadopsi prinsip ini melalui tugas-tugas yang merepresentasikan permasalahan aktual, sehingga peserta didik dapat melihat relevansi antara apa yang dipelajari di kelas dengan penerapannya dalam kehidupan sehari-hari. Keautentikan penilaian ditentukan oleh kesesuaian konteks tugas, aktivitas belajar, dan kriteria penilaian dengan dunia nyata (Gulikers et al., 2006).

Landasan teoretis berikutnya adalah *experiential learning* yang menempatkan pengalaman langsung sebagai sumber utama pembelajaran. Dalam kerangka ini, belajar dipahami sebagai siklus yang melibatkan pengalaman konkret, refleksi, konseptualisasi, dan penerapan. Penilaian autentik menilai hasil dari siklus tersebut melalui proyek, praktik, dan portofolio yang memungkinkan peserta didik menunjukkan pembelajaran berbasis pengalaman secara utuh. Pendekatan ini memperkuat fungsi penilaian sebagai sarana refleksi dan pembelajaran berkelanjutan (Wiggins, 1998).

Penilaian autentik juga sejalan dengan pembelajaran berbasis kompetensi yang menekankan keterpaduan antara pengetahuan, keterampilan, dan

sikap. Kompetensi tidak cukup diukur melalui tes tertulis yang bersifat parsial, tetapi perlu ditunjukkan melalui kinerja yang dapat diamati dan dinilai. Penilaian autentik memungkinkan guru dan dosen mengukur capaian kompetensi secara holistik, sehingga memberikan gambaran yang lebih akurat mengenai kesiapan peserta didik dalam menghadapi tantangan nyata (Darling-Hammond et al., 2020).

Dalam paradigma asesmen modern, penilaian autentik juga didukung oleh konsep *assessment for learning* dan *assessment as learning*. Penilaian dipandang sebagai bagian integral dari pembelajaran yang berfungsi memberikan umpan balik, mendorong refleksi, dan meningkatkan kualitas proses belajar. Penilaian autentik memungkinkan guru memanfaatkan hasil asesmen untuk memperbaiki strategi pembelajaran, sekaligus membantu peserta didik mengembangkan kesadaran metakognitif terhadap proses belajarnya (Black & Wiliam, 2018).

Berdasarkan landasan teoretis tersebut, penilaian autentik dapat dipahami sebagai pendekatan penilaian yang tidak hanya berorientasi pada pengukuran hasil belajar, tetapi juga pada pengembangan kompetensi dan pembelajaran bermakna. Landasan ini menegaskan bahwa penilaian autentik bukan sekadar variasi metode penilaian, melainkan konsekuensi logis dari paradigma pembelajaran yang berpusat pada peserta didik dan berorientasi pada kompetensi. Oleh karena itu, pemahaman terhadap landasan teoretis penilaian autentik menjadi dasar penting bagi guru dan dosen dalam merancang penilaian yang relevan, adil, dan bermakna.

19.4 Prinsip-Prinsip Penilaian Autentik

Penilaian autentik dilaksanakan berdasarkan prinsip-prinsip yang memastikan bahwa penilaian benar-benar merepresentasikan capaian kompetensi peserta didik secara bermakna dan kontekstual. Prinsip-prinsip ini menjadi landasan bagi guru dan dosen dalam merancang penilaian yang adil, relevan, dan selaras dengan pembelajaran berbasis kompetensi.

Prinsip pertama adalah berorientasi pada kompetensi nyata. Penilaian autentik menilai kemampuan peserta didik dalam menerapkan pengetahuan, keterampilan, dan sikap secara terpadu melalui kinerja yang dapat diamati. Kompetensi dipahami sebagai kemampuan bertindak secara efektif dalam situasi nyata, sehingga tidak cukup diukur melalui tes tertulis semata (Darling-Hammond et al., 2020; Wiggins, 1998).

Prinsip kedua adalah kontekstual dan relevan. Tugas penilaian harus mencerminkan situasi dunia nyata yang bermakna bagi peserta didik. Konteks yang autentik membantu peserta didik memahami kegunaan pembelajaran dan meningkatkan keterkaitan antara pengalaman belajar di kelas dengan kehidupan sehari-hari (Gulikers et al., 2006).

Prinsip ketiga adalah menilai proses dan hasil belajar secara terpadu. Penilaian autentik tidak hanya menilai produk akhir, tetapi juga memperhatikan proses berpikir, strategi pemecahan masalah, dan keterlibatan peserta didik selama pembelajaran. Prinsip ini memungkinkan guru memperoleh gambaran yang lebih komprehensif mengenai perkembangan belajar peserta didik (Black & Wiliam, 2018).

Prinsip keempat adalah berbasis kinerja (*performance-based*). Peserta didik diminta menunjukkan kemampuan melalui tindakan nyata, seperti presentasi, praktik, proyek, atau produk tertentu. Kinerja tersebut menjadi bukti langsung capaian belajar yang dapat dinilai secara objektif (Mueller, 2005).

Prinsip kelima adalah menggunakan kriteria dan rubrik yang jelas. Kejelasan kriteria penilaian melalui rubrik membantu meningkatkan objektivitas, konsistensi, dan transparansi penilaian. Rubrik juga berfungsi sebagai panduan belajar yang membantu peserta didik memahami standar kualitas kinerja yang diharapkan (Brookhart, 2013; Panadero & Jonsson, 2020).

Prinsip keenam adalah bersifat reflektif dan berkelanjutan. Penilaian autentik dirancang sebagai proses yang mendukung pembelajaran secara terus-menerus melalui umpan balik dan refleksi. Dalam prinsip ini,

penilaian berfungsi sebagai *assessment for learning* dan *assessment as learning* yang mendorong perbaikan pembelajaran dan pengembangan kemandirian belajar peserta didik (Black & Wiliam, 2018).

Dengan menerapkan prinsip-prinsip tersebut, penilaian autentik tidak hanya berfungsi sebagai alat evaluasi hasil belajar, tetapi juga sebagai bagian integral dari proses pembelajaran yang berorientasi pada pengembangan kompetensi peserta didik secara utuh.

19.5 Bentuk dan Teknik Penilaian Autentik

Penilaian autentik diwujudkan melalui berbagai bentuk dan teknik yang dirancang untuk menilai kemampuan peserta didik secara komprehensif dan kontekstual. Pemilihan bentuk dan teknik penilaian autentik harus disesuaikan dengan tujuan pembelajaran, karakteristik kompetensi yang diukur, serta konteks pembelajaran. Prinsip utamanya adalah memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk menunjukkan kemampuan nyata melalui kinerja, produk, dan proses belajar yang bermakna.

Salah satu bentuk utama penilaian autentik adalah penilaian kinerja (*performance assessment*). Penilaian ini menilai kemampuan peserta didik melalui demonstrasi langsung terhadap suatu keterampilan atau aktivitas, seperti presentasi, praktik, simulasi, atau demonstrasi. Penilaian kinerja memungkinkan guru dan dosen mengamati secara langsung penerapan pengetahuan dan keterampilan peserta didik dalam situasi nyata, sehingga sangat efektif untuk menilai keterampilan berpikir tingkat tinggi dan keterampilan praktis (Wiggins, 1998).

Bentuk berikutnya adalah penilaian proyek (*project-based assessment*). Penilaian proyek menilai kemampuan peserta didik dalam merencanakan, melaksanakan, dan menyelesaikan tugas kompleks dalam jangka waktu tertentu. Proyek biasanya melibatkan kegiatan pemecahan masalah,

investigasi, dan pembuatan produk yang relevan dengan konteks pembelajaran. Melalui penilaian proyek, guru dapat menilai kemampuan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan kemandirian belajar peserta didik secara terpadu (Darling-Hammond et al., 2020).

Penilaian produk (product assessment) merupakan bentuk penilaian autentik yang berfokus pada kualitas hasil akhir yang dihasilkan peserta didik, seperti laporan, karya tulis, media pembelajaran, atau produk kreatif lainnya. Dalam penilaian produk, kriteria penilaian harus dirumuskan secara jelas agar penilaian tidak hanya berorientasi pada hasil akhir, tetapi juga mencerminkan pencapaian kompetensi yang ditargetkan (Mueller, 2005).

Selain itu, portofolio pembelajaran digunakan untuk menilai perkembangan kompetensi peserta didik secara berkelanjutan. Portofolio memuat kumpulan karya terbaik peserta didik yang disertai refleksi, sehingga memberikan gambaran yang lebih utuh mengenai proses dan hasil belajar. Bentuk penilaian ini relevan untuk menilai perkembangan jangka panjang dan mendorong refleksi serta pembelajaran mandiri (Brookhart, 2013).

Teknik pendukung dalam penilaian autentik meliputi observasi, penilaian diri (self-assessment), dan penilaian teman sejawat (peer assessment). Teknik-teknik ini melibatkan peserta didik secara aktif dalam proses penilaian dan berfungsi untuk mengembangkan kesadaran metakognitif, tanggung jawab belajar, serta kemampuan reflektif. Penggunaan teknik ini perlu didukung oleh kriteria dan rubrik yang jelas agar penilaian tetap objektif dan bermakna (Panadero & Jonsson, 2020).

Secara keseluruhan, bentuk dan teknik penilaian autentik berfungsi sebagai sarana untuk menilai capaian belajar peserta didik secara holistik. Penggunaan bentuk dan teknik yang tepat memungkinkan penilaian tidak hanya berperan sebagai alat evaluasi, tetapi juga sebagai bagian dari proses pembelajaran yang mendukung pengembangan kompetensi peserta didik secara berkelanjutan.

19.6 Instrumen dan Rubrik Penilaian Autentik

Instrumen dan rubrik merupakan komponen kunci dalam pelaksanaan penilaian autentik. Instrumen penilaian autentik berfungsi sebagai alat untuk mengumpulkan bukti belajar peserta didik melalui tugas-tugas yang bermakna dan kontekstual, sedangkan rubrik berfungsi sebagai pedoman untuk menilai kualitas kinerja atau produk belajar secara objektif dan transparan. Tanpa instrumen dan rubrik yang jelas, penilaian autentik berpotensi menjadi subjektif dan sulit dipertanggungjawabkan secara akademik.

Instrumen penilaian autentik dirancang selaras dengan tujuan pembelajaran dan kompetensi yang diukur. Instrumen ini tidak hanya berupa tes tertulis, tetapi dapat berupa lembar observasi kinerja, panduan proyek, format portofolio, jurnal refleksi, atau tugas pemecahan masalah kontekstual. Kejelasan instrumen membantu guru dan dosen memperoleh data yang relevan mengenai proses dan hasil belajar peserta didik (Mueller, 2005).

Rubrik merupakan inti dari penilaian autentik karena memuat kriteria dan tingkat pencapaian kinerja yang digunakan sebagai dasar penilaian. Rubrik membantu meningkatkan konsistensi dan keadilan penilaian, serta memudahkan guru memberikan umpan balik yang spesifik dan konstruktif. Selain itu, rubrik berfungsi sebagai panduan belajar bagi peserta didik untuk memahami standar kualitas kinerja yang diharapkan (Brookhart, 2013).

Dalam praktik penilaian autentik, rubrik analitik lebih banyak direkomendasikan dibandingkan rubrik holistik karena memberikan informasi yang lebih rinci mengenai kekuatan dan kelemahan peserta didik pada setiap aspek kompetensi. Penelitian menunjukkan bahwa penggunaan rubrik analitik dapat meningkatkan reliabilitas penilaian sekaligus mendukung pembelajaran formatif dan reflektif apabila digunakan secara konsisten (Jonsson & Svingby, 2007; Panadero & Jonsson, 2020).

Validitas dan reliabilitas merupakan aspek penting dalam pengembangan instrumen dan rubrik penilaian autentik. Validitas menunjukkan sejauh mana instrumen dan rubrik benar-benar mengukur kompetensi yang dimaksud, sedangkan reliabilitas berkaitan dengan konsistensi hasil penilaian. Penggunaan kriteria yang jelas, deskriptor kinerja yang terukur, serta kesepahaman antarpemilai berkontribusi terhadap peningkatan kualitas penilaian autentik.

Dalam paradigma pembelajaran modern, rubrik tidak hanya berfungsi sebagai alat evaluasi hasil belajar (*assessment of learning*), tetapi juga sebagai alat pembelajaran (*assessment for learning* dan *assessment as learning*). Dengan memanfaatkan rubrik secara eksplisit, guru dan dosen dapat membantu peserta didik mengembangkan refleksi diri, regulasi belajar, dan pemahaman yang lebih baik terhadap proses belajarnya. Dengan demikian, instrumen dan rubrik penilaian autentik menjadi fondasi penting bagi pelaksanaan penilaian yang adil, bermakna, dan berorientasi pada pengembangan kompetensi peserta didik secara berkelanjutan.

19.7 Penilaian Autentik dalam Pembelajaran Berbasis Teknologi

Perkembangan teknologi digital telah mengubah cara pembelajaran dirancang dan dilaksanakan, termasuk dalam praktik penilaian. Pembelajaran berbasis teknologi, seperti pembelajaran daring, *blended learning*, dan *mobile learning*, menuntut pendekatan penilaian yang adaptif, fleksibel, dan tetap berorientasi pada kompetensi. Dalam konteks ini, penilaian autentik berbasis teknologi dipahami sebagai pemanfaatan perangkat dan lingkungan digital untuk menilai kemampuan peserta didik melalui tugas-tugas bermakna dan kontekstual.

Teknologi berperan sebagai sarana pendukung (*enabler*) dalam penilaian autentik, bukan sebagai tujuan utama. Pemanfaatan teknologi memungkinkan peserta didik menunjukkan kinerja nyata melalui berbagai

format digital, seperti proyek multimedia, presentasi video, simulasi, dan portofolio elektronik. Bentuk-bentuk ini memberikan peluang yang lebih luas bagi peserta didik untuk mengekspresikan pemahaman dan keterampilannya secara autentik (Wiggins, 1998).

Learning Management System (LMS) menjadi salah satu platform utama dalam implementasi penilaian autentik berbasis teknologi. LMS menyediakan fitur penugasan, unggah produk digital, penggunaan rubrik elektronik, serta pemberian umpan balik secara berkelanjutan. Penggunaan rubrik digital dalam LMS meningkatkan transparansi dan konsistensi penilaian, sekaligus mendukung praktik *assessment for learning* melalui umpan balik yang lebih cepat dan terstruktur (Panadero & Jonsson, 2020; Raposo-Rivas & Gallego-Arrufat, 2016).

Selain LMS, e-portfolio merupakan bentuk penilaian autentik yang relevan dalam pembelajaran berbasis teknologi. E-portfolio memungkinkan peserta didik mendokumentasikan perkembangan belajarnya secara sistematis melalui kumpulan artefak digital dan refleksi diri. Penilaian berbasis e-portfolio mendukung pembelajaran berkelanjutan dan memberikan gambaran yang lebih utuh mengenai capaian kompetensi peserta didik dari waktu ke waktu (Boud & Falchikov, 2007).

Dalam konteks *mobile learning*, penilaian autentik dapat dilakukan secara lebih fleksibel dan kontekstual. Perangkat *mobile* memungkinkan peserta didik mengumpulkan data lapangan, mendokumentasikan aktivitas belajar, serta melaporkan hasil pembelajaran secara langsung. Pendekatan ini memperkuat keautentikan penilaian karena penilaian dilakukan langsung pada konteks nyata tempat kompetensi tersebut diterapkan (Traxler, 2017).

Meskipun menawarkan banyak peluang, penilaian autentik berbasis teknologi perlu memperhatikan aspek etika, keadilan, dan aksesibilitas. Kesenjangan akses teknologi, beban kerja guru, serta perlindungan data peserta didik menjadi isu penting yang harus dipertimbangkan. Oleh karena itu, pemanfaatan teknologi dalam penilaian autentik harus disesuaikan dengan konteks pembelajaran dan kondisi peserta didik agar

tetap mendukung pembelajaran yang adil dan bermakna (Kemendikbudristek, 2022).

Dengan demikian, penilaian autentik berbasis teknologi memberikan peluang besar untuk memperkuat kualitas penilaian dan pembelajaran. Apabila dirancang secara pedagogis dan proporsional, teknologi dapat mendukung penilaian autentik sebagai bagian integral dari proses pembelajaran yang berorientasi pada pengembangan kompetensi peserta didik secara berkelanjutan.

19.8 Peran Guru/Dosen dalam Penilaian Autentik

Keberhasilan penerapan penilaian autentik sangat ditentukan oleh peran guru atau dosen sebagai aktor utama dalam proses pembelajaran. Dalam penilaian autentik, pendidik tidak lagi diposisikan semata-mata sebagai pemberi nilai, tetapi sebagai perancang, fasilitator, dan pengambil keputusan pedagogis yang menggunakan penilaian untuk mendukung pembelajaran dan pengembangan kompetensi peserta didik.

Peran pertama guru/dosen adalah sebagai perancang penilaian autentik. Guru bertanggung jawab merancang tugas penilaian yang selaras dengan tujuan pembelajaran, kompetensi yang ditargetkan, serta konteks pembelajaran. Penilaian autentik harus direncanakan sejak awal pembelajaran agar terintegrasi secara utuh dengan aktivitas belajar, bukan sekadar tambahan di akhir proses pembelajaran (Wiggins, 1998). Perancangan yang baik memungkinkan penilaian berfungsi sebagai bagian dari strategi pembelajaran yang bermakna.

Peran kedua adalah sebagai fasilitator proses belajar dan penilaian. Dalam penilaian autentik, guru/dosen mendampingi peserta didik selama proses pengerjaan tugas, memberikan arahan, dan memastikan peserta didik memahami kriteria keberhasilan yang diharapkan. Pendekatan ini sejalan

dengan prinsip *assessment for learning*, di mana penilaian digunakan untuk mendukung dan memperbaiki proses belajar, bukan hanya untuk mengukur hasil akhir (Black & Wiliam, 2018).

Peran ketiga adalah sebagai pemberi umpan balik yang konstruktif. Umpan balik merupakan inti dari penilaian autentik karena membantu peserta didik memahami kekuatan, kelemahan, dan langkah perbaikan belajarnya. Guru/dosen perlu memberikan umpan balik yang spesifik, berorientasi pada proses, dan mendorong refleksi peserta didik. Penelitian menunjukkan bahwa umpan balik yang bermakna memiliki pengaruh signifikan terhadap peningkatan kualitas pembelajaran (Hattie & Timperley, 2007).

Peran keempat adalah sebagai penjamin objektivitas dan keadilan penilaian. Penilaian autentik memiliki potensi subjektivitas yang lebih tinggi dibandingkan penilaian berbasis tes objektif. Oleh karena itu, guru/dosen perlu menggunakan instrumen dan rubrik yang jelas serta menerapkannya secara konsisten. Penggunaan rubrik membantu meningkatkan reliabilitas penilaian dan membangun kepercayaan peserta didik terhadap proses evaluasi (Brookhart, 2013).

Peran terakhir adalah sebagai pengambil keputusan pedagogis berbasis data penilaian. Hasil penilaian autentik menyediakan informasi yang kaya mengenai perkembangan belajar peserta didik. Guru/dosen menggunakan informasi tersebut untuk menyesuaikan strategi pembelajaran, memberikan pengayaan atau remedial, serta meningkatkan kualitas pembelajaran secara berkelanjutan. Dalam konteks ini, penilaian autentik memperkuat profesionalisme guru/dosen sebagai praktisi reflektif (Darling-Hammond et al., 2020).

Dengan menjalankan peran-peran tersebut secara konsisten, guru dan dosen dapat memastikan bahwa penilaian autentik berfungsi tidak hanya sebagai alat evaluasi, tetapi juga sebagai sarana pembelajaran yang mendukung pengembangan kompetensi peserta didik secara utuh dan berkelanjutan.

19.9 Tantangan dan Kendala Implementasi Penilaian Autentik

Meskipun penilaian autentik diakui memiliki keunggulan dalam menilai kompetensi peserta didik secara utuh dan bermakna, implementasinya dalam praktik pembelajaran masih menghadapi berbagai tantangan dan kendala. Tantangan tersebut tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga pedagogis, kultural, dan institusional. Pemahaman terhadap kendala ini penting agar penerapan penilaian autentik dilakukan secara realistis dan berkelanjutan.

Salah satu tantangan utama adalah keterbatasan waktu dan beban kerja guru/dosen. Penilaian autentik menuntut perencanaan tugas yang matang, pengembangan rubrik, observasi proses belajar, serta pemberian umpan balik yang bermakna. Dibandingkan dengan penilaian tradisional, proses ini membutuhkan waktu dan energi yang lebih besar, terutama dalam konteks kelas dengan jumlah peserta didik yang besar (Brookhart, 2013).

Tantangan berikutnya berkaitan dengan potensi subjektivitas penilaian. Penilaian berbasis kinerja dan produk memiliki risiko perbedaan persepsi antarpenilai apabila kriteria dan rubrik tidak dirumuskan secara jelas dan diterapkan secara konsisten. Subjektivitas yang tidak terkelola dapat menurunkan reliabilitas penilaian dan kepercayaan peserta didik terhadap proses evaluasi (Jonsson & Svingby, 2007).

Kesiapan dan kompetensi guru/dosen juga menjadi faktor penentu keberhasilan implementasi penilaian autentik. Tidak semua pendidik memiliki pengalaman dan pelatihan yang memadai dalam merancang tugas autentik, mengembangkan rubrik, dan memberikan umpan balik formatif. Tanpa pemahaman yang cukup, penilaian autentik berpotensi diterapkan secara parsial atau sekadar formalitas (Panadero & Jonsson, 2020).

Dari sisi kultural, budaya penilaian yang masih berorientasi pada nilai dan hasil akhir menjadi kendala tersendiri. Peserta didik, orang tua, dan institusi pendidikan sering kali lebih menekankan skor dan peringkat

dibandingkan proses dan kualitas pembelajaran. Kondisi ini dapat menghambat penerimaan penilaian autentik yang menekankan proses, refleksi, dan perkembangan kompetensi (Wiggins, 1998).

Dalam konteks pembelajaran berbasis teknologi, keterbatasan akses dan infrastruktur digital juga menjadi tantangan penting. Kesenjangan akses terhadap perangkat, jaringan internet, dan platform pembelajaran dapat memengaruhi keadilan dan efektivitas penilaian autentik berbasis digital. Oleh karena itu, penerapan penilaian autentik perlu disesuaikan dengan kondisi dan konteks peserta didik (Kemendikbudristek, 2022).

Secara keseluruhan, tantangan dan kendala implementasi penilaian autentik menuntut pendekatan yang adaptif dan kontekstual. Penilaian autentik tidak dapat diterapkan secara instan, tetapi memerlukan dukungan kebijakan, pengembangan profesional pendidik, serta perubahan budaya penilaian yang berorientasi pada pembelajaran. Dengan memahami kendala-kendala tersebut, guru dan dosen dapat merancang strategi implementasi penilaian autentik yang lebih efektif dan berkelanjutan.

19.10 Strategi Implementasi Penilaian Autentik yang Efektif

Implementasi penilaian autentik yang efektif memerlukan strategi yang terencana dan kontekstual agar penilaian dapat terintegrasi secara utuh dengan proses pembelajaran. Penilaian autentik tidak cukup dipahami sebagai seperangkat teknik, tetapi sebagai bagian dari desain pembelajaran yang berorientasi pada pengembangan kompetensi peserta didik.

Strategi pertama adalah mengintegrasikan penilaian autentik sejak tahap perencanaan pembelajaran. Guru dan dosen perlu merancang tugas, instrumen, dan rubrik penilaian secara selaras dengan tujuan pembelajaran dan aktivitas belajar. Prinsip *constructive alignment* menegaskan bahwa

keselarasan antara tujuan, proses, dan penilaian merupakan kunci efektivitas pembelajaran berbasis kompetensi (Anderson et al., 2001).

Strategi kedua adalah memilih bentuk dan teknik penilaian secara proporsional. Tidak semua kompetensi harus dinilai melalui tugas yang kompleks atau proyek besar. Guru dan dosen dapat memilih bentuk penilaian autentik yang paling relevan dengan tujuan pembelajaran dan kondisi kelas. Pendekatan ini membantu menjaga kualitas penilaian tanpa membebani peserta didik dan pendidik secara berlebihan (Darling-Hammond et al., 2020).

Strategi ketiga adalah menggunakan rubrik yang jelas dan disosialisasikan kepada peserta didik sejak awal. Rubrik berfungsi sebagai acuan penilaian sekaligus panduan belajar. Transparansi kriteria membantu peserta didik memahami standar kualitas kinerja yang diharapkan dan meningkatkan keadilan serta konsistensi penilaian (Brookhart, 2013).

Strategi keempat adalah memberikan umpan balik formatif secara berkelanjutan. Umpan balik yang spesifik dan konstruktif membantu peserta didik memahami kekuatan dan kelemahan belajarnya serta mendorong perbaikan kinerja. Penelitian menunjukkan bahwa umpan balik yang berorientasi pada proses dan strategi belajar memiliki dampak signifikan terhadap peningkatan hasil belajar (Hattie & Timperley, 2007).

Strategi kelima adalah melibatkan peserta didik dalam proses penilaian melalui penilaian diri dan penilaian teman sejawat. Keterlibatan ini membantu mengembangkan kesadaran metakognitif, tanggung jawab belajar, dan kemampuan reflektif peserta didik. Penilaian autentik yang partisipatif memperkuat fungsi penilaian sebagai *assessment as learning* (Panadero & Jonsson, 2020).

Strategi terakhir adalah melakukan refleksi dan perbaikan berkelanjutan terhadap praktik penilaian. Guru dan dosen perlu mengevaluasi efektivitas tugas, instrumen, dan rubrik yang digunakan serta melakukan penyesuaian berdasarkan pengalaman dan data penilaian. Pendekatan reflektif ini

mendukung peningkatan mutu pembelajaran secara berkelanjutan (Wiggins, 1998).

Dengan menerapkan strategi-strategi tersebut secara konsisten, penilaian autentik dapat diimplementasikan secara efektif dan berkelanjutan. Penilaian tidak hanya berfungsi sebagai alat evaluasi hasil belajar, tetapi juga sebagai sarana pembelajaran yang mendukung pengembangan kompetensi peserta didik secara utuh.

Pembahasan mengenai penilaian autentik dalam bab ini menegaskan bahwa penilaian bukan sekadar aktivitas evaluatif di akhir pembelajaran, melainkan bagian integral dari proses pembelajaran itu sendiri. Penilaian autentik diposisikan sebagai pendekatan penilaian yang selaras dengan paradigma pembelajaran bermakna, konstruktivistik, dan berbasis kompetensi. Melalui penilaian autentik, proses belajar dipahami secara utuh sebagai interaksi antara pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang diwujudkan dalam kinerja nyata peserta didik.

Bab ini telah menguraikan secara sistematis konsep, landasan teoretis, prinsip, bentuk, instrumen, serta strategi implementasi penilaian autentik. Uraian tersebut menunjukkan bahwa keunggulan penilaian autentik terletak pada kemampuannya memberikan gambaran komprehensif mengenai capaian belajar peserta didik, sekaligus berfungsi sebagai sarana pembelajaran (*assessment for learning* dan *assessment as learning*). Dengan demikian, penilaian autentik tidak hanya berorientasi pada akuntabilitas hasil belajar, tetapi juga pada pengembangan potensi dan kualitas proses belajar peserta didik.

Refleksi kritis terhadap tantangan implementasi penilaian autentik menunjukkan bahwa keberhasilan pendekatan ini sangat bergantung pada kesiapan dan profesionalisme guru atau dosen. Penilaian autentik menuntut perubahan peran pendidik, dari sekadar pemberi nilai menjadi perancang pembelajaran, fasilitator refleksi, dan pengambil keputusan pedagogis berbasis data. Selain itu, dukungan kebijakan, budaya akademik yang berorientasi pada pembelajaran, serta pemanfaatan teknologi

pendidikan menjadi faktor penting dalam memastikan keberlanjutan praktik penilaian autentik.

Dalam konteks perkembangan teknologi pendidikan, penilaian autentik memiliki relevansi yang semakin kuat. Lingkungan pembelajaran digital membuka peluang baru untuk mendokumentasikan kinerja, memfasilitasi refleksi, serta memberikan umpan balik yang lebih kaya dan berkelanjutan. Namun demikian, pemanfaatan teknologi dalam penilaian autentik harus tetap berlandaskan pada prinsip pedagogik, keadilan, dan kebermaknaan belajar, bukan semata-mata pada efisiensi teknis.

Sebagai refleksi akhir, penilaian autentik menuntut komitmen jangka panjang untuk membangun praktik penilaian yang manusiawi, adil, dan berorientasi pada pengembangan kompetensi peserta didik. Penilaian autentik bukanlah solusi instan, melainkan proses berkelanjutan yang memerlukan refleksi, evaluasi, dan perbaikan secara terus-menerus. Dengan pemahaman konseptual yang kuat dan strategi implementasi yang tepat, penilaian autentik dapat menjadi fondasi penting dalam mewujudkan pembelajaran yang relevan dengan tuntutan pendidikan masa kini dan masa depan.

Bab ini diharapkan menjadi landasan bagi pembaca untuk mengembangkan praktik penilaian yang lebih bermakna dan kontekstual, serta menjadi penghubung menuju pembahasan bab selanjutnya yang akan mengkaji penerapan penilaian autentik dalam konteks pembelajaran dan evaluasi yang lebih spesifik.

Bab 20

Kurikulum dan Pembelajaran

20.1 Pendahuluan

Pada kondisi ideal, implementasi kurikulum dan pembelajaran di era digital dan AI memiliki karakteristik. Pertama, kurikulum fleksibel dan adaptif, yaitu mampu menyesuaikan perkembangan teknologi, kebutuhan peserta didik, dan tantangan masa depan. Kedua, pembelajaran berpusat pada peserta didik, mendorong berpikir kritis, kreatif, kolaboratif, dan komunikatif. Ketiga, pemanfaatan teknologi digital dan AI secara pedagogis, bukan sekadar teknis, untuk personalisasi pembelajaran, asesmen formatif, dan umpan balik real time.

Keempat, guru berperan sebagai learning designer dan fasilitator, dengan kompetensi digital dan AI yang memadai. Kelima, asesmen autentik dan berbasis data, menggunakan e-portfolio, proyek, dan analisis capaian belajar berbasis AI. Keenam, ekosistem sekolah digital yang kondusif, didukung infrastruktur, kebijakan, budaya inovatif, serta literasi digital peserta didik dan orang tua. Dalam kondisi ini, kurikulum dan pembelajaran benar-

benar menjadi instrumen untuk membentuk kompetensi abad ke-21 dan karakter peserta didik (Allan C Ornstein, 2018); (Brown, 2017).

Berdasarkan praktik di banyak sekolah, kenyataan yang terjadi di lapangan menunjukkan bahwa. Pertama, implementasi kurikulum masih bersifat administratif, lebih fokus pada kelengkapan dokumen daripada kualitas pembelajaran. Kedua, pembelajaran masih dominan teacher-centered, meskipun kurikulum menuntut student-centered learning. Ketiga, pemanfaatan teknologi dan AI masih terbatas, sering kali hanya sebagai alat presentasi atau pengganti buku teks.

Keempat, kesenjangan digital antar sekolah dan daerah masih tinggi, terutama terkait infrastruktur dan akses internet. Kelima, kompetensi digital guru belum merata, sehingga integrasi AI dalam pembelajaran belum optimal. Keenam, asesmen masih berorientasi pada hasil akhir, belum sepenuhnya menilai proses dan kompetensi peserta didik. Kondisi ini menunjukkan adanya kesenjangan antara konsep ideal dan realitas implementasi.

Masalah utama yang dihadapi dalam implementasi kurikulum dan pembelajaran di era digital dan AI meliputi Keterbatasan kompetensi digital dan AI guru, baik secara teknis maupun pedagogis; Resistensi terhadap perubahan, akibat budaya kerja konvensional dan kekhawatiran terhadap teknologi; Keterbatasan infrastruktur dan sumber daya, terutama di sekolah dengan kondisi ekonomi lemah; Belum adanya kebijakan dan pedoman AI yang jelas, termasuk aspek etika dan keamanan data; Tingginya beban administrasi guru, yang mengurangi fokus pada inovasi pembelajaran; Rendahnya literasi digital dan etika AI peserta didik, yang berpotensi menimbulkan ketergantungan dan plagiarisme. Masalah-masalah ini bersifat sistemik dan saling berkaitan (Huang, 2024).

Dalam Bab ini dijelaskan hal-hal pokok sebagai berikut:

1. Kurikulum, yang meliputi: Konsep Dasar Kurikulum; Implementasi kurikulum; Faktor Pendukung Implementasi

Kurikulum; Faktor Penghambat Implementasi kurikulum; Strategi yang dilakukan untuk Meningkatkan Implementasi Kurikulum

2. Pembelajaran, yang meliputi: Konsep Dasar Pembelajaran; Implementasi Pembelajaran; Faktor Pendukung Implementasi Pembelajaran; Faktor Penghambat Implementasi Pembelajaran; Strategi yang Dilakukan untuk Meningkatkan Implementasi Pembelajaran
3. Tawaran Baru kurikulum dan Pembelajaran di Era Digital dan AI.

20.2 Kurikulum

20.2.1 Konsep Dasar Kurikulum

Secara etimologis, istilah kurikulum berasal dari bahasa Latin curriculum yang berarti lintasan atau jarak yang harus ditempuh. Dalam konteks pendidikan, kurikulum dimaknai sebagai rencana dan pengalaman belajar yang dirancang untuk mencapai tujuan pendidikan. Menurut para ahli, konsep dasar kurikulum dapat dijelaskan sebagai berikut. Pertama, Ralph W. Tyler. Tyler memandang kurikulum sebagai rencana pendidikan yang berisi tujuan pembelajaran, pengalaman belajar, organisasi pengalaman belajar, dan evaluasi hasil belajar.

Menurut Tyler, kurikulum harus menjawab empat pertanyaan mendasar yaitu:

1. Tujuan pendidikan apa yang hendak dicapai?
2. Pengalaman belajar apa yang dapat mencapai tujuan tersebut?
3. Bagaimana pengalaman belajar diorganisasikan?
4. Bagaimana efektivitas pembelajaran dievaluasi?.

Konsep ini menekankan pada kurikulum berorientasi pada tujuan (objective-based curriculum) (Allan C Ornstein, 2018); (Sinnema and Stoll, 2020). (Lunenburg, F.C & Irby, 2006).

Kedua, Hilda Taba. Taba menekankan kurikulum sebagai rencana pembelajaran yang disusun secara sistematis berdasarkan kebutuhan peserta didik dan masyarakat. Ia mengembangkan pendekatan grass-roots, yaitu kurikulum sebaiknya disusun oleh guru sebagai pelaksana utama pembelajaran. Konsep ini menekankan bahwa kurikulum bersifat dinamis, kontekstual, dan partisipatif. Ketiga, John Dewey. Dewey memandang kurikulum sebagai rekonstruksi pengalaman belajar yang berpusat pada peserta didik (Purba *et al.*, 2021; Zainuri *et al.*, 2024)

Kurikulum harus relevan dengan kehidupan nyata dan mendorong belajar melalui pengalaman (learning by doing). Konsep ini menekankan bahwa kurikulum berorientasi pada peserta didik dan pengalaman belajar. Keempat, Saylor, Alexander, dan Lewis. Menurut ahli ini, kurikulum adalah rencana keseluruhan untuk menyediakan kesempatan belajar agar peserta didik mencapai tujuan pendidikan. Kurikulum mencakup tujuan, isi, metode, dan evaluasi. Konsep ini menekankan bahwa kurikulum dipandang sebagai sistem pendidikan yang terintegrasi (Brown, 2017; Allan C Ornstein, 2018); (Lunenburg, F.C & Irby, 2006); (Lunenburg, F.C & Ornstein, 2012).

Kelima, Oliva. Oliva mendefinisikan kurikulum sebagai rencana atau program pendidikan yang dirancang dan dilaksanakan untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu, baik di dalam maupun di luar kelas. Konsep ini menekankan bahwa kurikulum mencakup seluruh pengalaman belajar peserta didik. Keenam, Beauchamp. Ahli ini melihat kurikulum sebagai dokumen tertulis yang berisi rencana pendidikan yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan pembelajaran. Konsep ini menekankan bahwa kurikulum berfungsi sebagai pedoman operasional pendidikan. Ketujuh, Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional.

Dalam konteks Indonesia, kurikulum didefinisikan sebagai seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi, dan bahan pelajaran serta

cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan pembelajaran. Kurikulum memiliki fungsi normatif dan operasional (Allan C Ornstein, 2018). Berdasarkan uraian di atas dapat dipahami bahwa kurikulum merupakan rencana dan program pendidikan; pengalaman belajar peserta didik; sistem terintegrasi untuk mencapai tujuan pendidikan; pedoman operasional penyelenggaraan pembelajaran. Kurikulum tidak hanya dipahami sebagai daftar mata pelajaran, tetapi sebagai alat strategis untuk mewujudkan tujuan pendidikan secara holistik.

20.2.2 Implementasi Kurikulum

Implementasi kurikulum di satuan pendidikan adalah proses penerapan kurikulum yang telah ditetapkan ke dalam praktik nyata pembelajaran di sekolah/madrasah/ perguruan tinggi. Implementasi ini mencakup perencanaan, pelaksanaan, hingga evaluasi pembelajaran agar tujuan pendidikan tercapai secara optimal. Dengan kata lain, kurikulum tidak hanya menjadi dokumen, tetapi diwujudkan dalam aktivitas belajar mengajar sehari-hari. Tahapan Implementasi Kurikulum di Satuan Pendidikan. Pertama, Perencanaan Kurikulum.

Pada tahap ini, satuan pendidikan:

1. Menjabarkan kurikulum nasional ke dalam dokumen operasional satuan pendidikan (misalnya: Kurikulum Operasional Satuan Pendidikan/KOSP)
2. Menyusun: Visi, misi, dan tujuan satuan pendidikan; Struktur kurikulum; Alur tujuan pembelajaran; Modul ajar/RPP
3. Menyesuaikan kurikulum dengan karakteristik peserta didik, lingkungan, dan potensi daerah.

Berdasarkan uraian di atas dapat dipahami bahwa perencanaan yang baik menjadi fondasi keberhasilan implementasi kurikulum.

Kedua, Pelaksanaan Pembelajaran. Pelaksanaan merupakan inti implementasi kurikulum, yang melibatkan:

1. Guru sebagai pelaksana utama kurikulum
2. Peserta didik sebagai subjek pembelajaran, Bentuk pelaksanaannya antara lain: Proses pembelajaran yang aktif, kreatif, dan berpusat pada peserta didik; Penggunaan berbagai metode, model, dan media pembelajaran; Integrasi penguatan karakter, literasi, numerasi, dan keterampilan abad ke-21; dan Pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran (terutama di era digital dan Kurikulum Merdeka).

Ketiga, Penilaian dan Evaluasi Pembelajaran. Implementasi kurikulum juga menuntut adanya:

1. Asesmen diagnostik, formatif, dan sumatif
2. Penilaian sikap, pengetahuan, dan keterampilan
3. Evaluasi ketercapaian tujuan pembelajaran.

Hasil penilaian digunakan untuk: Perbaikan strategi pembelajaran; Tindak lanjut pembelajaran (remedial dan pengayaan); dan evaluasi efektivitas kurikulum yang diterapkan.

Satuan pendidikan dalam implementasi kurikulum memiliki peran strategis, antara lain: Memberikan otonomi kepada guru untuk berinovasi dalam pembelajaran; Menyediakan sarana dan prasarana pendukung; Mendorong kolaborasi antar guru (MGMP/KKG); Melakukan supervisi akademik dan pendampingan; Kepala sekolah berperan sebagai pemimpin pembelajaran (instructional leader) yang memastikan kurikulum berjalan efektif (Sopiansyah and Masruroh, 2021).

Berdasarkan uraian di atas dapat dipahami bahwa implementasi kurikulum di satuan pendidikan merupakan proses strategis dan berkelanjutan yang melibatkan seluruh komponen sekolah. Keberhasilan implementasi sangat

bergantung pada perencanaan yang matang, pelaksanaan pembelajaran yang bermakna, serta evaluasi yang berkesinambungan.

20.2.3 Faktor Pendukung Implementasi Kurikulum

Keberhasilan implementasi kurikulum di sekolah sangat dipengaruhi oleh berbagai faktor internal dan eksternal yang saling terkait. Faktor-faktor pendukung tersebut antara lain. Pertama, kompetensi dan profesionalisme guru. Guru merupakan aktor utama dalam implementasi kurikulum. Kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian guru sangat menentukan keberhasilan pelaksanaan kurikulum.

Guru yang memahami substansi kurikulum, mampu merancang pembelajaran, serta terampil menggunakan metode dan media pembelajaran akan lebih efektif dalam menerjemahkan kurikulum ke dalam praktik pembelajaran di kelas. Kedua, kepemimpinan kepala sekolah. Kepala sekolah berperan sebagai pemimpin pembelajaran (instructional leader). Kepemimpinan yang visioner, suportif, dan partisipatif mampu mendorong guru untuk berinovasi, menciptakan iklim kerja yang kondusif, serta memastikan kurikulum dilaksanakan sesuai dengan tujuan pendidikan. Dukungan kebijakan dan supervisi akademik yang berkelanjutan menjadi kunci keberhasilan.

Ketiga, ketersediaan sarana dan prasarana. Sarana dan prasarana yang memadai, seperti ruang kelas, perpustakaan, laboratorium, serta fasilitas teknologi informasi, sangat mendukung pelaksanaan kurikulum. Ketersediaan media pembelajaran yang relevan membantu guru menyampaikan materi secara efektif dan menarik bagi peserta didik. Keempat, dukungan manajemen sekolah. Manajemen sekolah yang baik mencakup perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, dan pengawasan terhadap program kurikulum. Administrasi yang tertata, pembagian tugas yang jelas, serta sistem monitoring dan evaluasi yang terencana akan memperkuat implementasi kurikulum di sekolah.

Kelima, budaya sekolah yang positif. Budaya sekolah yang kondusif, kolaboratif, dan berorientasi pada mutu pembelajaran mendorong seluruh

warga sekolah untuk berkomitmen terhadap pelaksanaan kurikulum. Nilai-nilai disiplin, kerja sama, dan inovasi menjadi landasan terciptanya lingkungan belajar yang efektif. Keenam, partisipasi orang tua dan masyarakat. Keterlibatan orang tua dan masyarakat dalam mendukung program sekolah, baik secara moral maupun material, turut memperkuat implementasi kurikulum.

Sinergi antara sekolah dan lingkungan sekitar membantu menciptakan pengalaman belajar yang kontekstual dan relevan bagi peserta didik. Ketujuh, kebijakan pendidikan yang mendukung. Kebijakan pemerintah yang jelas, konsisten, dan aplikatif menjadi faktor eksternal penting dalam implementasi kurikulum. Pelatihan guru, pendampingan, serta penyediaan panduan teknis akan membantu sekolah memahami dan melaksanakan kurikulum secara optimal (Kholik et al., 2022). Berdasarkan uraian di atas dapat dipahami bahwa faktor pendukung implementasi kurikulum di sekolah bersifat multidimensional, meliputi aspek sumber daya manusia, kepemimpinan, sarana prasarana, manajemen, budaya sekolah, serta dukungan kebijakan dan masyarakat. Sinergi antar faktor tersebut menjadi kunci keberhasilan penerapan kurikulum secara efektif dan berkelanjutan.

20.2.4 Faktor Penghambat Implementasi Kurikulum

Implementasi kurikulum di sekolah tidak selalu berjalan optimal karena adanya berbagai kendala yang bersifat internal maupun eksternal. Faktor-faktor penghambat tersebut antara lain. Pertama, keterbatasan kompetensi guru. Salah satu hambatan utama adalah belum meratanya pemahaman dan kompetensi guru terhadap kurikulum yang diterapkan.

Guru yang belum sepenuhnya memahami konsep, pendekatan, dan tuntutan kurikulum cenderung kesulitan dalam: menyusun perangkat pembelajaran; menerapkan strategi pembelajaran yang inovatif; dan melakukan asesmen sesuai prinsip kurikulum. Kedua, resistensi terhadap perubahan. Perubahan kurikulum sering menimbulkan sikap penolakan atau keengganan dari sebagian guru dan tenaga kependidikan. Resistensi ini

dapat disebabkan oleh kebiasaan lama, rasa nyaman dengan metode konvensional, atau kekhawatiran terhadap peningkatan beban kerja.

Ketiga, keterbatasan sarana dan prasarana. Kurikulum yang menuntut pembelajaran aktif, kontekstual, dan berbasis teknologi sering terkendala oleh:

1. Minimnya fasilitas pembelajaran
2. Keterbatasan akses teknologi dan internet
3. Tidak meratanya sumber belajar.

Kondisi ini menyebabkan kurikulum sulit diimplementasikan secara maksimal. Keempat, beban administrasi guru yang tinggi. Tingginya tuntutan administrasi pembelajaran sering mengurangi fokus guru pada proses pembelajaran. Guru menjadi lebih sibuk mengurus dokumen daripada mengembangkan kreativitas dan inovasi pembelajaran di kelas. Kelima, kepemimpinan sekolah yang kurang efektif. Kepala sekolah yang belum mampu berperan sebagai pemimpin pembelajaran dapat menjadi faktor penghambat. Lemahnya supervisi akademik, kurangnya pendampingan guru, serta minimnya dukungan kebijakan internal sekolah berdampak pada tidak optimalnya implementasi kurikulum.

Keenam, kurangnya pelatihan dan pendampingan. Implementasi kurikulum memerlukan pelatihan yang berkelanjutan. Kurangnya kegiatan pelatihan, workshop, atau pendampingan teknis menyebabkan guru kesulitan menerjemahkan kebijakan kurikulum ke dalam praktik pembelajaran. Ketujuh, karakteristik peserta didik yang beragam. Perbedaan latar belakang sosial, ekonomi, budaya, dan kemampuan akademik peserta didik menjadi tantangan tersendiri.

Guru sering mengalami kesulitan dalam menyesuaikan strategi pembelajaran agar dapat mengakomodasi keberagaman tersebut secara optimal. Kedelapan, kurangnya dukungan orang tua dan lingkungan. Minimnya keterlibatan orang tua dan masyarakat dalam mendukung program sekolah dapat menghambat implementasi kurikulum. Lingkungan

yang kurang kondusif juga memengaruhi motivasi dan hasil belajar peserta didik (Kependidikan, 2022).

Berdasarkan uraian di atas dapat dipahami bahwa faktor penghambat implementasi kurikulum di sekolah mencakup aspek sumber daya manusia, kepemimpinan, sarana prasarana, manajemen, serta dukungan lingkungan. Oleh karena itu, diperlukan upaya kolaboratif dan berkelanjutan dari seluruh pemangku kepentingan untuk meminimalkan hambatan dan mengoptimalkan pelaksanaan kurikulum.

20.2.5 Strategi yang dilakukan untuk Meningkatkan Implementasi Kurikulum

Agar implementasi kurikulum berjalan efektif dan berkelanjutan, sekolah perlu menerapkan berbagai strategi yang melibatkan seluruh komponen pendidikan. Strategi-strategi tersebut antara lain. Pertama, peningkatan kompetensi guru secara berkelanjutan. Sekolah perlu menyelenggarakan: (a) pelatihan dan workshop kurikulum; (b) penguatan kompetensi pedagogik dan profesional guru; (c) pelatihan pembelajaran inovatif dan berbasis teknologi; dan (d) pengembangan profesional berkelanjutan membantu guru memahami filosofi kurikulum dan mampu menerapkannya secara optimal dalam pembelajaran.

Kedua, penguatan kepemimpinan kepala sekolah. Kepala sekolah harus berperan sebagai pemimpin pembelajaran (instructional leader) dengan cara: (1) memberikan arah dan visi implementasi kurikulum; (2) melaksanakan supervisi akademik secara rutin; (3) memberikan pendampingan dan motivasi kepada guru. Kepemimpinan yang kuat akan menciptakan iklim sekolah yang mendukung pelaksanaan kurikulum. Ketiga, pengembangan perencanaan kurikulum sekolah. Sekolah perlu menyusun dokumen kurikulum yang kontekstual, antara lain: (a) Kurikulum Operasional Satuan Pendidikan (KOSP); (b) Perangkat ajar yang fleksibel dan adaptif; (c) Integrasi karakter, literasi, dan numerasi. Perencanaan yang matang memudahkan guru dalam mengimplementasikan kurikulum sesuai kebutuhan peserta didik.

Keempat, optimalisasi sarana dan prasarana. Sekolah perlu: Menyediakan fasilitas pembelajaran yang memadai; Mengoptimalkan pemanfaatan teknologi pendidikan; Mengembangkan sumber belajar digital dan kontekstual. Sarana prasarana yang mendukung akan memperlancar proses pembelajaran sesuai tuntutan kurikulum. Kelima, Penyederhanaan Beban Administrasi Guru. Sekolah dapat menyederhanakan administrasi pembelajaran dengan: Digitalisasi dokumen pembelajaran; Penggunaan format administrasi yang efisien; Fokus pada substansi pembelajaran, bukan sekadar kelengkapan dokumen. Hal ini memungkinkan guru lebih fokus pada proses belajar mengajar.

Kenam, penguatan budaya sekolah yang kolaboratif; Strategi ini dilakukan melalui: (1) Penguatan komunitas belajar guru (KKG/MGMP); (2) Kolaborasi antar guru lintas mata pelajaran; (3) Budaya refleksi dan berbagi praktik baik (best practices). Budaya kolaboratif mendorong inovasi dan peningkatan mutu pembelajaran. Ketujuh, pelibatan orang tua dan masyarakat. Sekolah perlu membangun kemitraan dengan: Orang tua peserta didik; Dunia usaha dan dunia industry (DUDI); dan Tokoh masyarakat dan lembaga terkait. Kolaborasi ini mendukung pembelajaran kontekstual dan penguatan karakter peserta didik.

Kedelapan, monitoring dan evaluasi implementasi kurikulum. Sekolah harus melakukan: (a) monitoring pelaksanaan pembelajaran secara berkala; (b) evaluasi ketercapaian tujuan kurikulum; dan (c) tindak lanjut berbasis data hasil evaluasi. Evaluasi berkelanjutan memastikan implementasi kurikulum terus mengalami perbaikan (Bellibaş, Polatcan and Alzouebi, 2025); (Nasution, 1999); (Tim Penyusun, 2016); (Tim Penyusun, 2016). Berdasarkan uraian di atas data dipahami bahwa strategi peningkatan implementasi kurikulum di sekolah memerlukan pendekatan sistemik dan kolaboratif, meliputi peningkatan kompetensi guru, kepemimpinan kepala sekolah, perencanaan yang matang, dukungan sarana prasarana, serta evaluasi berkelanjutan. Dengan strategi yang tepat, kurikulum dapat diimplementasikan secara efektif dan berdampak nyata pada mutu pembelajaran.

20.3 Pembelajaran

20.3.1 Konsep Dasar Pembelajaran

Pembelajaran merupakan inti dari proses pendidikan yang melibatkan interaksi antara pendidik, peserta didik, dan sumber belajar. Para ahli pendidikan memberikan definisi pembelajaran dari berbagai sudut pandang, baik psikologis, pedagogis, maupun sistemik. Hal ini dapat dijelaskan sebagai berikut. Pertama,

Gagné. Robert M. Gagné memandang pembelajaran sebagai perubahan kemampuan yang relatif permanen sebagai hasil dari pengalaman dan latihan, bukan akibat dari pertumbuhan biologis semata. Pembelajaran terjadi melalui tahapan kondisi internal dan eksternal yang dirancang secara sistematis oleh pendidik. Ahli ini berpendapat bahwa pembelajaran focus pada proses, tahapan belajar, dan hasil berupa kemampuan (Ardhana, 1997); (Nasution, 1999).

Kedua, Skinner. Menurut B.F. Skinner, pembelajaran adalah perubahan perilaku yang dapat diamati sebagai akibat dari adanya stimulus dan respons yang diperkuat melalui penguatan (reinforcement). Pembelajaran yang efektif terjadi jika perilaku positif diberi penguatan secara konsisten. Ahli ini berpendapat bahwa pembelajaran focus pada perilaku yang tampak dan penguatan.

Ketiga, Bruner. Jerome S. Bruner mendefinisikan pembelajaran sebagai proses aktif di mana peserta didik membangun pengetahuan baru berdasarkan pengalaman dan struktur kognitif yang telah dimiliki. Pembelajaran menekankan pada discovery learning dan pemahaman konsep. Ahli ini berpendapat bahwa pembelajaran focus pada keaktifan peserta didik dan konstruksi pengetahuan (Aldawood et al., 2019).

Keempat, Piaget. Jean Piaget menjelaskan pembelajaran sebagai proses perkembangan kognitif melalui tahapan-tahapan tertentu. Pembelajaran terjadi melalui proses asimilasi dan akomodasi ketika individu berinteraksi dengan lingkungan. Ahli ini berpendapat bahwa pembelajaran focus pada

perkembangan intelektual dan kesiapan belajar. Kelima, Vygotsky. Lev S. Vygotsky memandang pembelajaran sebagai proses sosial yang terjadi melalui interaksi dengan orang lain. Konsep Zone of Proximal Development (ZPD) dan scaffolding menjadi kunci dalam membantu peserta didik mencapai kemampuan optimal.

Ahli ini berpendapat bahwa pembelajaran focus pada interaksi sosial dan peran lingkungan (Brown, 2017; Allan C Ornstein, 2018); (Lawton, Saunders and Muhs, 1980). Berdasarkan uraian di atas dapat dipahami bahwa pembelajaran merupakan proses interaktif, sistematis, dan berorientasi pada perubahan baik dalam aspek pengetahuan, keterampilan, maupun sikap peserta didik. Pembelajaran tidak hanya berfokus pada hasil, tetapi juga pada proses, lingkungan, dan peran aktif peserta didik.

20.3.2 Implementasi Pembelajaran

Era digital dan kecerdasan buatan (Artificial Intelligence/AI) telah mengubah paradigma pembelajaran di sekolah. Pembelajaran tidak lagi terbatas pada ruang kelas konvensional, tetapi berkembang menjadi pembelajaran fleksibel, personal, berbasis data, dan berorientasi pada penguatan kompetensi abad ke-21. Implementasi pembelajaran di era digital dan AI ditandai oleh pergeseran antara lain (1) Dari teacher-centered ke student-centered learning; (2) Dari hafalan ke pengembangan berpikir kritis, kreatif, kolaboratif, dan komunikatif (4C); (3) Dari pembelajaran seragam ke pembelajaran terdiferensiasi dan personal. Peserta didik menjadi subjek aktif, sementara guru berperan sebagai fasilitator dan pembimbing belajar.

Sekolah mengimplementasikan pembelajaran digital melalui Learning Management System (LMS) seperti Google Classroom, Moodle, atau platform sejenis; Media pembelajaran interaktif (video, simulasi, virtual lab); Pembelajaran daring, luring, dan blended learning; Pemanfaatan sumber belajar digital dan terbuka (open educational resources); Teknologi digital memperluas akses belajar dan meningkatkan keterlibatan peserta didik. AI mulai dimanfaatkan secara strategis dalam pembelajaran, antara

lain untuk (a) Pembelajaran adaptif, menyesuaikan materi dengan kemampuan dan gaya belajar peserta didik; (b) Asesmen otomatis dan analisis hasil belajar berbasis data; (c) Umpan balik cepat dan personal kepada peserta didik; (d) Asisten belajar virtual (chatbot pendidikan, tutor AI). Dengan AI, pembelajaran menjadi lebih efisien, akurat, dan berpusat pada kebutuhan individu (Saifulloh and Darwis, 2020); (Evi Surahman, Rustan Santaria, 2020).

Dalam implementasi pembelajaran era AI, peran guru mengalami transformasi menjadi (1) Desainer pembelajaran digital; (2) Fasilitator dan pembimbing berpikir tingkat tinggi; (3) Pengarah etika penggunaan teknologi dan AI; (4) Pengembang karakter dan literasi digital peserta didik. Guru tidak tergantikan oleh AI, tetapi berkolaborasi dengan AI untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Implementasi pembelajaran di era digital dan AI juga terlihat pada (a) Asesmen formatif dan sumatif berbasis digital; (b) Analisis data hasil belajar (learning analytics); (c) Penggunaan e-portfolio dan project-based assessment; (d) Evaluasi berkelanjutan berbasis bukti (data-driven decision making); dan € Asesmen menjadi lebih autentik dan bermakna. Oleh karena itu, sekolah perlu mengintegrasikan: Literasi digital dan literasi data; Pemahaman etika penggunaan AI; Kesadaran keamanan digital dan privasi data. Hal ini penting agar peserta didik menjadi pengguna teknologi yang cerdas, kritis, dan bertanggung jawab (Pradina, Faiz and Yuningsih, 2021).

Beberapa tantangan yang dihadapi sekolah dalam implementasi pembelajaran di era digital antara lain: (1) Kesenjangan akses teknologi; (2) Kesiapan dan kompetensi digital guru; (3) Adaptasi kurikulum dan kebijakan sekolah; (4) Isu etika, plagiarisme, dan ketergantungan pada AI. Tantangan ini memerlukan kepemimpinan sekolah yang adaptif dan kebijakan yang progresif (Nisa, Aimah and Fakhruddin, 2024). Berdasarkan uraian di atas dapat dipahami bahwa implementasi pembelajaran di sekolah di era digital dan AI menuntut transformasi menyeluruh pada aspek kurikulum, strategi pembelajaran, peran guru, serta sistem asesmen. Dengan pemanfaatan teknologi dan AI secara bijak, sekolah dapat

menciptakan pembelajaran yang inklusif, adaptif, dan relevan dengan kebutuhan masa depan.

20.3.3 Faktor Pendukung Implementasi Pembelajaran

Keberhasilan implementasi pembelajaran di era digital dan AI sangat ditentukan oleh kesiapan sekolah dalam mengelola sumber daya manusia, teknologi, kebijakan, serta budaya belajar. Faktor-faktor pendukung tersebut meliputi. Pertama, kompetensi digital guru. Guru menjadi faktor kunci dalam implementasi pembelajaran digital dan AI. Kompetensi digital guru mencakup (a) Kemampuan menggunakan perangkat dan platform digital; (b) Pemahaman pemanfaatan AI sebagai alat bantu pembelajaran; (c) Kemampuan merancang pembelajaran inovatif dan adaptif. Guru yang literat digital akan lebih efektif mengintegrasikan teknologi dan AI dalam pembelajaran.

Kedua, kepemimpinan kepala sekolah yang visioner. Kepala sekolah berperan strategis dalam mendorong transformasi pembelajaran digital dengan: menyusun visi dan kebijakan pembelajaran berbasis teknologi dan AI; mendukung inovasi dan pengembangan profesional guru; dan menyediakan ekosistem digital yang kondusif. Kepemimpinan yang adaptif mempercepat implementasi pembelajaran di era AI (Prawiranegara, Supardi and Firdaos, 2022).

Ketiga, ketersediaan infrastruktur teknologi. Infrastruktur yang memadai menjadi prasyarat utama, meliputi (a) Akses internet yang stabil; (b) Perangkat TIK (komputer, tablet, proyektor); (c) Platform pembelajaran digital (LMS); (d) Sistem keamanan data dan jaringan. Tanpa infrastruktur yang memadai, pemanfaatan teknologi dan AI tidak dapat berjalan optimal. Keempat, dukungan kebijakan dan regulasi. Kebijakan sekolah dan pemerintah yang mendukung implementasi pembelajaran digital dan AI, antara lain kurikulum yang fleksibel dan adaptif; pedoman pemanfaatan AI dalam pembelajaran; dukungan anggaran dan program digitalisasi sekolah.

Kebijakan yang jelas memberikan arah dan kepastian dalam implementasi. Kelima, budaya sekolah yang inovatif dan kolaboratif. Budaya sekolah yang

terbuka terhadap perubahan mendorong inovasi pembelajaran berbasis teknologi; kolaborasi antar guru dan tenaga kependidikan; eksperimen dan refleksi praktik pembelajaran digital. Budaya inovatif memperkuat keberlanjutan implementasi pembelajaran digital (Zabidi, 2019).

Keenam, literasi digital peserta didik. Peserta didik yang memiliki literasi digital yang baik akan lebih siap memanfaatkan teknologi dan AI secara efektif; mampu belajar mandiri dan bertanggung jawab; memahami etika dan keamanan digital. Literasi digital peserta didik menjadi fondasi pembelajaran berbasis teknologi. Ketujuh, dukungan orang tua dan masyarakat. Keterlibatan orang tua dan masyarakat sangat penting dalam (a) Penyediaan fasilitas belajar di rumah; (b) Pengawasan penggunaan teknologi dan AI; (c) Penguatan pembelajaran kontekstual berbasis dunia nyata. Sinergi sekolah, keluarga, dan masyarakat memperkuat implementasi pembelajaran digital (Harmawati et al., 2024).

Kedelapan, pengembangan profesional berkelanjutan. Pelatihan dan pendampingan berkelanjutan bagi guru dan tenaga kependidikan menjadi faktor pendukung utama, khususnya terkait (1) Pemanfaatan AI dalam pembelajaran; (2) Asesmen berbasis digital; (3) Etika dan keamanan data. Pengembangan profesional memastikan kompetensi selalu relevan dengan perkembangan teknologi (Aqib, 2022). Berdasarkan uraian di atas dapat dipahami bahwa faktor pendukung implementasi pembelajaran di era digital dan AI di sekolah mencakup kesiapan sumber daya manusia, infrastruktur teknologi, kepemimpinan, kebijakan, serta budaya sekolah yang inovatif. Sinergi seluruh faktor tersebut memungkinkan pembelajaran yang adaptif, personal, dan berorientasi pada masa depan.

20.3.4 Faktor Penghambat Implementasi Pembelajaran

Meskipun pembelajaran digital dan berbasis AI menawarkan banyak peluang, implementasinya di sekolah masih menghadapi berbagai kendala. Faktor-faktor penghambat tersebut meliputi aspek teknis, sumber daya manusia, kebijakan, hingga budaya belajar. Hal ini dapat dijelaskan sebagai berikut. Pertama, keterbatasan infrastruktur dan akses teknologi. Tidak

semua sekolah memiliki akses internet yang stabil, lebih-lebih di daerah terdepan, tertinggal dan terluar; perangkat TIK yang memadai; dan sistem pendukung teknologi yang andal. Kesenjangan digital ini menjadi hambatan utama, terutama di daerah terpencil atau sekolah dengan keterbatasan anggaran.

Kedua, rendahnya kompetensi digital guru. Sebagian guru masih mengalami kesulitan dalam (a) mengoperasikan perangkat dan platform digital; (b) mengintegrasikan ai ke dalam pembelajaran; dan (c) merancang pembelajaran berbasis teknologi secara pedagogis. Hal ini menyebabkan teknologi dan AI belum dimanfaatkan secara optimal. Ketiga, resistensi terhadap perubahan. Perubahan paradigma pembelajaran sering menimbulkan (1) Penolakan terhadap inovasi digital; (2) Kekhawatiran guru akan tergantikan oleh AI; (3) Sikap nyaman dengan metode pembelajaran konvensional. Resistensi ini memperlambat transformasi pembelajaran di sekolah (Amnie et al., 2024)

Keempat, kurangnya kebijakan dan pedoman teknis. Implementasi pembelajaran digital dan AI sering terhambat oleh Belum adanya regulasi yang jelas terkait penggunaan AI; Kurangnya pedoman etika dan keamanan data; dan Ketidaksinkronan kebijakan pusat dan sekolah. Kondisi ini menimbulkan kebingungan dalam pelaksanaan di lapangan. Kelima, beban administrasi dan adaptasi guru. Guru sering dibebani oleh Administrasi pembelajaran digital yang kompleks; Tuntutan adaptasi cepat terhadap teknologi baru; Keterbatasan waktu untuk pengembangan diri. Akibatnya, fokus guru terhadap kualitas pembelajaran menjadi berkurang. (Aqib, 2022)

Keenam, rendahnya literasi digital peserta didik. Tidak semua peserta didik memiliki: kemampuan menggunakan teknologi secara produktif; pemahaman etika dan keamanan digital; kesadaran akan penggunaan AI secara bertanggung jawab. Hal ini dapat menyebabkan penyalahgunaan teknologi dan ketergantungan pada AI. Ketujuh, risiko etika, privasi, dan ketergantungan AI. Penggunaan AI dalam pembelajaran menghadirkan tantangan berupa (a) Risiko pelanggaran privasi data peserta didik; (b) Plagiarisme dan ketergantungan berlebihan pada AI; (c) Menurunnya

kemampuan berpikir kritis jika AI digunakan tanpa control. Aspek etika menjadi isu penting yang belum sepenuhnya dipahami oleh sekolah. Kedelapan, kurangnya dukungan orang tua dan lingkungan.

Tidak semua orang tua siap mendukung pembelajaran digital, baik dari sisi Fasilitas belajar di rumah; Pengawasan penggunaan teknologi; dan Pemahaman manfaat dan risiko AI. Kondisi lingkungan yang kurang mendukung turut menghambat efektivitas pembelajaran digital. (Hendriani, Marfilinda and Apfani, 2022). Berdasarkan uraian di atas dapat dipahami bahwa faktor penghambat implementasi pembelajaran di era digital dan AI di sekolah mencakup keterbatasan infrastruktur, kesiapan sumber daya manusia, kebijakan yang belum matang, serta tantangan etika dan budaya belajar. Oleh karena itu, diperlukan strategi komprehensif dan kolaboratif untuk mengatasi hambatan tersebut agar pembelajaran digital dan AI dapat diterapkan secara optimal dan bertanggung jawab.

20.3.5 Strategi yang dilakukan untuk Meningkatkan Implementasi Pembelajaran

Untuk memastikan pembelajaran digital dan berbasis AI dapat berjalan efektif, sekolah perlu menerapkan strategi komprehensif yang menyentuh aspek sumber daya manusia, teknologi, kebijakan, dan budaya belajar. Strategi yang dilakukan untuk meningkatkan implementasi pembelajaran di era digital dan AI antara lain. Pertama, peningkatan kompetensi digital dan AI guru. Strategi utama yang perlu dilakukan sekolah adalah Pelatihan literasi digital dan pemanfaatan AI dalam pembelajaran; Penguatan kemampuan pedagogik digital (digital pedagogy); dan Pendampingan praktik penggunaan AI secara etis dan bertanggung jawab. Guru yang kompeten secara digital mampu mengintegrasikan teknologi dan AI secara bermakna, bukan sekadar sebagai alat bantu (Moldavan, Edwards-Leis and Murray, 2022).

Kedua, penguatan kepemimpinan kepala sekolah di era digital. Kepala sekolah perlu berperan sebagai digital instructional leader dengan menyusun visi pembelajaran berbasis digital dan AI; memberikan

dukungan kebijakan dan anggaran; dan mendorong inovasi dan eksperimen pembelajaran berbasis teknologi. Kepemimpinan adaptif mempercepat transformasi pembelajaran di sekolah (Pak et al., 2020); (Dormann, Hinz and Wittmann, 2019)

Ketiga, pengembangan kurikulum dan perangkat ajar digital. Sekolah perlu menyusun kurikulum yang fleksibel dan adaptif terhadap teknologi; mengembangkan modul ajar digital dan berbasis proyek; dan mengintegrasikan ai dalam perencanaan, pembelajaran, dan asesmen. Perangkat ajar yang relevan memudahkan guru dalam implementasi pembelajaran digital. Keempat, penyediaan dan optimalisasi infrastruktur teknologi. Strategi ini mencakup (1) penyediaan akses internet yang stabil; (2) pengadaan dan pemeliharaan perangkat TIK; dan (3) pemanfaatan LMS dan platform pembelajaran berbasis AI. Infrastruktur yang memadai menjadi fondasi pembelajaran digital yang efektif (Ornopia, Franca and Bauyot, 2022); (Edwar, Ardie and Nulhakim, 2021).

Kelima, penyederhanaan administrasi pembelajaran. Sekolah dapat (a) Menerapkan sistem administrasi pembelajaran digital; (b) Mengurangi beban administrasi manual guru; (c) Menggunakan AI untuk pengolahan data pembelajaran. Hal ini memungkinkan guru lebih fokus pada proses pembelajaran dan pendampingan peserta didik. Keenam, penguatan budaya sekolah yang inovatif dan kolaboratif. Budaya inovatif dibangun melalui Komunitas belajar guru (KKG/MGMP digital); Berbagi praktik baik pembelajaran berbasis teknologi; dan Refleksi dan evaluasi berkelanjutan. Budaya kolaboratif memperkuat keberlanjutan implementasi pembelajaran digital (Ziliwu et al., 2024).

Ketujuh, peningkatan literasi digital dan etika AI peserta didik. Sekolah perlu mengintegrasikan literasi digital dan AI dalam pembelajaran; memberikan edukasi etika, keamanan data, dan anti-plagiarisme; dan mendorong penggunaan AI sebagai alat berpikir, bukan alat instan. Peserta didik menjadi pengguna teknologi yang kritis dan bertanggung jawab. Kedelapan, pelibatan orang tua dan pemangku kepentingan. Strategi ini dilakukan melalui (a) Sosialisasi pembelajaran digital dan AI kepada orang

tua; (b) Kolaborasi dengan dunia usaha, industri, dan perguruan tinggi; (c) Dukungan komunitas terhadap ekosistem pembelajaran digital. Kolaborasi memperkuat ekosistem pembelajaran berbasis teknologi. Kesembilan, monitoring, evaluasi, dan pemanfaatan data.

Sekolah perlu melakukan monitoring implementasi pembelajaran digital secara berkala; evaluasi berbasis data (learning analytics); dan tindak lanjut perbaikan berbasis hasil evaluasi. Pendekatan berbasis data menjamin kualitas dan efektivitas pembelajaran. (Radjak, Jusuf and Bongkan, 2024). Berdasarkan uraian di atas dapat dipahami bahwa strategi peningkatan implementasi pembelajaran di era digital dan AI menuntut pendekatan sistemik dan berkelanjutan, mencakup peningkatan kompetensi guru, kepemimpinan digital, kurikulum adaptif, infrastruktur teknologi, serta penguatan budaya dan etika digital. Dengan strategi yang tepat, pembelajaran di sekolah dapat menjadi lebih personal, inklusif, dan relevan dengan kebutuhan masa depan.

20.4 Tawaran Baru Kurikulum dan Pembelajaran di Era Digital dan AI

Perkembangan teknologi digital dan kecerdasan buatan (Artificial Intelligence/AI) menuntut perubahan mendasar dalam kurikulum dan pembelajaran. Kurikulum tidak lagi hanya berorientasi pada penguasaan konten, tetapi pada pengembangan kompetensi, adaptabilitas, dan literasi masa depan. Kedepan, kurikulum diarahkan pada pengembangan (1) Berpikir kritis dan pemecahan masalah kompleks; (2) Kreativitas dan inovasi; (3) Kolaborasi dan komunikasi; (4) Literasi digital, data, dan AI; (5) Karakter, etika, dan tanggung jawab social. Konten bukan tujuan akhir, melainkan sarana untuk membangun kompetensi.

Kurikulum di era digital dan AI bersifat fleksibel terhadap kebutuhan peserta didik, adaptif terhadap perkembangan teknologi, kontekstual dengan dunia nyata dan dunia kerja. Sekolah dan guru diberi ruang untuk

menyesuaikan kurikulum dengan karakteristik peserta didik dan lingkungan belajar. AI memungkinkan kurikulum dikembangkan dan dievaluasi berdasarkan data capaian belajar peserta didik; pola belajar dan kebutuhan individual; dan hasil asesmen berkelanjutan. Keputusan kurikulum tidak lagi berbasis asumsi, tetapi berbasis bukti (evidence-based).

Peserta didik menjadi subjek aktif pembelajaran, sementara guru berperan sebagai fasilitator; pembimbing; desainer pengalaman belajar. Pembelajaran mendorong eksplorasi, refleksi, dan pembelajaran mandiri. Dengan dukungan AI, pembelajaran dapat (a) Disesuaikan dengan kecepatan dan gaya belajar individu; (b) Memberikan umpan balik personal secara real time; (c) Menyediakan materi dan tantangan sesuai kemampuan peserta didik. Ini merupakan pergeseran dari pembelajaran seragam ke pembelajaran terdiferensiasi. Era digital dan AI mendorong diimplementasikannya model-model inovatif pembelajaran antara lain: Project-Based Learning; Problem-Based Learning; Inquiry-Based Learning. Peserta didik belajar melalui pemecahan masalah autentik yang relevan dengan kehidupan nyata.

Untuk mengatasi berbagai masalah tersebut, diperlukan upaya strategis dan berkelanjutan, antara lain. Pertama, penguatan kompetensi guru. Hal ini dapat dilakukan melalui pelatihan literasi digital dan AI berbasis praktik; pendampingan pembelajaran digital dan AI secara berkelanjutan; dan penguatan komunitas belajar guru digital. Kedua, penguatan kepemimpinan sekolah. Kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran digital perlu melakukan kebijakan internal sekolah yang mendukung inovasi dan supervisi akademik berbasis teknologi. Ketiga, pengembangan kurikulum adaptif. Hal ini dapat dilakukan melalui: penyederhanaan dan fleksibilitas kurikulum; integrasi AI dalam pembelajaran dan asesmen; penekanan pada kompetensi dan karakter. Keempat, penyediaan infrastruktur dan ekosistem digital.

Hal ini dapat dilakukan melalui penguatan akses internet dan perangkat TIK; pemanfaatan platform pembelajaran digital; dan pengelolaan keamanan dan privasi data. Kelima, reformasi asesmen dan administrasi.

Hal ini dapat dilakukan antara lain melalui asesmen autentik berbasis digital dan AI; penyederhanaan administrasi pembelajaran; dan pemanfaatan data pembelajaran untuk perbaikan berkelanjutan. Keenam, penguatan literasi digital dan etika AI. Hal ini dapat dilakukan melalui integrasi literasi digital dan AI dalam kurikulum; edukasi etika penggunaan teknologi dan AI; dan pelibatan orang tua dan masyarakat.

Kesenjangan antara kondisi ideal dan kenyataan implementasi kurikulum dan pembelajaran di era digital dan AI menunjukkan perlunya transformasi sistemik. Melalui penguatan kompetensi guru, kepemimpinan sekolah, kurikulum adaptif, infrastruktur digital, serta budaya dan etika digital, implementasi kurikulum dan pembelajaran dapat berjalan lebih efektif, bermakna, dan berkelanjutan (Tao, 2025); (Allan C Ornstein, 2018).

Tawaran Baru Kurikulum dan Pembelajaran di Era Digital dan AI antara lain: (1) Integrasi AI sebagai Mitra Belajar. AI ditawarkan sebagai Asisten belajar (AI tutor); Alat analisis dan refleksi belajar; Pendukung asesmen formatif. AI bukan pengganti guru, tetapi mitra pedagogis; (2) Asesmen Autentik dan Berbasis Digital. Tawaran baru asesmen meliputi E-portfolio; Asesmen proyek dan kinerja; Asesmen formatif berbasis AI; Penilaian berkelanjutan (continuous assessment). Asesmen menilai proses dan kompetensi, bukan sekadar hasil akhir; (3) Pembelajaran Tanpa Batas Ruang dan Waktu. Teknologi digital memungkinkan Blended learning; Hybrid learning; Microlearning dan pembelajaran mandiri.

Sekolah tidak lagi menjadi satu-satunya sumber belajar; (4) Penguatan Etika Digital dan AI. Kurikulum dan pembelajaran menawarkan Pendidikan etika AI; Kesadaran privasi dan keamanan data; Anti-plagiarisme dan penggunaan AI secara bertanggung jawab. Karakter dan nilai menjadi fondasi pemanfaatan teknologi; (5) Transformasi Peran Guru. Guru ditawarkan peran baru sebagai Learning designer; Digital mentor; Coach pengembangan karakter dan berpikir kritis.

Profesionalisme guru menjadi semakin strategis di era AI. Konsep dan tawaran baru kurikulum serta pembelajaran di era digital dan AI menekankan pada fleksibilitas, personalisasi, pemanfaatan data, dan

penguatan kompetensi masa depan. Kurikulum dan pembelajaran tidak hanya menyiapkan peserta didik untuk menguasai teknologi, tetapi untuk hidup, bekerja, dan beretika di tengah dunia yang didominasi oleh AI.

Bab 21

Pembelajaran Abad 21

21.1 Perubahan Paradigma Pendidikan

Perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan arus globalisasi telah mendorong perubahan mendasar dalam paradigma Pendidikan di berbagai negara, termasuk Indonesia. Pendidikan tidak lagi cukup berorientasi pada penguasaan konten atau hafalan, tetapi harus mampu mengembangkan kompetensi berpikir Tingkat tinggi, kreativitas, kolaborasi, dan kemampuan adaptasi terhadap perubahan. UNESCO (2021) menegaskan bahwa system Pendidikan aabad ke-21 perlu membangun kontrak sosial baru yang menekankan pembelajaran transformative, kolaboratif, dan berorientasi masa depan.

Perubahan paradigma tersebut ditandai dengan pergeseran dari teacher-centred learning menuju student-centered learning. Dalam paradigma lama, guru berperan sebagai sumber utama pengetahuan, sedangkan peserta didik bersifat pasif. Namun, dalam paradigma pembelajaran abad ke-21, peserta didik diposisikan sebagai subjek aktif ayng membangun pengetahuan melalui pengalaman, refleksi, dan interaksi sosial (OECD,

2019). Pendekatan ini selaras dengan kebutuhan untuk mengembangkan higher-order thinking skills (HOTS) yang menjadi indikator penting kualitas pendidikan modern.

Lebih lanjut, laporan The Future of Jobs Report 2023 menunjukkan bahwa keterampilan yang paling dibutuhkan pada masa mendatang meliputi analytical thinking, creative thinking, ketahanan (resilience) fleksibilitas, serta literasi teknologi (World Economic Forum [WEF], 2023). Perubahan kebutuhan dunia kerja tersebut secara langsung berdampak pada desai kurikulum dan strategis pembelajaran di sekolah dan perguruan tinggi. Dengan demikian, perubahan paradigma Pendidikan bukan sekadar tren global, tetapi merupakan konsekuensi logis dari dinamika sosial, ekonomi, dan teknologi yang tersu berkembang.

21.2 Urgensi Pembelajaran Abad 21 di Indonesia

Urgensi penerapan pembelajaran abad ke-21 di Indonesia semakin nyata jika dilihat dari hasil asesmen internasional. Hasil Programme for International Student Assessment (PISA) 2022 menunjukkan bahwa capaian literasi membaca, matematika, dan sains siswa Indonesia masih berada di bawah rata-rata OECD (OECD, 2023). Kondisi ini menunjukkan perlunya transformasi pembelajaran yang tidak hanya berorientasi pada capaian kognitif dasar, tetapi juga pada penguatan kemampuan berpikir kritis dan pemecahan masalah. Sebagai respons terhadap tantang tersebut, pemerintah Indonesia mengimplementasikan Kurikulum Merdeka yang menekankan pembelajaran berbasis kompetensi dan penguatan Profil Pelajar Pancasila (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan teknologi [Kemendikbudristek], 2022).

Kurikulum ini dirancang untuk mendorong pembelajaran yang lebih fleksibel, kontekstual, dan berpusat pada peserta didik. Selain itu, peningkatan penetrasi internet di Indonesia yang telah mencapai lebih dari

70% populasi menunjukkan peluang besar dalam pemanfaatan teknologi untuk mendukung pembelajaran digitasl (Badan Pusat Statistik [BPS], 2023) Namun, kondisi tersebut juga menimbulkan tantangan berupa kesenjangan digitas dan kesiapan guru dalam mengintegrasikan teknologi secara efektif dalam pembelajaran. Dengan demikian, pembelajaran abad ke-21 menjadi kebutuhan strategis untuk memastikan bahwa sistem Pendidikan Indonesia mampu menghasilkan lulusan yang adptif, inovatif, dan berdaya saing global.

21.3 Konsep Dasar Pembelajaran Abad 21

21.3.1 Defenisi Pembelajaran Abad 21

Pembelajaran abad 21 merupakan pendekatan Pendidikan yang dirancang untuk mengembangkan kompetensi peserta didik agar mampu beradaptasi dengan perubahan sosial, ekonomi, dan teknologi yang sangat cepat. Konsep ini tidak hanya menekankan penguasaan pengetahuan (*content knowledge*), ettapi juga pengembangan keterampilan berpikir Tingkat tinggi, literasi, literasi digital, serta kemampuan sosial-emosional yang relevan dengan kebutuhan dunia kerja dan Masyarakat global (Ananiadou&Claro, 2019).

OECD melalui kerangka *Future of Education and Skills 2030* menegaskan bahwa Pendidikan abad 21 harus memfasilitasi peserta didik untuk menjadi individu yang mampu menciptakan nilai baru (*creating new value*), dalam konteks ini, pembelajaran dipahami sebagai proses *transformative* yang mendorong siswa menjadi pembelajar sepanjang hayat (*lifelong learners*) (Subakti *et al.*, 2023).

Griffin, McGaw dan Care (2018) menjelaskan bahwa pembelajran abad 21 berfokus pada integrasi antara keterampilan kognitif, interpersonal, dan intrapersonal. Artinya, proses belajar tidak hanya mengembangkan

kemampuan berpikir kritis dan pemecahan masalah, tetapi juga kolaborasi, komunikasi, serta regulasi diri. Dengan demikian, pembelajaran abad 21 merupakan respons sistemik terhadap kebutuhan kompetensi di era digital dan global.

21.3.2 Karakteristik Utama Pembelajaran abad 21

Karakteristik utama pembelajaran abad 21 dapat diidentifikasi melalui beberapa dimensi utama:

1. Pembelajaran berorientasi pada peserta didik (student-centered learning). Pendekatan ini memberikan ruang bagi siswa untuk aktif membangun pengetahuan melalui eksplorasi, diskusi, dan refleksi, sejalan dengan teori konstruktivisme sosial (Care et al., 2018). Guru tidak lagi menjadi satu-satunya sumber informasi, melainkan fasilitator yang mendukung proses pembelajaran yang bermakna.
2. Penekanan pada keterampilan 4C-critical Thinking, creativity, collaboration, dan communication. Berpikir kritis menjadi kompetensi utama dalam menghadapi kompleksitas informasi digital, sementara kreativitas dibutuhkan untuk menghasilkan inovasi. Kolaborasi dan komunikasi mendukung kemampuan bekerja dalam tim lintas disiplin dan budaya (Herlinawati et al., 2024).
3. Integrasi teknologi digital dalam pembelajaran. OECD (2021) menekankan pentingnya literasi digital sebagai bagian integral dari kompetensi abad 21. Peserta didik perlu memiliki kemampuan mengevaluasi informasi, memahami media digital, dan menggunakan teknologi secara produktif serta etis.
4. Pembelajaran kontekstual dan autentik model pembelajaran berbasis proyek (proyek-based learning) dan pemecahan masalah (problem-based learning) memungkinkan siswa mengaitkan

pengetahuan dengan situasi dunia nyata, sehingga meningkatkan relevansi dan transfer pembelajaran (Griffin et al., 2018).

21.3.3 Perbedaan Pembelajaran Tradisional dan Pembelajaran Abad 21

Secara konseptual, pembelajaran tradisional berfokus pada transmisi pengetahuan dari guru kepada siswa melalui metode ceramah dan Latihan rutin. Penilaian lebih menekankan pada reproduksi informasi dan kemampuan mengingat fakta. Model ini cenderung linier dan kurang memberikan ruang bagi pengembangan keterampilan berpikir Tingkat tinggi.

Sebaliknya, pembelajaran abad 21 berorientasi pada pengembangan kompetensi komprehensif yang mencakup aspek kognitif, sosial, dan emosional. Care et al. (2018) menekankan bahwa sistem Pendidikan perlu melakukan kompleks seperti kolaborasi dan kreativitas. Dengan demikian, asesmen tidak lagi hanya berbentuk tes tertulis, tetapi juga portfolio, proyek, dan penilaian autentik.

Perbedaan mendasar lainnya terletak pada peran teknologi. Dalam pembelajaran tradisional, teknologi bersifat tambahan, sedangkan dalam pembelajaran abad 21, teknologi menjadi bagian integral dalam proses konstruksi pengetahuan dan kolaborasi global (OECD, 2021).

21.3.4 Pergeseran Peran Guru dan Peserta Didik

Transformasi menuju pembelajaran abad 21 membawa implikasi terhadap peran guru dan peserta didik. Guru tidak lagi berperan dominan sebagai penyampai informasi, melainkan sebagai fasilitator, mentor, dan perancang pengalaman belajar yang bermakna. Schleicher (2018) menekankan bahwa kualitas sistem Pendidikan modern sangat ditentukan oleh kapasitas guru dalam mengadopsi pedagogi inovatif dan memanfaatkan teknologi secara efektif.

Sementara itu, peserta didik diposisikan sebagai agen aktif dalam proses pembelajaran. Mereka diharapkan ammpu mengelola pembelajaran secara mandiri, berkolaborasi secara efektif, serta mengembangkan keterampilan metakognitif. Pergeseran ini sejalan dengan tuntutan revolusi industry 4.0 dan 5.0 yang menempatkan manusia sebagai pusat inovasi berbasis teknologi (Nahavandi, 2019).

Dengan demikian, pembelajaran abad 21 tidak hanya mereformasi metode pengajaran, tetapi juga mengubah struktur inetraksi pedagogis di dalam kelas menajdi lebih dialogis, kolaboratif, dan reflektif.

21.4 Kompetensi Inti Pembelajaran Abad 21

Kompetensi abad 21 merupakan seperangkat keterampilan yang diperlukan indivisu untuk menghadapi tantangan globalisasi, perkembangan teknologi digital, serta perubahan dunia kerja yang dinamis. Pendidikan abad 21 menuntut sekolah dan perguruan tinggi tidak hanya mengajarkan penguasaan pengetahuan akademik, tetapi juga mengembangkan kompetensi berpikir, keterampilan sosial, literasi digital, serta kemampuan adaptif yang dibutuhkan dalam kehidupan dan karier. Salah satu kerangka yang paling banyak digunakan dalam pengembangan kompetensi abad 21 adalah 4C Skills, literasi abad 21, serta keterampilan hidup dan akrier (Life and carees skills).

Kerangka ini sejalan dengan kebutuhan dunia kerja modern yang menuntut kemampuan berpikir kritis, kreativitas, komunikasi, kolaborasi, serta keterampilan sosial dan emosional utnuk bekerja dalam lingkungan kompleks dan multicultural. World Economic Forum menegaskan bahwa kemampuan berpikir analitis, kreativitas, kepemimpinan, serta fleksibilitas akan menjadi keterampilan domiann yang dibutuhkan tenaga kerja masa depan (WEF, 2023). Dalam konteks pendidiakn, pengembangan kompetensi abad 21 harus dilakukan secara terintegrasi melalui strategi

pembelajaran aktif, kontekstual, dan berbasis pemecahan masalah (Care et al., 2018)

4C Skills:

1. Critical Thinking (Berpikir Kritis)

Berpikir kritis merupakan kemampuan untuk menganalisis informasi secara logis, mengevaluasi argumenn berdasarkan bukti, serta mengambil Keputusan rasionala melalui proses reflektif. Dalam pembelajaran abad 21, berpikir kritis menjadi keterampilan utama karena peserta didik hidup di era banjir informasi (information overload) yang menuntut kemampuan memilah fakta, opini, dan misinformasi.

Menurut Tiruneh et al. (2018) berpikir kritis dapat dikembangkan secara signifikan aelalui pembelajaran berbasis masalah (Problem-based learning), karena model ini menuntut peserta didik untuk menganalisis permasalahan nyata, mencari data relevan, serta Menyusun Solusi yang dapat dipertanggungjawabkan. Hal ini menunjukkan bahwa berpikir kritis tidak berkembang melalui metode ceramah semata, tetapi membutuhkan aktivitas pemebelajaran yang menuntut argumentasi dan evaluasi.

Selain itu, berpikir kritis berkaitan erat dengan literasi informasi dan literasi digital. OECD menekankan bahwa individua bad 21 harus mampu mengevaluasi sumber informasi dan memeriksa kredibilitas konten digital, karena kemampuan tersebut merupakan bagian dari keterampilan berpikir kritis yang mendukung pembelajaran sepanjang hayat (OECD, 2021). Oelh karena itu, berpikir kritis menjadi fondasi penting dalam pembentukan kemampuan pemecahan masalah kompleks di era digital.

2. Creativity (Kreativitas)

Kreativitas merupakan kemampuan untuk menghasilkan ide baru, pendekatan inovasi, serta Solusi alternatif dalam menghadapi tantangan. Kreativitas tidak hanya terbatas pada senin, tetapi mencakup kemampuan berpikir divergen (divergent thinking) yang dapat diterapkan pada semua bidang keilmuan.

Kaufman dan Sternberg (2019) menegaskan bahwa kreativitas merupakan salah satu factor utama yang mendukung inovasi, produktivitas, dan perkembangan sosial-ekonomi. Dalam konteks Pendidikan, kreativitas penting untuk membnetuk peserta didik yang mampu menciptakan nilai baru serta tidak hanya menjadi pengguna teknologi, tetapi juga pencipta inovasi.

Henriksen et al. (2020) menunjukkan bahwa kreativitas dapat ditingkatkan melalui pembelajaran berbasis proyek dan pembelajaran yang memanfaatkan teknologi digital secara kreatif. Lingkungan pembelajaran yang memberikan ruang eksplorasi, percobaan, dan toleransi terhadap kesalahan cenderung lebih efektif dalam membangun kreatifitas siswa. Oleh karena itu, pembelajaran abad 21 menuntut strategi yang tidak membatasi siswa pada jawaban Tunggal, tetapi memberi ruang pada Solusi yang variatif.

3. Communication (Komunikasi)

Komunikasi merupakan kemampuan untuk menyampaikan ide secara efektif baik melalui Bahasa lisan, tulisan, visual, maupun media digital. Dalam pembelajaran abad 21, komunikasi memiliki dimensi yang lebih luas karena melibatkan kemampuan berinteraksi dalam ruang digital dan lingkungan multicultural.

Van Laar et al. (2020) menyatakan bahwa keterampilan komunikasi digital menjadi salah satu indikator penting kompetensi abad 21 karena aktivitas kerja modern banyak dilakuakn melalui platform digital dan komunikasi daring. Dengan demikian, kemampuan komunikasi tidak hanya tentang keterampilan berbicara, tetapi juga kemampuan Menyusun pesan yang jelas, menyampaikan argumentasi secara terstruktur, serta memanfaatkan media digital untuk menyampaikan informasi secara efektif.

Selain itu, komunikasi juga berfungsi sebagai alat konstruksi pengetahuan sosial, karena melalui komunikasi siswa dapat membangun pemahaman Bersama, berdiskusi, dan mempertahankan argument berbasis bukti (Care et al., 2018). Oleh karena itu, pengembangan komunikasi dalam

pembelajaran harus dilakukan melalui diskusi kelompok, presentasi, debat ilmiah, serat praktik literasi akademik.

4. Collaboration (Kolaborasi)

Kolaborasi adalah kemampuan bekerja sama secara produktif dalam kelompok untuk mencapai tujuan Bersama, termasuk kemampuan berbagai peran, menyelesaikan konflik, dan menghargai perbedaan pendapat. Keterampilan ini sangat penting dalam pembelajaran abad 21 karena dunia kerja modern lebih banyak mengandalkan kerja tim lintas disiplin dan lintas budaya.

Dillenbourg (2019) menjelaskan bahwa pembelajaran kolaboratif dapat meningkatkan pemahaman konseptual siswa karena peserta didik membangun pengetahuan melalui interaksi sosial. Kolaborasi mendorong siswa untuk berdiskusi, saling memberi umpan balik, dan Menyusun Solusi Bersama, sehingga meningkatkan keterampilan sosial dan intelektual.



Gambar 21.1: Kompetensi 4C

Perkembangan teknologi juga memperluas bentuk kolaborasi melalui kerja sama virtual. Van Laar et al. (2020) menegaskan bahwa kolaborasi digital merupakan keterampilan yang semakin penting, karena pekerjaan dan

pembelajaran di era modern banyak dilakukan dalam lingkungan daring. Dengan demikian, pembelajaran abad 21 harus mengintegrasikan aktivitas kolaboratif baik secara langsung maupun melalui media digital.

21.5 Model Pembelajaran Abad 21

Pembelajaran abad 21 menuntut strategi pembelajaran yang mampu mengembangkan kompetensi berfikir tingkat tinggi, kreativitas, kolaborasi, komunikasi, serta literasi digital peserta didik. Oleh karena itu, pembelajaran tidak lagi cukup dilakukan dengan metode ceramah dan hafalan, tetapi harus mengadopsi pendekatan yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam membangun pengetahuan (*student-centered learning*). Model pembelajaran abad 21 umumnya menekankan pembelajaran berbasis masalah, proyek, penemuan, serta pemanfaatan teknologi digital untuk mendukung proses belajar (Hmelo-Silver, 2019).

Model pembelajaran seperti *Project-Based Learning*, *Problem-Based Learning*, *Inquiry-Based Learning*, *Blended Learning*, *Flipped Classroom*, serta pendekatan *STEM/STEAM* dipandang efektif karena mampu mendorong siswa mengembangkan kemampuan pemecahan masalah kompleks, berfikir kritis, kolaborasi dan inovasi. Selain itu, model-model tersebut memungkinkan peserta didik belajar secara kontekstual melalui pengalaman nyata, sehingga pembelajaran lebih bermakna dan relevan dengan kebutuhan dunia kerja (Kokotsaki et al., 2018).

21.6 Peran Guru dalam Pembelajaran Abad 21

Perubahan paradigma pendidikan abad 21 membawa implikasi signifikan terhadap peran guru dalam proses pembelajaran. Guru tidak lagi diposisikan semata sebagai penyampai pengetahuan, melainkan sebagai

aktor kunci yang merancang, memfasilitasi, dan mengarahkan proses belajar agar peserta didik mampu mengembangkan potensi pedagogis, profesional, sosial dan digital yang adaptif terhadap perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi (Schleicher, 2018).

Peran guru abad 21 mencakup berbagai dimensi, antara lain sebagai fasilitator pembelajaram, inovator pedagogis, pembelajar sepanjang hayat serta individu yang memiliki kompetensi digital yang memadai. Keempat peran ini saling terkait dan menjadi fondasi penting dalam mewujudkan pembelajaran yang terpusat pada peserta didik (*student-centered learning*) dan berorientasi pada pengembangan keterampilan abad 21 (Caena & Radecker, 2019).

21.6.1 Guru Sebagai Fasilitator

Dalam pembelajaran abad 21, guru berperan sebagai fasilitator yang menciptakan lingkungan belajar yang kondusif untuk mendorong keterlibatan aktif peserta didik. Peran fasilitator menempatkan guru sebagai pendamping proses belajar yang membantu siswa membangun pengetahuan melalui eksplorasi, diskusi, dan refleksi, bukan sekadar menerima informasi secara pasif.

Menurut Hmelo-Silver dan Barrows (2018), pembelajaran yang menempatkan guru sebagai fasilitator terbukti lebih efektif dalam mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan pemecahan masalah, karena siswa diberi kesempatan untuk menginstruksi pengetahuan mereka sendiri. Guru sebagai fasilitator bertugas merancang aktivitas pembelajaran, memberikan pertanyaan pemantik (*guiding questions*). Serta memberikan umpan balik yang konstruktif selama proses belajar berlangsung.

21.6.2 Guru Sebagai Inovator

Guru abad 21 dituntut menjadi inovator yang mampu mengembangkan dan menerapkan strategi pembelajaran kreatif sesuai dengan kebutuhan peserta didik dan perkembangan zaman. Inovasi tidak selalu berarti menciptakan metode baru, tetapi juga dapat berupa adaptasi dan

perkembangan strategi pembelajaran yang sudah ada agar lebih kontekstual dan efektif.

Penelitian ini dilakukan oleh Hsu et al. (2021) menunjukkan bahwa guru yang memiliki sikap inovatif cenderung lebih terbuka terhadap perubahan kurikulum dan teknologi pembelajaran, serta lebih mampu menciptakan pembelajaran yang menarik dan menantang bagi siswa. Hal ini sangat penting dalam pembelajaran abad 21 yang menuntut fleksibilitas dan kemampuan beradaptasi terhadap perubahan kebutuhan peserta didik.

21.6.3 Guru Sebagai Pembelajar Sepanjang Hayat

Perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi yang sangat cepat menuntut guru untuk terus belajar dan mengembangkan kompetensi profesionalnya. Oleh karena itu, guru abad 21 harus diposisikan sebagai pembelajar sepanjang hayat (lifelong learner) yang secara aktif meningkatkan pengetahuan, keterampilan dan sikap profesional.

Darling-Hammond et al. (2020) menegaskan bahwa kualitas pembelajaran sangat dipengaruhi oleh kualitas guru, dan kualitas guru bergantung pada sejauh mana mereka terlibat dalam pengembangan profesional berkelanjutan (continuous professional development). Guru yang terus belajar cenderung lebih reflektif terhadap praktik mengajarnya dan lebih mampu menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan siswa.

21.7 Tantangan Pembelajaran Abad 21

Implementasi pembelajaran abad 21 di Indonesia merupakan kebutuhan strategis dalam rangka meningkatkan kualitas sumber daya manusia agar mampu bersaing secara global. Pembelajaran abad 21 menekankan penguatan keterampilan 4C, literasi digital, dan life skills yang relevan dengan tantangan revolusi industri 4.0/5.0. namun demikian, penerapan pembelajaran abad 21 di Indonesia menghadapi berbagai hambatan struktural dan kultural yang kompleks.

Berbagai studi menunjukkan bahwa tantangan implementasi pembelajaran abad 21 di negara berkembang umumnya berkaitan dengan ketimpangan akses teknologi, kesiapan sumber daya manusia oendidiakn, dan dukungan kebijakan yang belum merata (Voogt et al., 2018)

21.7.1 Kesenjangan Digital

Kesenjangan digital (digital divide) merupakan salah satu tantangan terbesar dalam implementasi pembelajaran abad 21 di Indonesia. Kesenjangan ini mencakup perbedaan akses terhadap perangkat teknologi, jaringan internet, dan kemampuan literasi digital antarwilayah, terutama antara daerah perkotaan daerah terpencil.

Van Dijk (2020) menjelaskan bahwa kesenjangan digital tidak hanya terkait akses fisik terhadap teknologi, tetapi juga berkaitan dengan kesenjangan keterampilan penggunaan teknologi dan kesenjangan pemanfaatan teknologi untuk tujuan produktif. Dalam konteks pendidikan, kesenjangan digital dapat menyebabkan ketimpangan kualitas pembelajaran karena tidak semua peserta didik memiliki kesempatan yang sama untuk mengakses sumber belajar digital.

Penelitian di Indonesia menunjukkan bahwa akses internet yang tidak merata menyebabkan pelaksanaan pembelajaran berbasis teknologi berjalan kurang optimal, terutama di wilayah dengan keterbatasan infrastruktur digital (Azzahra, 2020). Hal ini berdampak pada ketidakmerataan kesempatan belajar serta menghambat pengembangan literasi digital dan keterampilan abad 21.

21.7.2 Kesiapan guru dan Siswa

Kesiapan guru dan siswa menjadi faktor penentu keberhasilan akrena pembelajaran abad 21 menuntut perubahan praktik menagajr (dari ceramah menjadi fasilitator), penggunaan teknologi secara pedagogis, serta kemampuan belajar mandiri pada siswa. Guru yang belum memiliki kompetensi pedagogis abad 21 dan literasi digital yang memadai cenderung

kesulitan menerapkan pembelajaran berbasis proyek, pemecahan masalah, maupun pembelajaran kolaboratif berbasis teknologi.

Falloon (2020) menegaskan bahwa kompetensi digital guru bukan hanya keterampilan teknis menggunakan perangkat, melainkan mencakup kemampuan merancang pembelajaran digital yang efektif, melakukan asesmen berbasis teknologi, serta mengelola kelas virtual. Dalam praktiknya, banyak guru masih berada pada tahap adaptasi teknologi sehingga pembelajaran abad 21 belum dapat diterapkan secara optimal

Bab 22

Teknologi dalam Pendidikan

22.1 Pendahuluan

Perkembangan masyarakat global saat ini ditandai dengan percepatan inovasi teknologi yang memengaruhi hampir seluruh sektor kehidupan, termasuk sektor pendidikan. Revolusi industri berbasis digital telah mendorong perubahan paradigma pendidikan dari sistem yang bersifat konvensional menuju sistem yang lebih terbuka, adaptif, dan berbasis teknologi. Pendidikan tidak lagi dipahami semata-mata sebagai proses transfer pengetahuan, melainkan sebagai proses pengembangan kompetensi, karakter, dan literasi digital yang relevan dengan kebutuhan abad ke-21 (Zou et al., 2025).

Dalam konteks global dan nasional, pemanfaatan teknologi dalam pendidikan menjadi kebutuhan strategis untuk meningkatkan daya saing sumber daya manusia. Teknologi memungkinkan terjadinya perluasan akses pendidikan, peningkatan kualitas pembelajaran, serta efisiensi pengelolaan sistem pendidikan. Berbagai inovasi seperti pembelajaran daring, sistem manajemen pembelajaran, dan kecerdasan buatan telah

dimanfaatkan untuk menjawab tantangan keterbatasan ruang, waktu, dan sumber daya pendidikan (Ayeni et al., 2024).



Gambar 22.1: Transformasi Digital dalam Pendidikan: Integrasi Teknologi dalam Proses Pembelajaran

Selain sebagai sarana pendukung pembelajaran, teknologi juga berperan dalam membentuk ekosistem pendidikan yang kolaboratif dan berkelanjutan. Interaksi antara pendidik, peserta didik, dan sumber belajar digital menciptakan pola pembelajaran baru yang lebih partisipatif dan berpusat pada peserta didik. Namun demikian, integrasi teknologi dalam pendidikan juga memerlukan kesiapan sumber daya manusia, kebijakan yang adaptif, serta pemahaman terhadap dampak sosial dan etika yang ditimbulkan (Nofirman, 2025).

Perkembangan teknologi digital telah membawa perubahan signifikan dalam berbagai aspek kehidupan manusia, termasuk dalam bidang pendidikan. Transformasi digital dalam pendidikan tidak hanya mengubah cara guru menyampaikan materi, tetapi juga cara peserta didik belajar, berinteraksi, dan mengonstruksi pengetahuan (Zou et al., 2025). Integrasi teknologi dalam pendidikan dipandang sebagai salah satu strategi penting untuk meningkatkan kualitas pembelajaran, memperluas akses pendidikan, serta menyiapkan sumber daya manusia yang adaptif terhadap tuntutan abad ke-21 (Ayeni et al., 2024). Pemanfaatan teknologi seperti Learning

Management System (LMS), artificial intelligence (AI), big data, augmented reality (AR), dan virtual reality (VR) telah menjadi bagian dari ekosistem pendidikan modern (Vieriu, 2025).

Teknologi dalam pendidikan juga berperan sebagai katalisator inovasi pedagogik. Pendekatan pembelajaran konvensional yang berpusat pada guru (teacher-centered) secara bertahap bergeser menuju pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (student-centered learning). Melalui dukungan teknologi, pembelajaran menjadi lebih fleksibel, personal, kolaboratif, dan kontekstual, yang berdampak positif terhadap motivasi dan keterlibatan belajar peserta didik (Younas, 2025).

Selain peluang, penerapan teknologi dalam pendidikan juga menghadirkan berbagai tantangan. Kesenjangan akses teknologi, kesiapan pendidik, literasi digital, serta isu etika dan keamanan data menjadi persoalan yang perlu mendapatkan perhatian serius (Nofirman, 2025). Oleh karena itu, kajian tentang teknologi dalam pendidikan menjadi sangat relevan untuk memahami potensi, strategi implementasi, serta dampaknya terhadap proses dan hasil pembelajaran.

22.2 Konsep dan Peran Teknologi dalam Pendidikan

Teknologi dalam pendidikan dapat didefinisikan sebagai pemanfaatan berbagai perangkat, sistem, dan aplikasi berbasis teknologi informasi dan komunikasi untuk mendukung proses pembelajaran dan pengelolaan pendidikan. Teknologi tidak hanya dipahami sebagai alat bantu, tetapi juga sebagai bagian integral dari sistem pembelajaran yang memengaruhi desain, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran (Zou et al., 2025).

Secara konseptual, teknologi pendidikan berfungsi sebagai penghubung antara teori belajar dan praktik pembelajaran. Integrasi teknologi yang tepat memungkinkan penerapan pendekatan pedagogik inovatif, seperti

pembelajaran berbasis proyek, pembelajaran kolaboratif, dan pembelajaran berbasis masalah. Penelitian menunjukkan bahwa pemanfaatan teknologi yang dirancang secara pedagogis mampu meningkatkan keterlibatan belajar dan capaian akademik peserta didik (Vieriu, 2025).

Peran teknologi dalam pendidikan mencakup beberapa aspek utama, yaitu sebagai media pembelajaran, sumber belajar, alat kolaborasi, serta sarana evaluasi dan analitik pembelajaran. Media pembelajaran berbasis teknologi memungkinkan penyajian materi yang lebih interaktif dan multimodal (Ayeti et al., 2024). Sumber belajar digital seperti e-book, video pembelajaran, dan open educational resources (OER) memperluas akses terhadap pengetahuan, sementara teknologi kolaboratif mendukung interaksi dan kerja sama tanpa dibatasi ruang dan waktu (Younas, 2025).



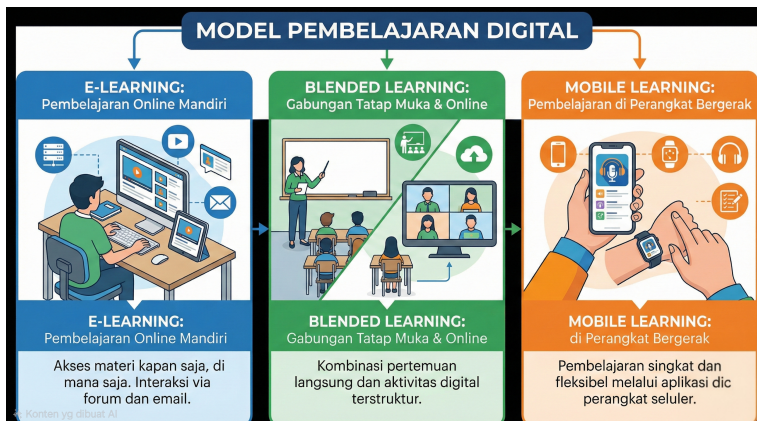
Gambar 22.2: Peran Teknologi dalam Pendidikan: Media, Sumber Belajar, dan Kolaborasi

22.3 Teknologi Pembelajaran Digital

Pembelajaran digital merupakan salah satu bentuk implementasi teknologi dalam pendidikan yang paling banyak diterapkan saat ini. Pembelajaran digital mencakup e-learning, blended learning, dan mobile learning, yang

memungkinkan proses pembelajaran berlangsung tanpa batasan ruang dan waktu (Zou et al., 2025).

Penerapan pembelajaran digital memberikan dampak signifikan terhadap fleksibilitas dan kemandirian belajar peserta didik. Peserta didik dapat mengakses materi pembelajaran sesuai dengan kecepatan dan gaya belajar masing-masing, sementara pendidik berperan sebagai fasilitator yang membimbing proses belajar (Saputro, 2025).



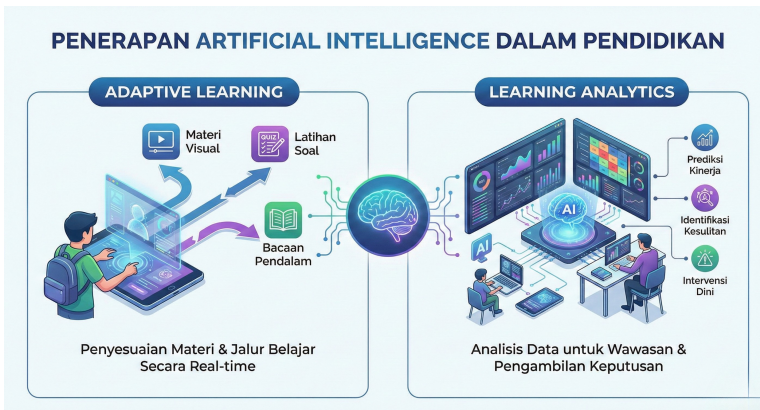
Gambar 22.3: Model Pembelajaran Digital: E-learning, Blended Learning, dan Mobile Learning

Learning Management System (LMS) menjadi tulang punggung dalam pembelajaran digital. LMS berfungsi sebagai platform untuk mengelola materi pembelajaran, aktivitas belajar, diskusi, serta evaluasi. Penggunaan LMS yang efektif dapat meningkatkan kemandirian belajar peserta didik dan memudahkan pendidik dalam memantau perkembangan belajar (Saputro, 2025). Keberhasilan implementasi LMS sangat dipengaruhi oleh desain pembelajaran, kesiapan pengguna, dan dukungan institusi (Vieriu, 2025).

22.4 Artificial Intelligence dalam Pendidikan

Artificial intelligence (AI) semakin banyak dimanfaatkan dalam dunia pendidikan, terutama dalam bentuk sistem pembelajaran adaptif, tutor cerdas, dan analitik pembelajaran. AI memungkinkan personalisasi pembelajaran berdasarkan kebutuhan, kemampuan, dan gaya belajar peserta didik (Ayeni et al., 2024).

Selain meningkatkan efektivitas pembelajaran, AI juga membantu pendidik dalam pengambilan keputusan berbasis data. Melalui learning analytics, pendidik dapat memantau perkembangan belajar peserta didik secara lebih akurat. Namun demikian, isu etika dan privasi data menjadi perhatian penting dalam implementasi AI di pendidikan (Nofirman, 2025).



Gambar 22.4: Penerapan Artificial Intelligence dalam Pendidikan: Adaptive Learning dan Learning Analytics

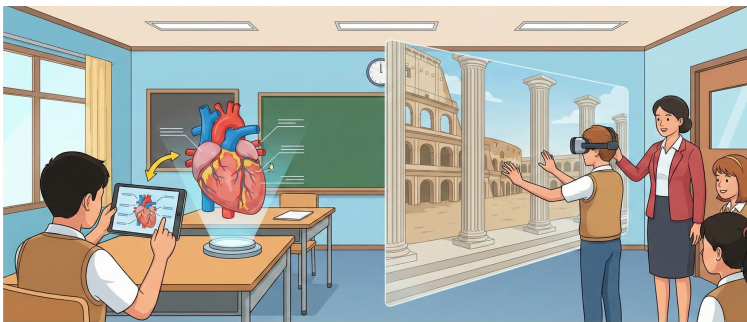
Penelitian terkini menunjukkan bahwa penggunaan AI dalam pendidikan dapat meningkatkan efisiensi pembelajaran dan membantu pendidik dalam pengambilan keputusan berbasis data (Vieriu, 2025). Namun demikian, penerapan AI juga menimbulkan isu etika, seperti privasi data, transparansi

algoritma, dan potensi bias sistem, sehingga memerlukan kebijakan dan regulasi yang jelas (Nofirman, 2025).

22.5 Augmented Reality dan Virtual Reality dalam Pembelajaran

Augmented reality (AR) dan virtual reality (VR) menawarkan pengalaman belajar imersif yang mampu meningkatkan pemahaman konsep abstrak. Teknologi ini memungkinkan peserta didik berinteraksi langsung dengan objek virtual dalam konteks pembelajaran (Martínez-Gutiérrez et al., 2024).

Pemanfaatan AR dan VR terbukti dapat meningkatkan motivasi dan keterlibatan belajar peserta didik. Meskipun demikian, implementasi teknologi ini memerlukan kesiapan infrastruktur, kompetensi pendidik, serta dukungan kebijakan agar dapat diterapkan secara berkelanjutan (Yuliansah, 2025).



Gambar 22.5: Pemanfaatan Augmented Reality dan Virtual Reality dalam Pembelajaran

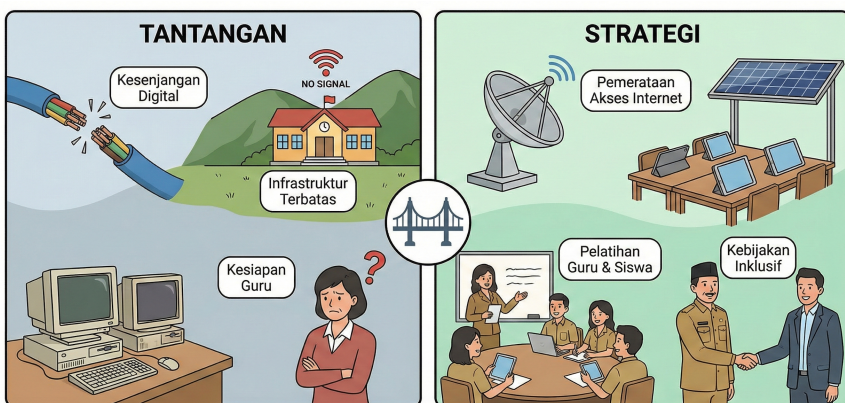
Hasil penelitian lima tahun terakhir menunjukkan bahwa penggunaan AR dan VR dapat meningkatkan pemahaman konsep, retensi belajar, dan motivasi peserta didik (Yuliansah, 2025). Meskipun demikian, keterbatasan

infrastruktur, biaya perangkat, dan kesiapan pendidik menjadi tantangan utama dalam implementasinya secara luas (Societies, 2025).

22.6 Tantangan dan Strategi Implementasi Teknologi dalam Pendidikan

Implementasi teknologi dalam pendidikan tidak terlepas dari berbagai tantangan, baik dari sisi teknis, pedagogis, maupun sosial. Kesenjangan digital dan keterbatasan infrastruktur masih menjadi persoalan utama di berbagai wilayah (Zou et al., 2025).

Strategi implementasi teknologi perlu dilakukan secara sistematis melalui peningkatan literasi digital pendidik dan peserta didik, penyediaan infrastruktur yang memadai, serta dukungan kebijakan institusional. Pendekatan holistik diperlukan agar teknologi benar-benar memberikan dampak positif terhadap kualitas pendidikan (Khalikova, 2024).



Gambar 22.6: Tantangan dan Strategi Implementasi Teknologi dalam Pendidikan

Strategi implementasi teknologi dalam pendidikan perlu dilakukan secara sistematis dan berkelanjutan. Peningkatan kompetensi pendidik melalui pelatihan, penyediaan infrastruktur yang memadai, serta pengembangan kebijakan institusional yang mendukung inovasi pembelajaran menjadi langkah penting (Khalikova, 2024). Integrasi teknologi juga harus selaras dengan tujuan pembelajaran dan kebutuhan peserta didik agar memberikan dampak yang signifikan.

Daftar Pustaka

- Abdullah, R. (2012). Pembelajaran berbasis pemanfaatan sumber belajar. *Jurnal Ilmiah Didaktika*, 12(2), 216–231.
- Abi Hamid, M., Subakti, H., Sari, A. C., Jumarlis, M., Suleman, N., Mansyur, M. Z., Nurlely, L., Rabiula, A., Rela, I. Z., & Nasbey, H. (2024). Media Pembelajaran Di Era Digital: Perkembangan, Konsep, dan Fungsi. Yayasan Kita Menulis.
- Adam, S. & Syastra, M.T. (2015). Pemanfaatan Media Pembelajaran Berbasis Teknologi Informasi Bagi Siswa Kelas X SMA Ananda Batam. *Jurnal: CBIS Journal*, 3 (2), hlm. 78-90.
- Adams, R. (2024). Every year spent in school or university improves life expectancy, study says. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education/2024/jan/23/every-year-spent-in-school-or-university-improves-life-expectancy-study-says?> Diakses pada tanggal 12 Februari 2026 pukul 09.58 WIB.
- Adimsyah, F. A., Fauzi, A., & Rofiq, M. H. (2023). *Chalim Journal of Teaching and Learning* Pengaruh Penggunaan Media Pembelajaran Dakon Terhadap Peningkatan Hasil Belajar Peserta Didik. 3(1), 28–34.
- Agisna, R., Jauhari, Z. A., Zuar, M. S., Sholihin, M., & I, A. K. (2023). Evaluasi Pembelajaran. *Social Science Academic*, 1(2), 353–362. <https://doi.org/10.37680/ssa.v1i2.3582>
- Agustin, S., Apriliani, D. A., & Suparmi. (2024). Peran teori belajar behavioristik dalam motivasi, kedisiplinan, dan minat belajar pada

- siswa. Pendidikan Dasar dan Manajemen Pendidikan.
<https://doi.org/10.53565/bahusacca.v5i2.1550>
- Ahmed, S. (2024). *The Power of Education: Understanding its Role as a Social Institution*. Royal University of Dhaka.
- Ahya, C.S., Afnidar and Ulfatmi (2024) “Pertumbuhan dan Perkembangan Peserta Didik Serta Hubungannya dengan Proses Pembelajaran,” *Analisis: Jurnal Of Education*, 2(2), pp. 463–467. Available at: <https://ejournal.edutechjaya.com/index.php/analysis>.
- Ain, M.N. dkk (2025) ‘PERAN GURU DALAM MENEJEMEN KELAS UNTUK MENINGKATKAN KEDISIPLINAN SISWA SEKOLAH DASAR’, *ELEMENTARY : Jurnal Inovasi Pendidikan Dasar*, 5(2), pp. 210–216.
- Ainiyah, U.Z., Luffianti, L.N. and Nadhifah, A. (2024) ‘Strategi Manajemen Kelas Untuk Meningkatkan Keterlibatan Peserta Didik dalam Pembelajaran Aktif’, 1(2), pp. 63–66.
- Aiwan, A., Kustati, M., & Sepriyanti, N. (2023). Teori-teori belajar bermunculan Teori Belajar Muncul Bersamaan Dengan Teori Belajar Kognitif. *Jurnal Ilmiah Kanderang Tingang*, 14(2), 302–311. <https://doi.org/10.37304/jikt.v14i2.238>
- Al-Mujaddid, N.S. (2025). Pendidikan Dan Pengembangan Sumber Daya Insani. *Al-Istimrar: Jurnal Ekonomi Syariah*, 3(1), 48–70. <https://doi.org/10.59342/istimrar.v3i1.788>
- Alam, A. (2023). From Teacher-Centered to Student-Center Learning: The Role of Constructivism in Pedagogical Transformation. *Conflux Journal of Education*, 11(2), 154–167.
- Aldawood, H. et al. (2019) ‘Integrating Digital Leadership in an Educational Supervision Context: a Critical Appraisal’, in 2019 International Conference in Engineering Applications (ICEA). IEEE, pp. 1–7. Available at: <https://doi.org/10.1109/CEAP.2019.8883484>.

- Ali, A.M.T. (2023) *Perkembangan Peserta Didik (Perspektif dalam Pembelajaran)*. Edited by S. Parenrengi. Jawa Tengah: Tahta Media Grup.
- Aliyyah, R.R. dkk (2022) *MANAJEMEN KELAS Strategi Guru dalam Menciptakan Iklim Belajar Menyenangkan*. Yogyakarta: Penerbit Samudra Biru.
- Allan C Ornstein, F.P.H. (2018) *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Seventh Edition. England: Pearson.
- Almarzooq, Z. I., Lopes, M., & Kochar, A. (2020). Virtual learning during the COVID-19 pandemic: A disruptive technology in education. *Journal of the American College of Cardiology*, 75(20), 2635–2638.
- Alwakid, W. N., Dahri, N. A., & Humayun, M. (2025). Exploring the Role of AI and Teacher Competencies on Instructional Planning and Student Performance in an Outcome-Based Education System. *System*, 13, 1–30. <https://doi.org/10.3390/systems13070517>
- Amnie, E. et al. (2024) ‘Pelatihan Penggunaan Bahan Ajar Berbantuan Flip Pdf Dan Presentasi Dengan Mentimeter.Com’, *Jurnal Abdi Insani*, 11(1), pp. 272–279. Available at: <https://doi.org/10.29303/abdiinsani.v11i1.1324>.
- Amseke, F.V. et al. (2021) *Teori dan Aplikasi Psikologi Perkembangan*. Edited by H. Marlina. Aceh: Yayasan Penerbit Muhammad Zaini.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2019). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, 41, 1-33. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Meyer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy For Learning, Teaching, and Assesing: A Revision of*

- Bloom Taxonomy of Educational Objectives (L. W. Anderson & D. R. Krathwohl, Eds.). Longman.
- Andini, R.R., Artanti, D.R.N, Hasnim, A.M., Nasihah, L.A., dan Mahardika, I.K. (2024). PERAN PENDIDIKAN DALAM MEMBANGUN PENGETAHUAN MASYARAKAT. *Jurnal Ilmiah Multidisiplin Terpadu*. 8(12): 91-96.
- Andita, C.D. and Taufina, T. (2020) 'Metode Problem Solving Untuk Meningkatkan Hasil Belajar Matematika di Sekolah Dasar', *Jurnal Basicedu*, 4(3), pp. 541–550.
- Anshori, A.M.S., dan Agustin, D.N. (2025). Persepsi Masyarakat Miskin terhadap Pendidikan sebagai Alat Mobilitas Sosial. *Jurnal Perspektif: Jurnal Kajian Sosiologi dan Pendidikan*. 8(3): 394-401. <https://doi.org/10.24036/perspektif.v8i3.1307>
- Ansyah, Y.A. and Salsabilla, T. (2024) Model Pembelajaran IPA di Sekolah Dasar. Cahya Ghani Recovery.
- Apriliyani, R. et al. (2023) Psikologi Perkembangan Peserta Didik. Edited by N. Mayasari. Sumatera Barat: Get Press Indonesia.
- Aqib, Z. (2022) Profesionalisme Guru dan Lembaga Pendidikan dalam Inovasi Pembelajaran di Era Industri 4.0. Yogyakarta:CV Andi Offset.
- Aqilah, K. N., Bela, C. S., Yulinda, E. D., & Muaweroh, M. (2024). Teori belajar behavioristik dan implementasinya dalam pembelajaran. *Jurnal Pengembangan dan Evaluasi Pendidikan*, 1(3), 131–136. <https://doi.org/10.61692/jpep.v1i3.369>
- Aqilla, N. A., Rahmani, N. A., Yusuf, A., & Izzati, N. W. (2024). Relevansi Filsafat Konstruktivisme Dalam Meningkatkan Pendidikan Siswa Di Era Digital. *Jurnal Genta Mulia*, 15(1), 36–47.
- Ardhana, W. (1997) Pembelajaran Unggul: Konsepsi dan Masalah Pelaksanannya. Malang: Program Pascasarjana IKIP Malang.
- Arsyad, A. (2017). Media Pembelajaran. Jakarta. PT Rajagrafindo Persada.

- Asbari, M., & Nurhayati, W. (2024). Outcomes-Based Education in Indonesian Higher Education: Empowering Students Learning Competencies. *IJOSMAS*, 05(05), 1–6.
- Astiti, K. A., Yanti, B. A. S., Suryaningsih, N. M. A., Suryati, Poerwati, C. E., Zahara, L., & Wijaya, I. K. W. B. (2024). Teori Psikologi Konstruktivisme. Nilacakra.
- Astuti, R.P., Trisiana, A., Pratama, F.A.L., dan Kurniawati, L.S. (2022). PENDIDIKAN KEWARGANEGARAAN DALAM PERSPEKTIF SOSIAL KULTURAL. *PENDIDIKAN MULTIKULTURAL*. 6(2). <https://doi.org/10.33474/multikultural.v6i2.11178>
- Atika, D.N., Salsa, O. and Yarni, L. (2024) “Faktor Faktor yang Mempengaruhi Perkembangan,” *Jurnal Ilmiah Pendidikan Kebudayaan dan Agama*, 2(1), pp. 35–42. Available at: <https://doi.org/https://doi.org/10.59024/jipa.v2i1.497>.
- Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart & Winston.
- Ayeni, O. O., Al Hamad, N. M., Chisom, O. N., Osawaru, B., & Adewusi, O. E. (2024). AI in education: A review of personalized learning and educational technology. *GSC Advanced Research and Reviews*, 18(1), 45–58.
- Azzahra, N. T., Ali, S. N. L., & Bakar, M. Y. A. (2025). Teori Konstruktivisme Dalam Dunia Pembelajaran. *JURNAL ILMIAH RESEARCH STUDENT*, 2(2), 64–75. <https://doi.org/10.61722/jirs.v2i2.4762>
- Azzahra, N.F. (2020). Addressing distance learning barriers in Indonesia amid the COVID-19 pandemic. Center for Indonesian Policy Studies (CIPS) Working Paper.
- Azzahra, R., Ferdino, M. F., Putri, N. I., Harto, K., & Pratama, I. P. (2025). Implikasi Teori Belajar Kognitivistik Pada Pembelajaran Pendidikan Agama Islam di Jenjang Sekolah Menengah Pertama. *Ulumuddin*:

- Jurnal Ilmu-Ilmu Keislaman, 15(1), 229–252.
<https://doi.org/10.47200/ulumuddin.v15i1.2830>
- Badan Pusat Statistik. (2023). Statistik telekomunikasi Indonesia 2023. BPS.
- Baharuddin, M.R. et al. (2025) Pengembangan Profesional Guru. Yayasan Kita Menulis.
- Baiti, J.N., Rosyidah, N.H., Isma, T.N.A. & Nafisah, S. (2024). Pendidikan dan Lingkungan Sosial, Pendidikan dan Kebudayaan, Pendidikan Sebagai Agen Perubahan. *Mutiara : Jurnal Penelitian Dan Karya Ilmiah*, 2(6), 132–145. <https://doi.org/10.59059/mutiara.v2i6.1821>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Barkley, E. F., Cross, P. K., & Major, C. H. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. Jossey-Bass.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Bellibaş, M.Ş., Polatcan, M. and Alzouebi, K. (2025) ‘Instructional leadership and student achievement across UAE schools: Mediating role of professional development and cognitive activation in teaching’, *Educational Management Administration & Leadership* [Preprint]. Available at: <https://doi.org/10.1177/17411432241305702>.
- Berk, L. E. (2013). *Child Development* (9th ed.). Pearson.
- Berutu, M. H. A., & Tambunan, M. I. H. (2018). PENGARUH MINAT DAN KEBIASAAN BELAJAR TERHADAP HASIL BELAJAR BIOLOGI SISWA SMA SE-KOTA STABAT.
- Bhidju, R.H. and Press, A. (2020) Peningkatan hasil belajar ipa melalui metode demonstrasi. Ahlimedia Book.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Assessment and classroom learning: A review of research (Revised Edition). *Assessment in Education: Principles, Policies and Practices*, 25(1), 23–41. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1402495>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018a). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575.
- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic review. *Computers & Education*, 168, 104002. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104002>
- Bond, M., Zawacki-Richter, O., & Nichols, M. (2020). Revisiting five decades of educational technology research: A content and authorship analysis. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 12–29.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. Rethinking Assessment in Higher Education.
- Brookhart, S. M. (2013). *How To Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading* (1st ed.). ASCD.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). ASCD.
- Brown, M.Y.Z.& D. (2017) *Educational Learning Theories*. Education Open Texbook.
- Bruner, J. S. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.

- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Busch, P.A. (2026) 'Philosophical stances in information systems research: a case analysis and critical reflection', *Humanities and Social Sciences Communications*, 13(1), p. 131. Available at: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-06427-x>.
- caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educator (DigCompEdu). *European Journal of Educaton*, 54(3), 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Capon, N., & Kuhn, D. (2004). What's so good about problem-based learning? *Cognition and Instruction*, 22(1), 26-42. https://doi.org/10.1207/s1532690xci2201_2
- Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2018). *Education system alignment for 21st century skills: Focus on assessment*. Brookings Institution.
- Carpenter, S. K., Pan, S. C., & Butler, A. C. (2022). Retrieval practice and transfer of learning. *Current Directions in Psychological Science*, 31(3), 205–211.
- Cecep, H., Widyastuti, A., Subakti, H., Hasibuan, F. A., Sartika, S. H., Ardiana, D. P. Y., Avicenna, A., Salim, N. A., Karwanto, K., & Kato, I. (2021). *Dasar-Dasar Ilmu Pendidikan*. Yayasan Kita Menulis.
- Cendana, W., Shoreamanis, M., Gianistika, C., Iwan, I., Yuniwati, I., Sari, I. M., Marshanawiah, A., Yudhistira, D., Komalasari, D., & Syam, S. (2025). *Pembelajaran Holistik: Integrasi Meaningful, Joyful, Deep dan Mindful Learning*. Yayasan Kita Menulis.
- Centre for Education Statistics and Evaluation (2020) *Classroom management: Creating and maintaining positive learning environments*. Sydney: NSW Department of Education.

- Crompton, H., & Burke, D. (2020). Mobile learning and student cognition: A systematic review of PK–12 research. *Computers & Education*, 150, 103821.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., & Gardner, M. (2020). Effective teacher professional development. *Review of Educational Research*, 90 (2), 1-38. <https://doi.org/10.3102/004654320905583>
- Darling-Hammond, L., Schachner, A., & Edgerton, A. K. (2020). Restarting and Reinventing School: Learning in the Time of COVID and Beyond. In Learning Policy Institute.
- Darmawati, N., & Mustadi, A. (2023). Penerapan Model Problem-Based Learning dalam Meningkatkan Keterampilan Berpikir Kritis Siswa. *Jurnal Pendidikan Ekonomi*, 11(2), 215-229. <https://doi.org/10.21831/jpe.v11i2.55620>
- de Bruin, A. B. H., Roelle, J., Baars, M., & van Gog, T. (2020). Improving self-regulated learning in educational contexts. *Educational Psychology Review*, 32, 651–665.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- DePorter, Bobby & Hernacki, Mike. (2000). *Quantum Learning : Membiasakan Belajar Nyaman dan Menyenangkan*. Bandung: Kaifa.
- Derouich, M. (2025). Ensuring outcome-based curriculum coherence through systematic CLO – PLO alignment and feedback loops. *Discover Education*, 4, 484. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00915-7>
- Desmita (2006). *Psikologi Perkembangan*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2017). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 2017 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play* (pp. 123-128). ACM. <https://doi.org/10.1145/3133401.3133403>

- Dewantara, K. H. (2004). Pendidikan. Yogyakarta: Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa.
- Dewi, R. (2022) 'Penerapan prinsip manajemen kelas dalam mengatasi problematika keragaman belajar', *Didaktika: Jurnal Pendidikan*, 16, pp. 280–293.
- Dewi, R., & Sihotang, D. O. (2020, November). Become a professional teacher in the future. In *The 5th Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership (AISTEEL 2020)* (pp. 214–218). Atlantis Press.
- Dillenbourg, P. (2019). What do you mean by collaborative learning? *International Journal of Educational Research*, 99, 101494. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101494>
- Dimiyati & Mudjiono. (2013). Belajar dan Pembelajaran. Jakarta: Rineka Cipta.
- Djamarah, S. B. (2018). Psikologi Belajar. Jakarta: Rineka Cipta.
- Dormann, M., Hinz, S. and Wittmann, E. (2019) 'Improving school administration through information technology? How digitalisation changes the bureaucratic features of public school administration', *Educational Management Administration & Leadership*, 47(2), pp. 275–290. Available at: <https://doi.org/10.1177/1741143217732793>.
- Dwita, Shomedran, Pratama, A., Helmi, H., dan Septiyanda, D. (2025). KONTRIBUSI PENDIDIKAN KESETARAAN DALAM PENINGKATAN KUALITAS HIDUP MASYARAKAT MARGINAL. *Jurnal Siliwangi Seri Pendidikan*. 11(2): 23–27.
- Dwiyono, Y. (2021) *Perkembangan Peserta Didik*. Yogyakarta: Deepublish.
- Edwar, Z.S., Ardie, R. and Nulhakim, L. (2021) 'Pengembangan Media Pembelajaran Adobe Flash CS6 pada Mata Pelajaran Teknologi Informasi dan Komunikasi untuk meningkatkan Hasil Belajar Siswa SMP', *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 4(1), pp. 498–507. Available at: <https://doi.org/10.31004/edukatif.v4i1.1576>.

- Efendi, M. Y., Salamun, S., Mahatmaharti, R. A. K., Arvianti, A., Suhartati, T., Subakti, H., Sari, A. C., Panjaitan, M. M. J., Sunawi, S., & Purwaningtyas, A. (2022). *Asas-Asas Pendidikan: Konsep dan Teori*. Yayasan Kita Menulis.
- Elturki, E. (2026) *Fundamentals of Curriculum Planning, Development, Implementation, and Evaluation in English Language Teaching*. University of Michigan Press.
- Endah, E., Ahmad, A., Rahayu, D., Intan,D., dan Santika, T.A. (2023). PERAN KELUARGA, SEKOLAH, DAN MASYARAKAT DALAM MENINGKATKAN KUALITAS BELAJAR DAN PEMBENTUKAN KARAKTER PESERTA DIDIK. *Anthor: Education and Learning Journal*. 2(4): 551-554. <https://doi.org/10.31004/anthor.v2i4.202>
- Evi Surahman, Rustan Santaria, E.I.S. (2020) 'Tantangan Pembelajaran Daring Di Indonesia', *Kelola: Journal of Islamic Education Management*, Vol.5, No.
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency framework. *Journal of Educational Tecnology Systems*, 48(4), 437-460. <https://doi.org/10.1177/0047239520905687>
- Feranina, T. M., & Komala, C. (2022). Sinergitas Peran Orang Tua dan Guru dalam Pendidikan Karakter Anak. *Jurnal Perspektif*, 6(1), 1-12. <https://doi.org/10.15575/jp.v6i1.163>
- Fernando, L., Irawan, D., & Sitompul, K. L. F. (2023). Theoretical review of behavioristic approaches in education: The role of reward and punishment in increasing learning motivation. *Contemporary Journal of Applied Sciences*, 3(3). <https://doi.org/10.55927/cjas.v3i3.28>
- Flavell, Piaget, J. H., Jean. (1962). *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. New York: Litton Educational Publishing, Inc.
- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.

- Frantz, P., Rego, F. and Barbas, S. (2026) 'Human dignity and ontological foundations: a philosophical perspective for the health professions', *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 21(1), p. 2. Available at: <https://doi.org/10.1186/s13010-025-00207-w>.
- Fraser, B. J. (2012). Classroom environment research: Progress and implications for education. *Learning Environments Research*, 15, 1–17.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). Holt, Rinehart & Winston.
- Gokhale, A. A. (2014). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 6(1), 68-78. <https://doi.org/10.21061/jte.v6i1.a5>
- Gomez-Virseda, C. and Lopez Barreda, R. (2026) 'Beyond Good Intentions: A Justice-Based Critique of Short-Term Medical Missions', *Journal of Religion and Health* [Preprint]. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10943-025-02544-8>.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2018). Assessment and teaching of 21st century skills. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(2), 123-145. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25978>
- Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2006). Authentic assessment, student and teacher perceptions: The practical value of the five-dimensional framework. *Journal of Vocational Education and Training*, 58(3), 337–357.
- Gustiawan, R., Neviyarni, & Murni, I. (2023). Penerapan Konsep Sosiologis dalam Pendidikan Dasar. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD FKIP Universitas Mandiri*, 9(2), 1723–1730.
- Habibah, U. (2024) 'PENERAPAN MODEL PEMBELAJARAN PROJEK BASED LEARNING UNTUK MENINGKATKAN KEMAMPUAN SISWA SMK AI MUSYAWIRIN.', *Journal of Comprehensive Science (JCS)*, 3(4).

- Habsy, B. A., Zakirah, A., Rahmah, M. A., & Nafisah, C. A. (2023). Implementasi Teori Kognitif dan Konstruktivisme dalam Pembelajaran bagi Peserta Didik. *TSAQOFAH*, 4(1), 326–342. <https://doi.org/10.58578/tsaqofah.v4i1.2182>
- Haddar, G. Al. (2019). *Evaluasi Pembelajaran* (Vol. 1). Kaifa.
- Hadi, K. (2024). Psychology of Learning Theory (Behavioristic, Constructivist, Humanistic) in Science Learning: A Systematic Literature Review. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 10(12), 920–929. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v10i12.9605>
- Halim, H. et al. (2025) *Kreativitas dan Inovasi*. Yayasan Kita Menulis.
- Hamalik, O. (2014). *Proses belajar mengajar*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Hamidah, F., & Supriyanto, A. (2024). Application of behavioristic learning theory and its implications in learning in elementary schools. *Didaktika: Jurnal Kependidikan*, 18(1). <https://doi.org/10.30863/didaktika.v18i1.5652>
- Hamzah, (2008). *Orientasi Baru Dalam Psikologi Pembelajaran*. Jakarta: PT Bumi Aksara
- Harefa, A. T., & Lase, B. P. (2024). Peran Pendidikan dalam Mengurangi Stigma dan Diskriminasi terhadap Siswa dari Kelompok Minoritas Sosial. *Journal of Education Research*, 5(4), 4288–4294. <https://doi.org/10.37985/jer.v5i4.1479>
- Harianja, J. K., Subakti, H., Avicenna, A., Rambe, S. A., Hasan, M., Ramadhani, Y. R., Sartika, S. H., Nirbita, B. N., Chamidah, D., & Rahmawati, I. (2022). *Tipe-Tipe Model Pembelajaran Kooperatif*. Yayasan Kita Menulis.
- Hariyanto, S., Abdurrahman, A., & Kurniawati, E. (2025). Peran Guru Sebagai Agen Perubahan: Penentu Keberhasilan Inovasi Pendidikan Di Indonesia. *Jurnal Pendidikan, Sains Dan Teknologi*, 4(1), 39–43. <https://doi.org/10.47233/jpst.v4i1.2550>

- Harmawati, Y. et al. (2024) 'Data of digital literacy level measurement of Indonesian students: Based on the components of ability to use media, advanced use of digital media, managing digital learning platforms, and ethics and safety in the use of digital media', *Data in Brief*, 54, p. 110397. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.dib.2024.110397>.
- Hasbullah. (2015). *Dasar-dasar ilmu pendidikan*. Jakarta: RajaGrafindo Persada.
- Hasibuan, F. A., Subakti, H., Harizahayu, H., Salamun, S., Siallagan, T., Saftari, M., Ritonga, M. W., Suhartati, T., Purba, B., & Nasution, Y. A. (2022). *Pengembangan Media dan Teknologi Pembelajaran*. Yayasan Kita Menulis.
- Hasnanto, A.T. (2024) 'Effective Classroom Management to Create a Positive Learning Environment', 4(001), pp. 257–268.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. In *Review of Educational Research* (Vol. 77, Issue 1).
- Hazli, M.K., Zikri, A., dan Fitriani, W. (2025). PENDIDIKAN INKLUSIF SEBAGAI STRATEGI Keadilan Sosial di Sekolah Dasar Islam Terpadu Alam Talago. *Al-Fatih: Jurnal Pendidikan dan Keislaman*. 8(2): 854-867.
- Hendrawan, A.D. et al. (2025) 'Peran Kompetensi Guru dan Manajemen Kelas dalam Membangun Motivasi Belajar Siswa di Sekolah Dasar', *Nusantara Educational Review*, 3(1), pp. 78–84.
- Hendriani, M., Marfilinda, R. and Apfani, S. (2022) 'PELATIHAN PEMBUATAN SOAL EVALUASI PEMBELAJARAN BERBASIS DIGITAL DI ERA DISRUPSI TEKNOLOGI', *Jurnal Abdi Insani*, 9(1), pp. 247–255. Available at: <https://doi.org/10.29303/abdiinsani.v9i1.526>.

- Henriksen, D., Creely, E., & Henderson, M. (2020). Creativity and technology in teaching and learning: A literature review. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2345-2373. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09775-9>
- Herlinawati, H., Marwa, N., Ismail, N., Junaidi, L. O., & Situmorang, D. D. B. (2024). The integration of 21st century skills in the curriculum of education. *Heliyon*, 10(4), e25978. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25978>
- Hernani, B.D. et al. (2023) *Mengenal Deteksi Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*. Edited by L.O. Alifarki. Jawa Tengah: Media Pustaka Indo.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2017). Use of web 2.0 technologies in K 12 and higher education: The search for evidence based practice. *Educational Technology Research and Development*, 65, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9488-6>
- Hidayah, E., Sofiyanti, E., Ayu Nyoman Muniati, N., Negeri, S., Islam Walisongo Kedungwuni, S., & PGRI Semarang, U. (2025). *Perencanaan Berbasis Data Rapor Pendidikan Sebagai Upaya Strategi Untuk Meningkatkan Mutu Sekolah*. 5(1).
- Hidayat, D.F. (2022) 'Desain metode ceramah dalam pembelajaran pendidikan agama Islam', *INOVATIF: Jurnal Penelitian Pendidikan, Agama, Dan Kebudayaan*, 8(2), pp. 356-371.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: Effects on the early acquisition of cognitive skill in medicine. *Journal of the Learning Sciences*, 13(2), 229-256. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1302_4
- Hmelo-Silver, C. E. (2019). Problem-based Learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 31(3), 607-620. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09490-1>
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63, 564-569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>

- hsu, Y. C., Hung, J.L., & Ching, Y. H (2021). Trends of educational technology research: A content analysis of innovative teaching practices. *Computer & Education*, 167, 104174. <http://doi.org/1016/j.Compedu.2021.104174>
- Huang, D. (2024) 'Artificial Intelligence Driving Innovation in Higher Education Management and Student Training Mechanisms', *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1). Available at: <https://doi.org/10.2478/amns-2024-0835>.
- Huang, R., Tlili, A., Chang, T. W., Zhang, X., Nascimbeni, F., & Burgos, D. (2023). Disruptive technologies in higher education: Artificial intelligence, virtual reality, and blockchain. *Educational Technology Research and Development*, 71(2), 1–25.
- Huda, S. T., & Susdarwono, E. T. (2023). HUBUNGAN ANTARA TEORI PERKEMBANGAN KOGNITIF PIAGET DAN TEORI BELAJAR BRUNER. *Jurnal Muassis Pendidikan Dasar*, 2(1), 54–66. <https://doi.org/10.55732/jmpd.v2i1.58>
- Husna, I. et al. (2024) "Faktor Yang Mempengaruhi Perkembangan," *Tabsyir: Jurnal Dakwah dan Sosial humaniora*, 5(1), pp. 59–69. Available at: <https://doi.org/https://doi.org/10.59059/tabsyir.v5i1.801>.
- Idrus. (2019). *EVALUASI DALAM PROSES PEMBELAJARAN*. 9.
- Ika, I. et al. (2025) *Pendidikan Agama Islam di Perguruan Tinggi*. Yayasan Kita Menulis.
- Irwan, I. (2018) 'Penerapan Metode Diskusi dalam Peningkatan Minat Belajar', *IQRO: Journal of Islamic Education*, 1(1), pp. 43–54.
- Iskandar, A., Subakti, H., Moedjahedy, J. H., Suleman, N., Lumbanbatu, J. S., Karwanto, K., Syawaluddin, S., Paoki, R. M., Nucifera, P., & Yulianto, E. (2023). *Pengantar E-Learning*. Yayasan Kita Menulis.
- Jariyah, A. et al. (2025) "konsep Pertumbuhan dan Perkembangan," *Jurnal Bionatural*, 12(2), pp. 1–6. Available at: <https://ejournal.uncm.ac.id/index.php/bio%0AKONSEP>.

- Järvelä, S., Vauras, M., & Salonen, P. (2016). Social and motivational aspects of collaborative learning. In *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 121-140). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315685936-9>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperation and the use of cooperative learning in the classroom. In T. L. Good (Ed.), *The philosophy of education: An encyclopedia* (pp. 89-94). Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2015). Cooperation and the use of cooperative learning in the classroom. In T. L. Good (Ed.), *The philosophy of education: An encyclopedia* (pp. 101-115). Routledge.
- Johnson, M. and Majewska, D. (2022). Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them? (Research Report). Cambridge University Press and Assessment.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9th ed.). Pearson.
- Jufri, A.P. et al. (2023) *Strategi Pembelajaran: Menggali Potensi Belajar Melalui Model, Pendekatan, dan Metode yang Efektif*. Ananta Vidya.
- Jumarlis, M., Thalib, D., Rindiantika, Y., Butsiarah, B., Lubis, M., Mirfan, M., Febriyani, W., Wirawan, R., Karwanto, K., & Subakti, H. (2025). *Pembelajaran Efektif di Era Pendidikan 4.0*. Yayasan Kita Menulis.
- Kato, I., Subakti, H., Siallagan, T., Hasan, M., Brata, D. P. N., Al Haddar, G., Panjaitan, M. M. J., Purba, B., Haruna, N. H., & Haruna, H. (2022). *Manajemen Pusat Sumber Belajar*. Yayasan Kita Menulis.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2019). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 70, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102947>

- Kemendikbudristek. (2022). Panduan Pembelajaran dan Asesmen di Kurikulum Merdeka. In Kemendikbudristek.
- Kementrian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022). Kurikulum Merdeka dan profil pelajar Pancasila. Kemendikbudristek RI.
- Kempa, T., Sopacua, J., & Pattiasina, J. (2024). Landasan Pendidikan. Mega Press Nusantara.
- Kependidikan, D.J.G. dan T. (2022) Meluruskan Miskonsepsi Implementasi Kurikulum Merdeka. Jakarta: Dirjen Guru dan Tenaga Kependidikan.
- Kesawan, P., Nur, K. and Rosmidar, R. (2025) 'Keterampilan Mengelola Kelas', 2.
- Khalikova, K. A. (2024). Integrating artificial intelligence into education: Impact and opportunities. *International Journal of Education and Research Technology*, 6(1), 22–31.
- Kholid, I., Rahayu, R., Fathony, M.H., Anwar, R., Nurhadi, dan Nugraha. (2025). STRATEGI DAN TANTANGAN INTEGRASI NILAI ANTIKORUPSI DALAM KURIKULUM MERDEKA: KAJIAN SISTEMATIK LITERATUR. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Citra Bakti*. 12(2): 487-497. <https://doi.org/10.38048/jipcb.v12i2.5378>
- Kholifah, N., Majid, N. W. A., Subakti, H., Putri, G. E., Suyitno, & Zuhri, M. T. (2023). Contribution of Local Product Purchase Policy to Improvement of the 21st Century Learning. *WSEAS Transactions on Systems*, 22(March), 231–241. <https://doi.org/10.37394/23202.2023.22.24>
- Kholifah, N., Nurtanto, M., Kassymova, G. K., & Subakti, H. (2024). Evidence of positive influence: soft skills competence and organizational culture on innovative work behavior Evidence of positive influence: soft skills competence and organizational culture on innovative work behavior. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, April. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i4.21018>

- Kholifah, N., Nurtanto, M., Kassymova, G. K., Subakti, H., & Hamid, M. A. (2024). Evidence of positive influence: soft skills competence and organizational culture on innovative work behavior. *Journal of Education and Learning*, 18(4), 1158–1165. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i4.21018>
- Kholifah, N., Nurtanto, M., Mutohhari, F., Subakti, H., Ramadhan, M. A., & Majid, N. W. A. (2024). The mediating role of motivation and professional development in determining teacher performance in vocational schools. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2421094>
- Kholifah, N., Subakti, H., Saputro, A. N. C., Nurtanto, M., Ardiana, D. P. Y., Simarmata, J., & Chamidah, D. (2021). Inovasi pendidikan. Yayasan Kita Menulis.
- Kholik, A. et al. (2022) 'Impelementasi Kurikulum Merdeka Belajar Kampus Merdeka (MBKM) Berdasarkan Persepsi Dosen dan Mahasiswa', *Jurnal Basicedu*, 6(1), pp. 738–748. Available at: <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i1.2045>.
- Kholisshoh, L., dan Khasanah, N. (2025). Analisis Peran Guru sebagai Agen Perubahan disekolah dan Masyarakat. *Al-Ilmiya: Jurnal Pendidikan Islam*, 1(3), 776–782. <https://journal.al-afif.org/index.php/al-ilmia/article/view/390>
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Volume One: The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row.
- Kohout-Diaz, M. (2026) 'Making sense of AI in teacher education: A qualitative study of perceptions, practices and pedagogical tensions', *Teaching and Teacher Education*, 171, p. 105342. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105342>.
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2018). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 21 (3), 267–277. <https://doi.org/10.1177/1365480218763432>

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kumar, J. A., & Al-Samarraie, H. (2020). MOOCs in higher education: A review of instructional design and learner engagement. *Education and Information Technologies*, 25(5), 3591–3618.
- Labuem, S. et al. (2025) *Inovasi Media Pembelajaran Digital*. Yayasan Kita Menulis.
- Labuem, S., Awal, R., et al. (2025) *Inovasi Media Pembelajaran Digital*. Yayasan Kita Menulis.
- Labuem, S., Hayatina, L., et al. (2025) *Manajemen Pendidikan dan Pembelajaran*. Yayasan Kita Menulis.
- Labuem, S., Rahmawati, I., Marshanawiah, A., Muhammadun, M., Ansya, Y. A., Tangka, G. M. W., Firdian, F., Amiruddin, A., Surawan, G. C., & Subakti, H. (2025). *Statistik Pendidikan: Teori dan Aplikasi*. Yayasan Kita Menulis.
- Lathifa, N.N. et al. (2024) 'Strategi pembelajaran kooperatif dalam meningkatkan motivasi belajar siswa', *CENDEKIA: Jurnal Ilmu Sosial, Bahasa Dan Pendidikan*, 4(2), pp. 69–81.
- Lawton, J.T., Saunders, R.A. and Muhs, P. (1980) 'Theories of Piaget, Bruner, and Ausubel: Explications and Implications', *The Journal of Genetic Psychology*, 136(1), pp. 121–136. Available at: <https://doi.org/10.1080/00221325.1980.10534102>.
- Learning Policy Institute. (2023). *Deeper learning: Research and practice*. <https://learningpolicyinstitute.org>
- Liaw, S. S., & Huang, H. M. (2016). Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self regulated learning behaviors in online courses. *Computers & Education*, 60, 14–24. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.015>
- Lin, H. (2026) 'An innovative model for integrating urban and rural compulsory education in multi-ethnic regions of China: A

- longitudinal case study from the perspective of actor-network theory', *International Journal of Educational Research*, 136, p. 102887. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102887>.
- Lumbanbatu, J. S., Tibo, P., Sihotang, D. O., Waruwu, E., Ginting, E. B., & Manalu, S. Y. (2024). Implementasi kurikulum merdeka pada guru-guru pendidikan agama Katolik tingkat dasar dan menengah. *CARADDE: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 6(3), 511-517.
- Lunenburg, F.C & Irby, B.J. (2006) *The Principalship: Vision to Action*. United States: Wadsworth Cengage Learning.
- Lunenburg, F.C & Ornstein, A.. (2012) *Eduational Administration: Concepts and Practices*. Sixth Edition. United States: Wadsworth Cengage Learning.
- Magdalena, I., Nurchayati, A., Uyun, N., & Rean, G. T. (2023). Implikasi Teori Psikologi Kognitif dalam Proses Belajar dan Pembelajaran. *AL-DYAS*, 2(3). <https://doi.org/10.58578/aldyas.v2i3.1465>
- Mapata, D., Ningrum, A. A. L., Evi, T., Syaggaf, A. W., Hasan, M., Ulfa, A. Y., Subakti, H., Yudaningsih, N., Talib, J., & Pramana, C. (2021). *Pembelajaran Berbasis Riset (Research Based Learning)*. Media Sains Indonesia.
- Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22(1), 205–222. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>
- Martínez-Gutiérrez, A., Díez-González, J., Perez, H., & Araújo, M. (2024). Towards industry 5.0 through metaverse technologies. *Robotics and Computer-Integrated Manufacturing*, 89, 102738.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>

- Masgumelar, N. K., & Mustafa, P. S. (2021). Teori Belajar Konstruktivisme dan Implikasinya dalam Pendidikan dan Pembelajaran. *GHAITSA : Islamic Education Journal*, 2(1), 49–57. <https://doi.org/10.62159/ghaitsa.v2i1.188>
- McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (2013). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. Jossey-Bass.
- Mccorskey, J.C. (1978) 'Classroom seating arrangements: instructional communication theory versus student preferences', *Communication Education*, 27.
- Mekheimer, M. A. (2025). Effective Technology Integration in Higher Education : a Mixed-Methods Study of Professional Development. *Education and Information Technologies*, 30, 25013–25058. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13750-y>
- Merisa, Bulan, S., Nainggolan, Y. A., Januar. (2025). TEORI-TEORI SOSIOLOGI DALAM PENDIDIKAN DAN APLIKASINYA BAGI PENGEMBANGAN PENDIDIKAN AGAMA ISLAM. *Pendas : Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*. 10(04): 496-512.
- Meriyati. (2015). *Memahami Karakteristik Anak Didik*. Lampung: Fakta Press IAIN Raden Intan.
- Mia (2022) "Karakteristik Perkembangan Peserta Didik," *Edu-Riligia: Jurnal Kajian Pendidikan Islam dan Keagamaan*, 6(4), pp. 351–371. Available at: <http://jurnal.uinsu.ac.id/index.php/eduriligia/index>.
- Michael J. Kennedy, Shanna Eisner Hirsch, Wendy J. Rodgers, Andy Bruce, J.W.L. (2017) 'Supporting high school teachers' implementation of evidence-based classroom management practices', *Teaching and Teacher Education*, 63, pp. 47–57. Available at: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.009>.

- Mitrova, A., and Koceva, D. (2024). SOCIALIZATION AND EDUCATION. JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES THEORY AND PRACTICE. 19 (1): 53-60. <https://doi.org/10.46763/JESPT24191053m>
- Moldavan, A.M., Edwards-Leis, C. and Murray, J. (2022) 'Design and pedagogical implications of a digital learning platform to promote well-being in teacher education', *Teaching and Teacher Education*, 115, p. 103732. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103732>.
- Mubarak, M., Mukmin, M., Subakti, H., Ihsan, M., Rosita, R., Rosadi, K., Angranti, W., Rohman, T., Ika, I., & Taufik, M. (2024). Implementasi Teknologi dalam Pendidikan Agama Islam di Era Society 5.0. Yayasan Kita Menulis.
- Mubarak, Yurfiah, Yusuf, B., Radiyah, I., Awaru, A. O. T., & Nggilu, A. (2024). Pengantar Sosiologi Pendidikan. Yayasan Kita Menulis.
- Mueller, J. F. (2005). *The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning through Online Faculty Development*. Education Computer Science.
- Mujiarto, M. et al. (2024) *Inovasi Media Pembelajaran: Pendekatan Kreatif untuk Guru*. Yayasan Kita Menulis.
- Mukhlis (2018) "Prinsip-Prinsip/Hukum Perkembangan Peserta Didik dan implikasinya Terhadap Pendidikan," *Jurnal Ansiru PAI*, 2(2), pp. 121–130. Available at: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.30821/ansiru.v2i2.2032.g1599>.
- Mukmin, M. et al. (2025) *Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Berbasis Deep Learning*. Yayasan Kita Menulis.
- Mukmin, M., Bariah, S., Subakti, H., Sinaga, E. M., Yudhistira, D., Purba, S., Susiyati, S., Simarmata, E. J., Isminarni, S., & Al Haddar, G. (2024). *Pengelolaan Pengajaran*. Yayasan Kita Menulis.

- Mukmin, M., Subakti, H., Rosadi, K., Nuraini, N., Maryam, M., Al Arifi, N., Taufik, M., Radiyah, I., Wiwik, A., & Idris, A. R. (2024). Metode Khusus Pembelajaran PAI di Abad 21. Yayasan Kita Menulis.
- Mukmin, M., Subakti, H., Sulaiman, S., Zainuri, H., Saputro, A. N. C., Sihalohe, M., Awal, R., Labuem, S., Yusuf, B., & Kholifah, N. (2024). Inovasi Pembelajaran di Abad 21. Yayasan Kita Menulis.
- Mukmin, M., Yusuf, B., Sartini, D., Nuraini, N., Radiyah, I., Subakti, H., Angranti, W., Efendi, M. Y., Idris, A. R., & Misran, M. (2024). Pembelajaran PAI di Era Digital. Yayasan Kita Menulis.
- Mulyadi, M. (2022). Teori Belajar Konstruktivisme Dengan Model Pembelajaran (Inquiry). *Al Yasini : Jurnal Keislaman, Sosial, hukum dan Pendidikan*, 7(2), 174–174. <https://doi.org/10.55102/alyasini.v7i2.4482>
- Mulyasa. (2017). *Menjadi Guru Profesional*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Munadi, Y. (2013). *Media pembelajaran Sebuah Pendekatan Baru*. Jakarta: Referensi GP Press Group
- Mystakidis, S. (2021). Deep meaningful learning. *Encyclopedia*, 1(3), 988–997. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia1030075>
- Nahayandi, S. (2019). Industry 5.0-A human-centric solution. *Sustainability*, 11(16), 4371. <https://doi.org/10.3390/su11164371>
- Nainggolan, A. M., & Daeli, A. (2021). Analisis Teori Perkembangan Kognitif Jean Piaget dan Implikasinya bagi Pembelajaran. *Journal of Psychology “Humanlight,”* 2(1), 31–47. <https://doi.org/10.51667/jph.v2i1.554>
- Nasution, N. H., & Nirwana, H. (2024). Analisis Teori Pembelajaran Modern: Mengintegrasikan Pendekatan Populer, Humanistik, Eksperiensial, Konektivis, dan Sosial-Emosional.
- Nasution, S. (1999) *Kurikulum dan Pengajaran*. Jakarta: Bumi Aksara.

- Nasution, S. (2017). *Berbagai Pendekatan dalam Proses Belajar Mengajar*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Neal, D., & Morgan, H. (2019). Blended learning for equitable and quality teacher education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 123–130. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1586405>
- Nerita, S., Ananda, A., & Mukhaiyar, M. (2023). Pemikiran Konstruktivisme Dan Implementasinya Dalam Pembelajaran. *JURNAL EDUCATION AND DEVELOPMENT*, 11(2), 292–297. <https://doi.org/10.37081/ed.v11i2.4634>
- Net, W. W. W. P., Marganingsih, A., Pelipa, E. D., Seran, E. Y., Tuah, A. E., Kholifah, N., & Subakti, H. (2024). Determining Green Entrepreneurial Innovation of Higher Education Students: SEM Analysis Approach. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(2), 158–166. <https://doi.org/10.47750/pegegog.14.02.20>
- Nisa, D., Aimah, S. and Fakhruddin, F.M. (2024) 'Pesantren Transformation In The Digital Era: Solution Or Threat For Islamic Education', *Leadership: Jurnal Mahasiswa Manajemen Pendidikan Islam*, 5(2), pp. 247–260. Available at: <https://doi.org/10.32478/leadership.v5i2.2712>.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). *Educational Assessment of Students* (7th ed.). Pearson.
- Njenga, J. K., & Fourie, L. C. H. (2019). The use of cloud computing to support collaborative learning: A systematic review. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.002>
- Nofirman, N. (2025). The ethics of artificial intelligence in education: An empirical study. *Alhijr Journal of Educational Research*, 4(1), 1–12.
- Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations* (2nd ed.). Routledge.
- Nuraeni (2014) "Strategi Pembelajaran untuk Anak Usia Dini," *J Prisma Sains: Jurnal Pengkajian ilmu dan Pembelajaran Matematika dan IPA*,

- 2(2), pp. 143–153. Available at: <https://doi.org/https://doi.org/10.33394/j-ps.v2i2.1069>.
- Nurazizah, E., Nurwana, & Yasin, M. (2024). Implementasi Landasan Sosiologi Dalam Meningkatkan Mobilitas Sosial di SMAN 1 Kaliorang. *Jurnal Ilmu Pendidikan Dan Sosial*, 02(02), 101–112.
- Nurbaya; Inayah, S. dkk (2025) *MANAJEMEN KELAS Sebuah Tinjauan Kritis*. Majalengka: CV. Edupedia Publisher.
- Nurdyansyah, N. and Fahyuni, E.F. (2016) 'Inovasi model pembelajaran sesuai kurikulum 2013'. Nizamia Learning Center.
- Nurhamidah, S. and Nurachadijat, K. (2023) 'Project based learning dalam meningkatkan kemandirian belajar siswa', *Jurnal Inovasi, Evaluasi Dan Pengembangan Pembelajaran (JIEPP)*, 3(2), pp. 42–50.
- Nurjamilah, Rizki, S. A., Bik, M. T. N., & Susanti, E. (2025). Teori Belajar Konstruktivisme. *Jurnal Pendidikan Sosial Dan Humaniora*, 4(4), 6867–6882.
- Nurwahid, H., Sulla, F.Y. and Barella, Y. (2024) 'Inquiry Learning: Pengertian, Sintaks Dan Contoh Implementasi Di Kelas', *Indonesian Journal on Education and Learning*, 1(2), pp. 39–43.
- OECD. (2019). *Future of education and skills 2030*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *PISA 2022 result (volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing.
- Ormrod, J. E. (2017). *Educational Psychology: Developing Learners* (8th ed.). Pearson.
- Ormrod, J. E., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2020). *Educational psychology: Developing learners* (10th ed.). Pearson.
- Ornopia, V.B., Franca, G.C. and Bauyot, M.M. (2022) 'Instructional Management of School Principals in Implementing New Normal Learning Modality Related to Teachers Competence and school Achievement Goals: Locus of Quality Education amidst COVID-19',

- Asian Journal of Education and Social Studies, pp. 11–24. Available at: <https://doi.org/10.9734/ajess/2022/v29i230694>.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Pahru, S., Gazali, M., Pransisca, M. A., Marzuki, A. D., & Nurpitasari, N. (2023). TEORI BELAJAR KOGNITIVISTIK DAN IMPLIKASINYA DALAM PROSES PEMBELAJARAN DI SEKOLAH DASAR. *NUSRA: Jurnal Penelitian Dan Ilmu Pendidikan*, 4(4), 1070–1077. <https://doi.org/10.55681/nusra.v4i4.1745>
- Pak, K. et al. (2020) 'The Adaptive Challenges of Curriculum Implementation: Insights for Educational Leaders Driving Standards-Based Reform', *AERA Open*, 6(2). Available at: <https://doi.org/10.1177/2332858420932828>.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning. *Educational Research Review*, 22, 1–15.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2020). A critical review of the arguments against the use of rubrics. *Educational Research Review*, 20, 1–65.
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*, 45(1), 13–31
- Park, J.-I. et al. (2026) 'The Role of Rituals in Strengthening Social Identity and Psychological Resilience: A Comparison of Religious Trends and Secularisation Among European and Ukrainian Jews', *Journal of Religion and Health* [Preprint]. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10943-025-02558-2>.
- Pasaribu, A. N., Widyastuti, A., Pratiwi, I. I., Andryanto, A., Pagiling, S. L., Seniorita, S., Mahartika, I., Chamidah, D., Bukidz, D. P., & Subakti, H. (2023). *Tinjauan Literatur Sistematis (TLS): Teori dan Praktik*.

- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford University Press.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2020). *International handbook of emotions in education*. Routledge.
- Perpres. (2012). *Peraturan Presiden Nomor 8 Tahun 2012 tentang Kerangka Kualifikasi Nasional Indonesia*.
- Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent: The Future of Education*. Grossman.
- Piao, X. (2024). *Learning Quality, its Inequality and Sustainable Development: Evidence from Global Learning Data*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4828292>
- Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2020). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15(1), 1–13.
- Pradina, Q., Faiz, A. and Yuningsih, D. (2021) 'Peran Guru Dalam Membentuk Karakter Disiplin', *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 3(6), pp. 4118–4125. Available at: <https://doi.org/10.31004/edukatif.v3i6.1294>.
- Prasetya, K. H., Subakti, H., & Musdolifah, A. (2022). Pelanggaran Prinsip Kesantunan Berbahasa Peserta Didik terhadap Guru Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*, 6(1), 1019–1027. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i1.2067>
- Prastowo, A. (2018). *Sumber belajar dan pusat sumber belajar: Teori dan aplikasinya di sekolah*. Jakarta: Kencana Prenada Media Group.
- Pratiwi, A., & Fatma, N. A. (2024). Social inequality facing education as an impact of the globalization era. *International Journal of Students Education*, 1(2), 519–523. <https://doi.org/10.62966/ijose.v1i2.518>
- Prawiranegara, F., Supardi, S. and Firdaos, R. (2022) 'Implementasi Fungsi Pengawasan Dalam Meningkatkan Manajemen Mutu Pendidikan Di Masa Pandemic Covid-19', *An-Nidhom: Jurnal Manajemen*

- Pendidikan Islam, 7(1), pp. 118–141. Available at: <https://doi.org/10.32678/annidhom.v7i1.6113>.
- Pribadi, R.A. dkk (2023) 'Manajemen Pengelolaan Kelas Sebagai Alternatif Meningkatkan Kualitas Pembelajaran', *Jurnal Pendidikan Indonesia (JOUPI)*, 1(4).
- Prihatmojo, A., Subakti, H., Purba, P. B., Yurfiah, Y., Soesana, A., Thahura, F., Panjaitan, M. M. J., Saputro, A. N. C., Suesilowati, S., & Al Haddar, G. (2022). *Pengantar Landasan Pendidikan*. Yayasan Kita Menulis.
- Prihatmojo, A., Suleman, A. R., Mawati, A. T., Rahayu, M., Lotulung, C. V., Natsir, I., Subakti, H., Simanungkalit, A., Soputra, D., & Syawaluddin, A. (2023). *Etika dan Profesi Keguruan*. Yayasan Kita Menulis.
- Prima Adiputra, J.S.R.S.S.N.A.H.P. (2025) 'Strategi Manajemen Kelas dalam Membangun Hubungan Harmonis Guru dan Siswa di MTs El-Yasiniyah', *Jurnal Penelitian Ilmu Pendidikan Indonesia*, 4, pp. 655–662.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Purba, A. M., Jusriati, J., Aliah, H., Sari, I. M., Agustin, P. D., Nasriandi, N., Al Haddar, G., Subakti, H., Bouti, S., & Andriany, L. (2025). *Pembelajaran dan Pengajaran Bahasa: Prinsip, Strategi, dan Tantangan*. Yayasan Kita Menulis.
- Purba, A., Widyastuti, A., Soesana, A., Salamun, S., Suesilowati, S., Lestari, R., Purba, S., Soputra, D., Subakti, H., & Fauzi, A. (2022). *strategi pembelajaran (suatu Pengantar)*. Yayasan Kita Menulis.
- Purba, P. B. et al. (2025) *Manajemen Pendidikan Vokasi*. Yayasan Kita Menulis.
- Purba, P. B., Purba, F. J., Rahayu, M., Qur'ani, B., Yudhistira, D., Ashari, H., Subakti, H., Siswadi, S., & Simarmata, J. (2024). *Teknologi Pengembangan Media Pembelajaran*. Yayasan Kita Menulis.

- Purba, P. B., Subakti, H., Sasferi, N., Munfarikhatin, A., Gusmana, I., Walukow, D. S., & Lahinda, J. (2023). *Desain Pembelajaran Pendidikan Menengah Yang Efektif dalam Kurikulum Merdeka*. Yayasan Kita Menulis.
- Purba, P. B., Subakti, H., Sihotang, D. O., Simanjuntak, M., Rahayu, M., & Sipayung, R. & Hutagaol, K.(2023). *Implementasi Pendidikan Karakter dalam Kurikulum Merdeka*.
- Purba, R. A., Baharuddin, M. R., Andre, H., Ritnawati, R., Nopindra, A., Subakti, H., Bahtiar, A. Z., Pandia, M., Ilham, M., & Nur, M. N. A. (2024). *Teknologi Informasi dalam Pendidikan Teknologi Kejuruan: Konsep dan Aplikasi*. Yayasan Kita Menulis.
- Purba, R. A., Simarmata, J., Subakti, H., Mukmin, M., Ferwati, W., Nurtanto, M., ... & Sihotang, D. O. (2024). *Pendidikan Berbasis Platform Digital: Teori dan Aplikasi*. Yayasan Kita Menulis.
- Purba, S., Subakti, H., Hasan, M., Handican, R., Pratiwi, I. I., Sari, M., Simanjuntak, M., Pohan, M. M., Arhesa, S., & Yustita, A. D. (2023). *Politik dan Pemasaran Pendidikan*. Yayasan Kita Menulis.
- Purba, S.R.F. et al. (2025) *Pendekatan Saintifik dalam Pembelajaran IPA*. Yayasan Kita Menulis.
- Putri, I.M.A.N.K.S.B. (2025) 'Strategi Manajemen Kelas yang Efektif dalam Meningkatkan Kualitas Pembelajaran Siswa dan Menciptakan Lingkungan Belajar yang Kondusif di Sekolah', *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 1(3), pp. 77–81.
- Putri, R.S. and Kurniawan, A. (2025) 'Manajemen Kelas dalam Peningkatan Efektifitas Pembelajaran', 4(Siswanto 2013), pp. 306–319.
- Putwain, D. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579–593.

- Qiptiyah, T. M. (2024). Teori Perkembangan Kognitif Anak (Vygotsky). *Childhood Education : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(1), 204–220. <https://doi.org/10.53515/cej.v5i1.5894>
- Qomariyah, L. et al. (2024) “Implikasi Prinsip-Prinsip Perkembangan Peserta Didik dalam Pembelajaran Fisika,” *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 6(5), pp. 5508–5518. Available at: <https://doi.org/https://doi.org/10.31004/edukatif.v6i5.7125>.
- Radjak, D.S., Jusuf, S. and Bongkan, A.D. (2024) ‘The Urgency of Digitizing Learning for Madrasah Aliyah Islamic Boarding School Students in The Era Of Society 5.0’, *Journal of Learning and Technology*, 3(1), pp. 1–9. Available at: <https://doi.org/10.33830/jlt.v3i1.7896>.
- Rahmadani, E. et al. (2025) *Manajemen Kelas yang Kreatif*. Yayasan Kita Menulis.
- Rahmat, P.S. (2021) *Perkembangan Peserta Didik*. Edited by S.B. Hastuti. Jakarta: Bumi Aksara. Available at: www.bumiaksara.com.
- Ramadhani, Y. R., Subakti, H., Masri, S., Brata, D. P. N., Salamun, S., Walukow, D. S., Haeruman, L. D., Sianipar, L. K., Sanjaya, L. A., & Fidhyallah, N. F. (2022). *Pengantar strategi pembelajaran*. Yayasan Kita Menulis.
- Ramayulis, Samsul, Nizar (2011). *Filsafat Pendidikan Islam*. Jakarta: Pustaka Setia.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* , 2nd Edition (2nd ed.). Taylor & Francis Group.
- Raposo-Rivas, M., & Gallego-Arrufat, M.-J. (2016). University Students’ Perceptions of Electronic Rubric-Based Assessment María-Jesús Gallego-Arrufat María-Jesús Gallego-Arrufat. *Digital Education Review*.
- Raprap, W. P., Camerling, L. Y., Kontu, S. R. L., Sahureka, Z., Nur, A. M., Haryono, H., & Hadiana, D. (2025). *Landasan Pendidikan: Perspektif*

- Filsafat, Psikologi, dan Sosiologi dalam Dunia Pendidikan Modern. Star Digital Publishing..
- Rasmitadila (2023) Psikologi perkembangan peserta didik sekolah dasar. Edited by M. Munir. Mojokerto: Penerbit Insight Mediatama.
- Ratnasari, D., & Sudarwanto, T. (2022). Pengaruh Kemandirian Belajar dan Minat Belajar Terhadap Hasil Belajar Penataan Produk pada Siswa SMK. *EDUKATIF: JURNAL ILMU PENDIDIKAN*, 4(3), 4444–4459. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v4i3.2963>
- Redecker, C. (2020). European Framework for the Digital Competence of Educators.
- Rienties, B., Brouwer, N., & Lygo Baker, S. (2019). The effects of online distance learning on academic performance in higher education: A quasi experimental study. *Computers & Education*, 128, 174–192. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.007>
- Rifa'Afuwah, F.A. (2025) 'Model Pembelajaran Berbasis PBL (Problem Based Learning) Dalam Pembelajaran Agama Islam', *PERSPEKTIF: Jurnal Program Studi Pendidikan Islam*, 18(01), pp. 33–46.
- Rista, D., dan Wiranata, I. H. (2024). Pendidikan Kewarganegaraan: Landasan Demokrasi yang Inklusif Melalui Pemberdayaan Warga Negara menuju Masyarakat yang Demokratis. (2024). *Prosiding SEMDIKJAR (Seminar Nasional Pendidikan Dan Pembelajaran)*, 7, 1216–1227. <https://doi.org/10.29407/tmx30g53>
- Rizal, A., Sinring, A., & Kamaruddin, S. (2026). Model Rekonstruksi Teori Pendidikan dalam Lanskap Society 5.0: Pendekatan Interdisipliner dan Transformatif. *JiIP - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 9(1), 514–522. <https://doi.org/10.54371/jiip.v9i1.10214>
- Rohman, N. (2025). Pendidikan dan Pengaruhnya dalam Sosialisasi. Universitas Wira Buana. <https://wirabuana.ac.id/artikel/pendidikan-dan-pengaruhnya-dalam-sosialisasi/> diakses pada tanggal 12 Februari 2026 pukul 10.06 WIB.

- Rozikin, K.; dkk (2025) 'MANAJEMEN PENGELOLAAN KELAS DALAM PROSES TUJUAN PEMBELAJARAN SISWA DI SDN 09 SUNGAI KELAMBU TAHUN PELAJARAN 2023-2024', *Jurnal Pendidikan dan Keguruan*, 3(4).
- Ruchiyat, M. G., Rachmatia, M., Rohani, T., Subakti, H., Masitoh, M., Fatimah, T. S., Harahap, R. R., & Nucifera, P. (2024). *Pengantar Linguistik*. Yayasan Kita Menulis.
- Rusli, M. (2021) 'Discovery Learning', *Model Pembelajaran Era Society 5.0*, 1, p. 267.
- Rusman. (2017). *Belajar & pembelajaran: Berorientasi standar proses pendidikan*. Jakarta: Kencana Prenada Media Group.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory*. Guilford Press.
- Saifulloh, A.M. and Darwis, M. (2020) 'Manajemen Pembelajaran dalam Meningkatkan Efektivitas Proses Belajar Mengajar di Masa Pandemi Covid-19', *Bidayatuna: Jurnal Pendidikan Guru Mandrasah Ibtidaiyah*, 3(2), p. 285. Available at: <https://doi.org/10.36835/bidayatuna.v3i2.638>.
- Salamun, S., Subakti, H., Simarmata, N. I. P., Purwanti, E., Pratiwi, I. I., Pohan, M. M., Anwar, K., Zebua, A. M., Kunusa, W. R., & Tasrim, I. W. (2023). *Manajemen Sumber Daya Manusia Bidang Pendidikan*. Yayasan Kita Menulis.
- Salehudin, M., Zurqoni, Z., Robingatin, R., Syobah, S. N., Janah, F., Rorimpandey, W. H. F., & Subakti, H. (2023). *Mobile Learning With Discord Application as Creative Teaching*. *TEM Journal*, 12(3), 1697–1705. <https://doi.org/10.18421/TEM123-51>
- Salim, N. A., Subakti, H., Khairunnisa, Y., Rohman, A., & Hidayat, T. (2023). *Analisis Pengelolaan Kelas di Kelas IV SD Negeri 008 Samarinda Ulu Tahun Pembelajaran 2022/2023*. *Pendas Mahakam*, 8(1), 38–49.

- Sam, M.R.R.M.A.S.M.E.S. (2026) 'PENGELOLAAN KELAS UNTUK MENINGKATKAN KUALITAS PEMBELAJARAN DI SEKOLAH', JURNAL MEDIA AKADEMIK (JMA), 4(1).
- Sanjaya, W. (2016). Strategi pembelajaran berorientasi standar proses pendidikan. Jakarta: Kencana.
- Sanjaya, W. (2016). Strategi Pembelajaran. Jakarta: Kencana.
- Sanjaya, Wina. 2016. Media Komunikasi Pembelajaran. Jakarta: Kencana Prenada Media Group.
- Santrock, J. (2020). Educational Psychology. New York: McGraw-Hill.
- Santrock, J. W. (2018). Educational Psychology (7th ed.). McGraw-Hill.
- Santrock, J. W. (2021). Educational psychology (7th ed.). McGraw-Hill Education.
- Saputri, R. S., Witdanarko, F., Sunarsih, T., & Subrata, H. (2024). Relevance of Cognitive Learning Theory in Student Concept Formation. 8(1).
- Saputro, J. I. (2025). Learning management systems and student engagement in higher education. International Transactions on Education Technology, 3(2), 55–66.
- Sarbini. (2023). Challenging Ethics and Moral Education in The Age of Technology Among Student in Bandung. Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam. 12(3): 1837-1850. <https://doi.org/10.30868/ei.v12i03.4215>
- Sari, A.A., Diono, D.W., Shofi, F., dan Tusriyanto. (2021). Peranan Pendidikan Sosial dalam Penanaman dan Pengembangan Karakter Anak Di Kotagajah. Social Pedagogy: Journal of Social Science Education. 2(2): 190-203. <https://doi.org/10.32332/social-pedagogy.v3i1.4320>
- Sari, V. K. (2022). The Role of Education towards Economic Growth: Evidence from Indonesia. Jurnal Dinamika Ekonomi Pembangunan, 5(3), 221-228. <https://doi.org/10.14710/jdep.5.3.221-228>

- Sartika, S. H., Subakti, H., Salamun, S., Chamidah, D., Firdian, F., Nirbita, B. N., Kuswandi, S., Arianti, I., Simarmata, J., & Mansyur, M. Z. (2022). *Teknologi dan Media dalam Pembelajaran*. Yayasan Kita Menulis.
- Schindler, L. A., Burkholder, G. J., Morad, O. A., & Marsh, C. (2020). Computers in education: A meta-analysis of learning outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–18.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson Education.
- Schunk, D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8th ed.). Pearson.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (4th ed.). Pearson.
- Schwab, K. (2018). *The fourth industrial revolution*. Crown Business.
- Setiyawan, A., Fitriani, W., Nasucha, Z., & Muzfirah, S. (2021). COGNITIVE LEARNING GESTALT THEORY AND IMPLICATIONS ON LEARNING PROCESS IN ELEMENTARY SCHOOL. *Abdau: Jurnal Pendidikan Madrasah Ibtidaiyah*, 4(2), 149–159. <https://doi.org/10.36768/abdau.v4i2.157>
- Shadiev, R., Nguyen, T.-R.-G. and Hwang, W.-Y. (2026) ‘AI-enhanced cross-cultural learning with contextualization, personalization, and socialization in authentic contexts’, *Interactive Learning*

- Environments, pp. 1–29. Available at: <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2612252>.
- Shodiq, S.F., dan Madjid, A. (2021). Transmission of Social-Cultural Values Through Education in the Yogyakarta Community Tradition. Conference: 4th International Conference on Sustainable Innovation 2020–Social, Humanity, and Education (ICoSIHESS 2020). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210120.101>
- Shute, V. J., & Rahimi, S. (2017). Review of computer-based assessment for learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(1), 1–19.
- Sihotang, D. O. (2019). Optimalisasi penggunaan google class room dalam peningkatan minat belajar bahasa inggris siswa di era revolusi industri 4.0 (Studi Kasus di SMK Swasta Arina Sidikalang). *Jurnal Teknologi Kesehatan Dan Ilmu Sosial (Tekesnos)*, 1(1), 77-81.
- Simarmata, J. et al. (2020) Pendidikan Di Era Revolusi 4.0: Tuntutan, Kompetensi & Tantangan. Medan: Yayasan Kita Menulis.
- Simarmata, J. et al. (2025) Pendidikan di Era Digital: Tantangan bagi Generasi Z. Yayasan Kita Menulis.
- Simarmata, J. S., Ansya, Y. A., Yusuf, M., Subakti, H., Indrayani, P., Wellya, M., Fatma, F., Riana, A. D., Mukmin, M., & Saragih, D. Y. (2026). Inovasi Teknologi Berkelanjutan untuk Generasi Z. Yayasan Kita Menulis.
- Simarmata, J., Nggili, A., Fatimah, A. A. B., Karwanto, Lestari, N., Rahmattullah, Ansya, Y. A., Amiruddin, A., Sitorus, P. S. P., Sumanik, N. B., Bonanza, O., Alam, T. H. I., & Lubis, M. (2025). Pendidikan di Era Digital : Tantangan Bagi Generasi Z. Yayasan Kita Menulis.
- Simarmata, J., Subakti, H., Sutrisno, S., Tang, J., Ritonga, M. W., Pratiwi, I. I., Purba, S., Fitriyani, E., Neri, N., & Sihotang, D. O. (2023). Pengantar Pendidikan Kejuruan. Yayasan Kita Menulis.

- Simarmata, J., Suttriso, S., Sukamto, K., Tangio, J. S., Nggaruaka, T., Pikoli, M., Sumanik, N. B., Fatoni, M., Subakti, H., & Yuniwati, I. (2024). E-Learning dan Blended Learning. Yayasan Kita Menulis.
- Sinnema, C. and Stoll, L. (2020) 'Learning for and realising curriculum aspirations through schools as learning organisations', *European Journal of Education*, 55(1), pp. 9–23. Available at: <https://doi.org/10.1111/ejed.12381>.
- Siregar, J., Rahmantika, L., Fitriani, R., Otaviani, R. P., Rodisa, R. N., Indriyani, Ni'mah, U. L. (2024). Hubungan Antara Ragam Gaya Belajar (Visual, Auditorik, Kinestetik) dengan Motivasi dan Prestasi Belajar Siswa di SMP Amal Mulia 2 Cileungsi. *Journal Scientific of Mandalika*. 6(11), 4348-4358. <http://ojs.cahayamandalika.com/index.php/jomla>
- Siregar, R. S., Hutagaol, K., Sahir, S. H., Subakti, H., Tauran, S. F., Simanjuntak, D., Astari, W., Sari, P., & Lotulung, C. V. (2024). Aplikasi SPSS dalam Statistik Pendidikan. Yayasan Kita Menulis.
- Siregar, T. (2025). An Analysis of Lecturers' Pedagogical Practices: Balancing Higher- and Lower-Order Thinking Skills in Higher Education.
- Sitepu, B. P., & Lestari, I. (2018). Pelaksanaan Rencana Pembelajaran Semester Dalam Proses Pembelajaran. *Perspektif Ilmu Pendidikan*, 32(1), 43–51.
- Sitompul, R. S., Widyastuti, A., Pohan, M. M., Sari, M., Sari, I. N., Subakti, H., Salamun, S., Mulyani, S., Astuti, Y., & Astari, W. (2023). *Manajemen Pendidikan*. Yayasan Kita Menulis.
- Sitompul, R. S., Yudhistira, D., Agustina, M. T., Soputra, D., Ruchiyat, M. G., Kato, I., Subakti, H., Windayani, N. L. I., Sibarani, S., & Mahatmaharti, R. A. K. (2024). *Manajemen Pendidikan Karakter Anak Usia Dini*. Yayasan Kita Menulis.
- Sitompul, R.S. et al. (2025) *Revolusi Manajemen Pendidikan: Dari Konvensional ke Transformasional*. Yayasan Kita Menulis.

- Sitopu, J. W., Subakti, H., Simarmata, J., Nirbita, B. N., Ramadhana, R. S. A., Haeruman, L. D., Sanjaya, L. A., Silaban, P. J., St Amina, H. U., & Yuniwati, I. (2022). Aplikasi pembelajaran digital. Yayasan Kita Menulis.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Slameto, S. (2010). *Belajar dan faktor-faktor yang mempengaruhinya*. Rineka Cipta.
- Slameto. (2015). *Belajar dan Faktor-faktor yang Mempengaruhinya*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Slavin, R. (2019). *Educational Psychology*. Boston: Pearson.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice* (12th ed.). Pearson.
- Slavin, R. E. (2020). *Educational psychology: Theory and practice* (13th ed.). Pearson.
- Soesana, A., Widyastuti, A., Subakti, H., Susanti, S. S., Brata, D. P. N., Walukow, D. S., Meirista, E., Hasan, M., Yuniwati, I., & Fauzi, A. (2022). *Pengembangan Media Pembelajaran di Era Society 5.0*. Yayasan Kita Menulis.
- Sopiansyah, D. and Masruroh, S. (2021) 'Konsep dan Implementasi Kurikulum MBKM (Merdeka Belajar Kampus Merdeka)', *Reslaj: Religion Education Social Laa Roiba Journal*, 4(1), pp. 34–41. Available at: <https://doi.org/10.47467/reslaj.v4i1.458>.
- Sortwell, A. et al. (2026) 'Beyond Cognitive Load Theory: Why Learning Needs More than Memory Management', *Brain Sciences*, 16(1), p. 109. Available at: <https://doi.org/10.3390/brainsci16010109>.
- Souisa, J.H. dkk (2022) *Disiplin Positif*. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Spillane, J.J. (2026) *Spirituality and Work: How Your Spirituality Shapes Your Work and Life*. Gramedia Pustaka Utama.

- Subakti, H. (2024). Media Edukasi Tentang Pentingnya Artificial Intelligence Bagi Dunia Pendidikan di Daerah Ibu Kota Nusantara (IKN). 2(1), 56–60.
- Subakti, H. et al. (2022) Esensi Pembelajaran Pendidikan Era Revolusi Industri 4.0 dan Society 5.0. Yayasan Kita Menulis.
- Subakti, H. et al. (2022) Model-Model Program Pendidikan Luar Sekolah (PLS). Yayasan Kita Menulis.
- Subakti, H. et al. (2023) Pembelajaran Abad 21 di Indonesia. Yayasan Kita Menulis.
- Subakti, H. et al. (2025) Sekolah Masa Depan: Mengintegrasikan AI dan Pembelajaran Interaktif. Yayasan Kita Menulis.
- Subakti, H., Ika, Indrawati, D., Hayatina, L., Simarmata, J., Irdiyansyah, I., Pramana, M. C., Yutapratama, N., & Nggilu, A. (2025). Belajar dan Pembelajaran Abad 21. Yayasan Kita Menulis.
- Subakti, H., Masrur, M., Susanti, S. S., Umurohmi, U., Tawakkal, M. I., Pratiwi, I. I., Suesilowati, S., Yudhistira, D., Pramana, C., & Lestari, L. (2024). Komunikasi Pendidikan. Yayasan Kita Menulis.
- Subakti, H., Simarmata, J., Yuniwati, I., Salamun, S., Nababan, E. B., Silitonga, B. N., Juliana, J., Susanti, S. S., Sianipar, L. K., & Sinta, S. (2022). Esensi Pembelajaran Pendidikan Era Revolusi Industri 4.0 dan Society 5.0. Yayasan Kita Menulis.
- Subakti, H., Syam, S., Widyastuti, A., Masri, S., Sari, M., Irawati, W. O., Meiarni, I., Nucifera, P., Rusli, N. H., & Fatimah, A. A. B. (2024). Kajian Bahasa Indonesia: Perspektif Akademis di Perguruan Tinggi. Yayasan Kita Menulis.
- Subakti, H., Utami, N. R., Sulaeman, D., Soputra, D., Hardiyanti, S. A., Avicenna, A., Panjaitan, M. M. J., Arianti, I., Susanti, S. S., & Chamidah, D. (2022). Teori Pembelajaran. Yayasan Kita Menulis.
- Sugihartono et al. (2018). Psikologi Pendidikan. Yogyakarta: UNY Press.

- Suhariati, W., dan Maunah, B. (2024). DASAR-DASAR SOSIOLOGIS DAN ANTROPOLOGIS PENDIDIKAN. JURNAL ILMIAH KEPENDIDIKAN. 3 (1): 77-84
- Suhelayanti, S., Al Haddar, G., Yurfiah, Y., Purwanti, E., Sari, M., Syamsiah, Z., Subakti, H., Juliana, J., Munthe, A. P., & Sastri, L. (2023). Penilaian Pembelajaran MI/SD. Yayasan Kita Menulis.
- Suherman, L. et al. (2025) Belajar & Pembelajaran: Dilengkapi dengan Model, Strategi, Pendekatan dan Metode Pembelajaran. PT. Sonpedia Publishing Indonesia.
- Suleman, N., Gianistika, C., Ginting, E. B., Saputro, A. N. C., Utami, S., Sihalohe, M., Iwan, I., Lestari, N., Bahsuan, R., & Ginting, M. H. B. (2025). Transformasi Kognitif dalam Pembelajaran. Yayasan Kita Menulis.
- Sun, A., Chen, X., & Wang, J. (2020). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 157–190. <https://doi.org/10.28945/4589>
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Liu, T. C. (2020). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning: A meta-analysis. *Computers & Education*, 94, 252–275.
- Sunhaji (2014) 'Konsep Manajemen Kelas dan Implikasinya dalam Pembelajaran', *Jurnal Kependidikan*, II(2), pp. 30–46.
- Suryana, P.Y. et al. (2026) 'Disiplin Bukan Hukuman : Membangun Perilaku Positif dalam Pengelolaan Kelas di Sekolah Dasar', *Jurnal Pembelajaran, Bimbingan, dan Pengelolaan Pendidikan*, 6(1), pp. 0–6. Available at: <https://doi.org/10.17977/um065.v6.i1.2026.7>.
- Susilo, M. J. . (2006). *Gaya Belajar Menjadikan Makin Pintar*. Yogyakarta: Pinus
- Sutrisno, E. et al. (2025) *Pendidikan Kependudukan dan Lingkungan Hidup*. Yayasan Kita Menulis.

- Suwardi, A. R., Musyafa, A. Z., & Putriamansyah, A. F. (2025). Filsafat Konstruktivisme dan Implikasinya terhadap Pendidikan Islam Berorientasi Peserta Didik. *At-Tafakkur: Journal of Islamic Studies*, 1(1), 35–42. <https://doi.org/10.63199/attafakkur.v1i1.4>
- Syafruddin, S. (2017) 'Implementasi metode diskusi terhadap peningkatan hasil belajar siswa', *CIRCUIT: Jurnal Ilmiah Pendidikan Teknik Elektro*, 1(1).
- Syahriani, S., Nur, K., Nugroho, A., Saputro, C., Parrangan, J., Hutagaol, K., Nggilu, A., Nurtanto, M., Sinaga, E. M., & Irdiyansyah, I. (2024). *Model Pendidikan Karakter*. Yayasan Kita Menulis.
- Syam, S., Marbun, T., Nasbey, H., Saputro, A. N. C., Simarmata, J., Sumanik, N. B., Suleman, N., Subakti, H., & Zainuri, H. (2024). *Transformasi Kurikulum: Menyongsong Era Pendidikan Baru di Indonesia*. Yayasan Kita Menulis.
- Syatriadin. (2017). Landasan Sosiologis dalam Pendidikan. *JISIP : Jurnal Ilmu Sosial Dan Pendidikan*, 1(2), 101–107.
- Tambunan, H. et al. (2025) *Pembelajaran Inovatif di Pendidikan Tinggi*. Yayasan Kita Menulis.
- Tao, F.H.· D. (2025) *Foundations of Deep Learning*. Singapore: Springer.
- Thayyibi, M. I., & Ratnasari, D. (2022). COGNITIVE LEARNING THEORY IN THE PERSPECTIVE OF ISLAMIC EDUCATION. 6(1).
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. The Autodesk Foundation. Retrieved from <https://www.autodesk.com/education/resources/research-papers/project-based-learning>
- Thomas, M. B., Muscat, A., & Zuccolo, A. (2025). Navigating Pedagogical Innovation in Higher Education : Education Academics ' Experiences with Active and Inquiry - Based Learning in Intensive Teaching. *Innovative Higher Education*, 50(6), 1917–1943. <https://doi.org/10.1007/s10755-025-09807-y>

- Thorndike, E. L. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals. *Psychological Review Monograph Supplements*, 2(4), 1–109. <https://doi.org/10.1037/h0092987>
- Tilaar, H. A. R. (2012). *Perubahan sosial dan pendidikan: Pengantar pedagogik transformatif untuk Indonesia*. Rineka Cipta.
- Tilaar, H. A. R. (2012). *Perubahan sosial dan pendidikan*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Tim Penyusun (2016) *Naskah Akademik Pengembangan Kurikulum*. Surabaya: Unesa University Press.
- Tirtarahardja, U., & Sulo, S. L. (2014). *Pengantar pendidikan*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Tiruneh, D. T., Weldelessie, A. G. Kassa, A., Tefera, Z., De Cock, M., & Elen, J. (2018). Systematic design of problem-based learning to foster critical thinking. *International Journal of Education Research*, 87, 101–113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.10.005>
- Tlili, A., Huang, R., Chang, T. W., Nascimbeni, F., & Burgos, D. (2022). A systematic review on artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*, 25(1), 1–16.
- Topping, K. J. (2017). Peer-assisted learning: A framework for the future. *Educational Psychology*, 37(1), 81–99. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1211509>
- Traxler, J. M. (2017). Learning with mobiles in developing countries: Technology, language, and literacy. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 9(2), 1–15.
- Trianto. (2014). *Model pembelajaran terpadu: Konsep, strategi, dan implementasinya dalam Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan*. Bumi Aksara.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life and work*. Jossey-Bass.

- Triyono, M. B., Mutohhari, F., Kholifah, N., Nurtanto, M., Subakti, H., & Prasetya, K. H. (2023). Examining the Mediating-Moderating Role of Entrepreneurial Orientation and Digital Competence on Entrepreneurial Intention in Vocational Education. *Journal of Technical Education and Training*, 15(1), 116–127. <https://doi.org/10.30880/jtet.2023.15.01.011>
- Ulya, Z. (2024). Penerapan Teori Konstruktivisme Menurut Jean Piaget Dan Teori Neuroscience Dalam Pendidikan. *Al-Mudarris: Journal Of Education*. Retrieved from <https://e-journal.staima-alhikam.ac.id/al-mudarris/article/view/1855>
- Umro'atin, Y., & Syafi'i, A. (2023). Landasan Sosiologis dan Pedagogis Manajemen Pendidikan Islam. *Jurnal Manajemen, Pendidikan, Dan Pemikiran Islam*, 1(2), 84–92.
- Umurohmi, U., Ramadhani, Y. R., Astuti, R. N., Purba, S., Masri, S., Astari, W., Kunusa, W. R., Lestari, I. W., Mukmin, M., & Subakti, H. (2024). Pengantar Microteaching. Yayasan Kita Menulis.
- UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2023). Guidance on generative AI in education and research. Paris: UNESCO.
- Uno, H. B. (2016). Teori motivasi dan pengukurannya: Analisis di bidang pendidikan. Bumi Aksara.
- Uno, H. B. (2016). Teori Motivasi dan Pengukurannya. Jakarta: Bumi Aksara.
- Uno, H. B. (2017). Model pembelajaran: Menciptakan proses belajar mengajar yang kreatif dan efektif. Jakarta: Bumi Aksara.
- Utomo Putra, F. P., & Arjiman. (2025). Behaviorist-based cooperative learning as a strategy to enhance Islamic education performance. *Nizham Journal of Islamic Studies*. <https://doi.org/10.32332/nizham.v13i02.11721>

- Van Dijk, J. A.G.M (2020). The digital divide. *Poetics*, 34(4), 221-235.
<https://doi.org/10.1016/j.Poetic.2020.101498>
- Van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2020). Determinants of 21st-century digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 71, 577-588.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.014>
- Vieriu, A. M. (2025). The impact of artificial intelligence on students' learning processes and academic performance. *Education Sciences*, 15(2), 134.
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2018). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(3), 213-221.
<http://doi.org/10.1111/jcal.12229>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, S. et al. (2026) 'Naming Research Participants in Qualitative Language Learning Research: Numbers, Pseudonyms, or Real Names?', *Journal of Language, Identity & Education*, 25(1), pp. 86–99. Available at: <https://doi.org/10.1080/15348458.2023.2298737>.
- Wang, X., & Yang, L. (2024). Application of Outcome-Based Education Instructional Theory Based on Artificial Intelligence in the Design and Practice of Research Curriculum. *International Journal of E-Collaboration*, 20(1), 1–16. <https://doi.org/10.4018/IJeC.356498>
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158–177. <https://doi.org/10.1037/h0074428>
- Widayanthi, D.G.C. et al. (2024) *Teori Belajar dan Pembelajaran*. PT. Sonpedia Publishing Indonesia.

- Widiyanto, I.P. and Wahyuni, E.T. (2020) 'Implementasi perencanaan pembelajaran', *Satya Sastraharing: Jurnal Manajemen*, 4(2), pp. 16–35.
- Widyastuti, A., Subakti, H., Gaol, R. L., Sinaga, R., Sari, H., Al Haddar, G., Yurfiah, Y., Saputro, A. N. C., Wibowo, F. C., & Susanti, D. (2022). *Media dan sumber belajar*. Yayasan kita menulis.
- Wiggins, G. P. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass Publishers.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. ASCD.
- Wildan, W. N., & Herdiana, D. (2024). *Teori Belajar Konstruktivisme Dan Implikasinya Dalam Pembelajaran*. *Journal Of Education*, 1(28). Retrieved from <https://jurnaledu.com/index.php/joe/article/view/50>
- Wisman, Y. (2020). *Teori Belajar Kognitif Dan Implementasi Dalam Proses Pembelajaran*. *Jurnal Ilmiah Kanderang Tingang*, 11(1), 209–215. <https://doi.org/10.37304/jikt.v11i1.88>
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology* (13th ed.). Pearson Education.
- Woolfolk, A. (2020). *Educational Psychology* (14th ed.). Pearson.
- Woolfolk, A. (2021). *Educational psychology* (14th ed.). Pearson.
- World Economic Forum. (2023). *The future of jobs report 2023*. WEF.
- Wright, N.L. (2026) 'Ecology of Belonging for Black/White Multiracial Students in a Predominantly White University', *Journal of Student Affairs Research and Practice*, pp. 1–15. Available at: <https://doi.org/10.1080/19496591.2025.2585179>.
- Yang, L. (2026) 'Product Evolution in the Experience Economy: How to Develop a Welcoming Experiential Offering', *Journal of Business-to-Business Marketing*, pp. 1–23. Available at: <https://doi.org/10.1080/1051712X.2025.2612374>.
- Yeta, A. (2024). *PERAN PENDIDIKAN TINGGI DALAM PENINGKATAN PRODUKTIVITAS TENAGA KERJA DAN PERTUMBUHAN*

- EKONOMI. Tugas Mahasiswa Ekonomi, 1(1).
<https://coursework.uma.ac.id/index.php/ekonomi/article/view/456/286>
- Younas, M. (2025). The impact of artificial intelligence-based learning tools in higher education. *Frontiers in Education*, 10, 1189452.
- Yuliansah, Y. (2025). Development of augmented reality applications for vocational learning. *International Journal of Research in Education and Robotics*, 7(1), 44–56.
- Yunus, K.R.M., Razali, M., Jantan, R., dan Kamarulzaman, W. (2020). *Psikologi Pendidikan*. Open University Malaysia.
- Yusuf, M., Julianingsih, D., dan Ramadhan, T. (2023). Transformasi Pendidikan Digital 5.0 melalui Integrasi Inovasi Ilmu Pengetahuan dan Teknologi. *Jurnal MENTARI: Manajemen Pendidikan dan Teknologi Informasi*. 2(1): 11-19.
- Zabidi, A. (2019) 'Kreativitas Guru Dalam Memanfaatkan Teknologi Sebagai Media Pembelajaran PAI Di SD', *Inspirasi: Jurnal Kajian dan Penelitian Pendidikan Islam*, Vol 3 No 2.
- Zainuddin, Z., Haris, M., & Muchtar, H. (2020). The effect of problem-based learning on students' critical thinking skills and problem-solving abilities. *International Journal of Educational Research*, 98, 128-136.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.004>
- Zainuri, H., Subakti, H., Tawakkal, M. I., Umurohmi, U., Saputro, A. N. C., Mukmin, M., Simarmata, J., Pratiwi, I. I., & Iwan, I. (2024). *Revolusi Kurikulum: Membangun Pondasi Pendidikan Abad ke-21*. Yayasan Kita Menulis.
- Zakiah, N., Yunus, M., & Bakar, A. (2025). SISTEM PENILAIAN PEMBELAJARAN TRANSFORMATIF BERPARADIGMA HOLISTIK DALAM KURIKULUM MERDEKA. *Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 5(1).
<http://ejournal.stitta.ac.id/index.php/attahsin/index>

- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39).
- Zhu, Y. (2026) 'Modern Chinese Thoughts on Personalized Education', in *Chinese Thoughts on Education: A Historical Perspective*, Volume 2. Singapore: Springer Nature Singapore, pp. 91–115. Available at: https://doi.org/10.1007/978-981-95-1503-5_4.
- Ziliwu, S.I. et al. (2024) 'Analysis Principal's Performance in Managing Human Resources at SMK Negeri 1 Gunungsitoli Utara', *Edu Cendikia: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 4(02), pp. 675–681. Available at: <https://doi.org/10.47709/educendikia.v4i02.4643>.
- Zou, Y., Kuek, F., Feng, W., & Cheng, X. (2025). Digital learning in the 21st century: Trends, challenges, and innovations. *Frontiers in Education*, 10, 1178321.
- Zou, Y., Kuek, F., Feng, W., and Cheng, X. (2025). Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration. *Sec. Digital Learning Innovations*. 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1562391>
- Zulkifli Matondang, Z. et al. (2019) *Evaluasi Hasil Belajar*. Medan: Yayasan Kita Menulis.
- Zumaroh, L. A. (2022). Pemanfaatan Media Online Sebagai Sarana Pembelajaran Pendidikan Agama Islam dalam Meningkatkan Kualitas Belajar Siswa Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*, 6(6), 10026–10036. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i6.4200>

Biodata Penulis



Dr. Ir. Janner Simarmata, S.T., M.Kom. (C.SP., C.BMC., C.DMP., C.PI., C.PKIR., C.SF., C.PDM., C.SEM., C.COM., C.SI., C.SY., C.STMI INT'L, CBPA., C.WI.) Sarjana Teknik Informatika dari STMIK Bandung, Magister Ilmu Komputer dari Universitas Gadjah Mada (UGM) dan Doktor Pendidikan Teknologi Kejuruan (PTK) diperoleh dari Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) Bandung bidang kajian Blended Learning. Program Profesi Insinyur (PPI) dari Institut Teknologi Indonesia (ITI). Alumni Taplai II 2024 Lemhannas RI. Menulis buku

sejak tahun 2005 dan telah menulis 400 buku dan 200 HKI. Dosen di Pendidikan Teknologi Informatika dan Komputer (PTIK) Fakultas Teknik Universitas Negeri Medan.



Riyanti. Lahir di Limapuluh, Sumatera Utara pada tanggal 28 Maret 1971. Saat ini merupakan dosen tetap pada Program Studi Agroteknologi Fakultas Pertanian Universitas Amir Hamzah. Menyelesaikan pendidikan S1 pada Jurusan Ilmu Tanah Fakultas Pertanian Universitas Islam Sumatera Utara Medan dan pendidikan S2 pada Program Studi Pendidikan Biologi Universitas Negeri Medan.

Mata kuliah yang diampu pada saat ini adalah Biologi Dasar, Botani Umum, Biokimia Tanaman, Bioteknologi Tanaman, dan Pengendalian Limbah

dan AMDAL.

E-mail: riyanti@unhamzah.ac.id, riyantihasim@gmail.com



Yusron Abda'u Ansya, menempuh pendidikan Sarjana di Universitas Negeri Medan. Ia memiliki ketertarikan kuat pada bidang penulisan ilmiah, penelitian, dan pengabdian kepada masyarakat. Selama lebih dari lima tahun, ia secara aktif terlibat dalam berbagai kegiatan akademik dan pengembangan keilmuan, baik secara mandiri maupun kolaboratif.

Dalam perjalanan akademiknya, penulis secara konsisten menghasilkan karya ilmiah yang dipublikasikan pada jurnal nasional terakreditasi serta prosiding nasional dan internasional. Produktivitas ini mencerminkan komitmennya dalam mengembangkan ilmu pengetahuan serta menyebarkan hasil penelitian kepada masyarakat akademik yang lebih luas.

Selain artikel ilmiah, ia juga aktif menghasilkan karya intelektual yang telah memperoleh sertifikat Hak Kekayaan Intelektual (HKI). Ia kerap dipercaya menjadi narasumber dalam berbagai kegiatan penelitian dan pengabdian kepada masyarakat, serta aktif mengikuti seminar nasional dan internasional sebagai upaya peningkatan kompetensi akademik dan profesional.

Buku " Pengajaran dan Pendidikan" merupakan buku ke-116 yang telah dihasilkan. Hingga saat ini, penulis telah menghasilkan 44 artikel ilmiah serta memiliki 73 Hak Kekayaan Intelektual (HKI). Di samping itu, ia juga berperan aktif sebagai dewan editor pada jurnal nasional dan internasional terakreditasi.

Email: yusronabda@gmail.com



Sitti Suhada lahir di Kota Makassar Provinsi Sulawesi Selatan tepatnya tanggal 28 Mei 1978. Sejak tahun 2003 penulis merupakan salah satu dosen tetap di Jurusan Teknik Informatika, Fakultas Teknik, Universitas Negeri Gorontalo. Penulis menyelesaikan Program Sarjana (S1) Jurusan Teknik Informatika di STMIK Dipanegara Makassar tahun 2003, Program Magister (S2)

Konsentrasi Teknik Informatika di Universitas Hasanuddin Makassar tahun 2013 dan saat ini melanjutkan studi Program Doktorat di Program Studi Pendidikan Vokasi

Keteknikan Program Pascasarjana Universitas Negeri Makassar. Penulis bisa dihubungi via nomor 081355514142 atau melalui e-mail sittisuhada@ung.ac.id



Ariyanto Nggilu, S.Pd., M.Pd., MCE. Lahir di Mohiyolo, 27 Desember 1994. Menyelesaikan Pendidikan Sarjana pada Program Studi S1 Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan, Fakultas Ilmu Sosial, Universitas Negeri Gorontalo, dan Pendidikan Magister Pada Program Studi S2 Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan, Pascasarjana Universitas Negeri Gorontalo.

Saat ini penulis bekerja sebagai Dosen Tetap dan diberi Amanah sebagai Sekretaris Jurusan S1 Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan, Fakultas Ilmu Sosial, Universitas Negeri Gorontalo. Penulis mengampu mata kuliah Pengantar Ilmu Pendidikan, Kewarganegaraan, Pancasila, Dasar-Dasar Pendidikan Moral, Sosiologi Pendidikan, TIK dalam Pembelajaran PPKn, Pengantar Filsafat dan Strategi Pembelajaran PPKn.

E-mail : ariyantonggilu27@ung.ac.id



Dr. Din Oloan Sihotang, M.Pd. lahir di Sidikalang, pada 08 April 1981. Tercatat sebagai lulusan Magister Administrasi Pendidikan (2017) dan Doktor Manajemen Pendidikan dari Universitas Negeri Medan (2022). Mengawali karir dalam dunia pendidikan sebagai guru Bahasa Inggris sejak tahun 2004 pada Sekolah Dasar dan Sekolah Menengah Kejuruan di Kabupaten Dairi. Anak ke 9 (sembilan) dari 12 bersaudara, dari pasangan Almarhum L. Sihotang (Ayah), dan Almarhumah E. Br Pakpahan (Ibu).

Pada tahun 2018 memperoleh penghargaan menjadi Guru Berprestasi Tingkat SMA/SMK Provinsi Sumatera Utara. Selanjutnya mengawali karir sebagai Dosen sejak tahun 2019 di Sekolah Tinggi Pastoral Santo Bonaventura

Keuskupan Agung Medan Prodi Pendidikan Keagamaan Katolik hingga saat ini. Mengampu mata kuliah Manajemen Pendidikan Agama Katolik, Model-Model Pembelajaran, Seminar Pendidikan, dan Supervisi Pendidikan Agama Katolik, Metode Penelitian.

Email: dioloan.sihotang@stpbonaventura.ac.id



Sarah Najla Hanifati. Telah Menyelesaikan Studi Program Magister Pendidikan dan Teknologi Kejuruan, FT Universitas Negeri Jakarta dengan topik penelitian Kemampuan Inovasi Pembelajaran pada Peserta Didik. Ia adalah dosen tetap Program Studi Pendidikan Teknik Elektro, Fakultas Teknik, Universitas Negeri Jakarta.

Mengampu mata kuliah Matematika Teknik, Statistika, Praktikum Mesin Listrik. Selama ini terlibat aktif sebagai dosen pembimbing mahapeserta didik dalam melaksanakan PKM yaitu Praktik Kerja Mengajar di Sekolah Menengah Kejuruan.

E-mail: sarah.najla@unj.ac.id, najlasarah24@gmail.com



Maulida Sari lahir di Langsa, 22 September 1991. Ia menempuh pendidikan tinggi pada Program Studi Pendidikan Bahasa Indonesia universitas Syiah Kuala untuk jenjang Sarjana (S1) dan Magister (S2). Latar belakang akademik membentuk minat dan kompetensinya dalam bidang pengajaran Bahasa Indonesia dan kajian kebahasaan. Saat ini, Maulida Sari aktif sebagai dosen Pendidikan Bahasa Indonesia di Universitas Samudra. Dalam menjalankan tugas tridarma perguruan tinggi, ia menekuni bidang pengajaran Bahasa Indonesia dengan perhatian khusus pada pengembangan pembelajaran yang

efektif dan kontekstual.

Sebagai akademisi, ia telah menulis sejumlah karya di bidang pendidikan dan kebahasaan, antara lain Linguistik Umum, Pembelajaran Efektif di Era

Pendidikan 4.0, Manajemen Pendidikan, Pengantar Pendidikan, Pengembangan Pembelajaran Bahasa Indonesia, Pengembangan pendidikan Kewirausahaan, dan Penilaian Pembelajaran di MI/SD.

Dalam bidang pengabdian kepada masyarakat, Maulida Sari aktif terlibat dalam kegiatan pelatihan seperti Pelatihan Model pembelajaran Kooperatif Learning Tipe Jigsaw dan kegiatan Pelatihan dan Pendampingan Pembuatan Pakan Alternatif dari Limbah Organik untuk Meningkatkan Produktivitas Peternak. Kegiatan ini menunjukkan kepedulian terhadap pengembangan pendidikan yang berbasis kebutuhan sosial dan pemberdayaan masyarakat.

Melalui karya dan pengabdianya. Maulida Sari berupaya menghadirkan pendidikan bahasa yang tidak hanya berorientasi pada teori, tetapi juga relevan dengan konteks sosial dan perkembangan peserta didik.



Butsiarah lahir di Kendari, pada 11 Mei 1991. Saat ini penulis sebagai dosen di Universitas Negeri Makassar. Tercatat sebagai lulusan Universitas Muslim Indonesia Fakultas Ilmu Komputer Jurusan Teknik Informatika (S1) pada tahun 2012 dan lulusan Universitas Negeri Makassar Program Studi Pendidikan Teknologi dan Kejuruan Kekhususan Pendidikan Teknik Informatika dan Komputer (S2) pada tahun 2017.



Ita Margaretta Br Tarigan. Telah menyelesaikan Studi Program Magister di Universitas Negeri Medan (UNIMED) dengan konsentrasi pendidikan matematika. Sebelumnya mengikuti Pendidikan Program S1 di Universitas Samudra. Ia salah satu dosen di Institut Teknologi dan Bisnis Indonesia, Fakultas Sains dan Teknologi di Prodi Teknik Informatika S-1.

Mengampu mata kuliah Aljabar Linear, Matematika Dasar, Matematika Diskrit, Kalkulus, dan Matematika Sains Teknologi dan Rekayasa Perangkat Lunak.

Terlibat aktif sebagai dosen pembimbing mahasiswa Peraktek Kerja Lapangan, Tugas Akhir dan Skripsi.

Selama ini terlibat aktif dalam tri darma perguruan tinggi pengajaran, penelitian dan pengabdian.

Tahun 2024 lulus 2 proposal penelitian hibah PDP program pendanaan dari Kemendikbudristek. Menulis buku "Aljabar Linear Dasar" tahun 2025, buku "Transformasi Digital" tahun 2026.

E-mail: itamargaretta1997@gmail.com



Nasiruddin Al Arifi. Saat ini sedang menyelesaikan Program Doktorat pada jurusan Pendidikan Agama Islam, UIN Sultan Aji Muhammad Idris (UINSI) Samarinda dengan topik disertasi tentang Pengembangan Model Pembelajaran Tahfidz Berbasis Multiple Intelligence. Sebelumnya mengikuti Pendidikan Program S1 jurusan Islamic Studies di International University of Africa, Khartoum-Sudan, dan S2 Pendidikan Agama Islam di UINSI Samarinda.

Penulis merupakan pengasuh pesantren dan dewan pakar bidang syariah di Yayasan Uswatun Hasanah Samarinda. Dalam lingkup kependidikan, penulis merupakan pengajar yang mengampu mata pelajaran PAI di MA Terpadu Al uswah Samarinda. Selain dunia pendidikan, penulis juga aktif dalam dunia dakwah, melalui kajian-kajian keilmuan, ceramah dan seminar keagamaan dan menjadi dewan pakar dalam lembaga-lembaga sosial dakwah diantaranya adalah Adab Ekselensia, Sahabat Yatim Cendekia, Qur'anuna Foundation, Uswah Peduli dan Hunian Qur'an Samarinda.

E-mail: networknaafi@gmail.com



Nicki Yutapratama. Penulis mengikuti Pendidikan Program S1 dan S2 di Universitas Negeri Yogyakarta dengan program studi Pendidikan Luar Biasa/Pendidikan Khusus dengan kekhususan Hambatan Emosi dan Perilaku. Ia adalah dosen tetap Program Studi Bimbingan dan Konseling, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Gorontalo.

Mengampu mata kuliah Bimbingan Konseling Anak Berkebutuhan Khusus, Pendidikan Inklusi, Dasar-Dasar Anak Berbakat, dan Teknologi Ilmu Komputer. Selama ini terlibat aktif sebagai dosen pembimbing mahasiswa dengan konsentrasi Pendidikan Inklusi dan Anak dengan Hambatan Emosi dan Perilaku.

Selama ini terlibat aktif dalam penelitian dan pengabdian masyarakat yang berhubungan dengan Pendidikan Inklusi dan yang berhubungan dengan Anak Berkebutuhan Khusus, khususnya anak yang mengalami hambatan emosi dan perilaku.

Aktif menulis Buku referensi dan beberapa artikel online yang ditulis sendiri, yakni beberapa tulisan mengenai kesehatan mental. Keseluruhan karya merupakan referensi kuliah tentang anak berkebutuhan khusus dan bimbingan & konseling.

E-mail: nickiyuta@gmail.com, nickiyuta@ung.ac.id



Mukmin, S.Pd.I., M.Pd. Lahir di Donomulyo, 27 Februari 1992. Saat ini sedang proses menyelesaikan Program Doktor Pendidikan Agama Islam (PAI), Pascasarjana UINSI Samarinda. Sebelumnya mengikuti Pendidikan Program S1 UNIKARTA Tenggarong dan S2 di IAIN Samarinda. Saat ini tercatat aktif sebagai dosen tetap dan menduduki jabatan Ketua Program Studi Pendidikan Agama Islam (PAI) Fakultas Agama Islam Universitas Kutai Kartanegara (UNIKARTA) Tenggarong.

Mengampu Mata Muliah Microteaching, Metode Studi Islam (MSI), Metode Khusus Pembelajaran PAI, dan Pengantar Teknik Penulisan Karya Ilmiah.

E-mail: mukmin@unikarta.ac.id, mukmineljawi@gmail.com



Fidyawati Monoarfa, M.Pd. Dosen Program Studi Pendidikan Guru Sekolah Dasar Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Gorontalo. Penulis Lahir di Gorontalo, 12 November 1995. Menyelesaikan Pendidikan Sarjana pada Program Studi S1 Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, dan Pendidikan Magister Pada Program Studi S2 Pendidikan Bahasa Indonesia Universitas Negeri Gorontalo. Saat ini penulis bekerja sebagai Dosen di Program Studi S1 Pendidikan Guru Sekolah Dasar, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri

Gorontalo. Mengampu mata kuliah Bahasa Indonesia, Pembelajaran Bahasa Indonesia SD, Pengembangan Bahasa Indonesia SD, Keterampilan Berbahasa dan Apresiasi Karya Sastra SD, E-mail: fidyamonarfa@ung.ac.id.



Enni Juliani lahir di Laras, pada 11 Juli 1970. Ia tercatat sebagai lulusan sarjana Keperawatan dari Universitas Indonesia pada tahun 1999, Pendidikan Magister Keperawatan dari Universitas Indonesia pada tahun 2009 dan Pendidikan Doktorat bidang Teknologi Pendidikan Universitas Negeri Jakarta pada tahun 2023. Penulis sudah menjadi dosen tetap sejak tahun 1995 (saat ini) Sekolah Tinggi Ilmu Kesehatan (STIKes) RS Husada Jakarta. Mata kuliah yang diampuh saat ini Strategi Belajar, Pendidikan dan Promosi Kesehatan, Terminologi Kesehatan, Manajemen Keperawatan dan Konsep

Dasar Keperawatan.

Penulis aktif melakukan tri darma pendidikan tinggi, yaitu pendidikan, penelitian dan pengabdian kepada masyarakat. Mengikuti berbagai workshop, seminar dan pelatihan sesuai bidang keilmuannya. Aktif dalam Asosiasi Institusi Pendidikan Vokasi Keperawatan Indonesia Wilayah (AIPViki Regional 3) DKI Jakarta. Pada tahun 2018 meraih dua hibah Penelitian Dosen Pemula dari Kemenristekdikti RI.



Fiola Indah Putri Pratama, merupakan dosen tetap Program Studi Pendidikan Khusus Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Gorontalo. Sebelumnya mengikuti Pendidikan Program S1 dan S2 di Universitas Sebelas Maret (UNS) Surakarta.

Mengampu mata kuliah Pengantar Pendidikan, Pendidikan Inklusif, Pendidikan Inklusif AUD, Anak Berkebutuhan Khusus, Ortopedagogik Umum, Ortodidaktik Anak dengan Hambatan Penglihatan, Ortodidaktik Anak dengan Hambatan Pendengaran, Braille, Ortodidaktik Anak dengan Hambatan Gerak, Analisis Kebutuhan AUD, Statistika, Metode

Pengembangan Afektif AUD, Program Pengembangan SPS, dan Kemaritiman.

Selama ini terlibat aktif dalam penelitian dan pengabdian masyarakat dan telah menulis beberapa artikel baik di jurnal terakreditasi Nasional maupun Internasional.

E-mail: fiolaindah121@ung.ac.id



Hani Subakti. Lahir di Kota Samarinda, 19 Januari 1989. Saat ini sedang menyelesaikan Program Doktor. Ia adalah dosen yang juga aktif melakukan tridharma perguruan tinggi di antaranya melakukan pengajaran, penelitian, dan Pengabdian kepada Masyarakat.

E-mail: hanisubakti@uwgm.ac.id



Gamar Al Haddar, M.Pd, Alumni lulusan S2 Universitas Muhammadiyah Prof. DR. Buyahamka (UHAMKA) Jakarta. Sejak tahun 2012 penulis menjadi dosen di salah satu perguruan tinggi swasta di Depok. Akhir tahun 2014 Setelah menikah, penulis ikut suami merantau ke Kalimantan Timur. Sejak tahun 2015 sampai sekarang menjadi dosen tetap di universitas widya Gama Mahakam Samarinda. Penulis pernah meraih penghargaan dari kampus Widya Gama Mahakam Samarinda sebagai dosen terbaik Tahun akademik 2015/2016 s.d 2016/2017 dan tahun 2021/2022 mendapat penghargaan sebagai

dosen berprestasi. Penulis juga aktif sebagai pengurus Taman Bacaan Masyarakat Cahaya Mutiara Ilmu serta ketua lembaga Cahaya Mutiara Ilmu Samarinda Kaltim. Penulis dapat dihubungi secara online di Facebook: Gamar Al Haddar dan alamat email gamarhaddar19@gmail.com



Nita Lestari adalah dosen dan praktisi pendidikan. Penulis menyelesaikan pendidikan Program Doktor (S3) Teknologi Pendidikan pada Program Pascasarjana Universitas Negeri Jakarta dengan disertasi berjudul Pengembangan Model Pembelajaran Bermakna Berbasis Mobile Learning untuk Mata Pelajaran PPKn Tingkat SMA. Pendidikan sebelumnya ditempuh pada Program Sarjana (S1) Pendidikan Agama Islam dan Program Magister (S2) Studi Islam di Universitas Muhammadiyah Jakarta. Saat ini penulis aktif

sebagai guru di Madrasah Aliyah Annida Al Islamy dengan mata pelajaran Al-Qur'an Hadis, dosen tetap di STIT YA'MAL, serta tutor mata kuliah Pendidikan Agama Islam di Universitas Terbuka. Penulis aktif dalam kegiatan penelitian dan publikasi ilmiah, dengan artikel yang terbit pada jurnal nasional dan internasional. Selain itu, penulis telah menyusun bahan ajar yang digunakan di lingkungan sendiri dan sedang dalam proses penerbitan.

E-mail: lestarinita321@gmail.com



Dr. Karwanto, M.Pd., adalah dosen di Universitas Negeri Surabaya (UNESA) yang lahir di Indramayu pada 16 Mei 1977. Beliau mengajar di Program Studi Manajemen Pendidikan, Fakultas Ilmu Pendidikan (FIP) UNESA sejak tahun 2010-sekarang. Anak ketiga dari Sembilan bersaudara ini menamatkan pendidikannya antara lain: (a) S1. Jurusan Pendidikan Agama Islam, Program Minor Pendidikan Matematika di IAIN Walisongo Semarang, sekarang Universitas Islam Negeri Walisongo Semarang (2000); (b) S2. Program Studi Manajemen

Pendidikan di Universitas Negeri Semarang (2004); (c) S3. Program Studi Manajemen Pendidikan di Universitas Negeri Malang (2009). Karier dan Jabatan, beliau memiliki pengalaman manajerial, antara lain: (1) Plt. Ketua Laboratorium Manajemen Pendidikan FIP UNESA (2012–2014); (2) Ketua Jurusan Manajemen Pendidikan FIP UNESA (2016–2019); (3) Kepala Pusat Pengembangan Diklat LP3 UNESA (2021–2022); (4) Kepala Pusat Diklat LPSP UNESA (2022–2024); (5) Kepala Pusat Diklat dan Sertifikasi Profesi LPSP UNESA (2024–sekarang). Kontribusi akademik, beliau dikenal sebagai akademisi produktif dengan kontribusi sebagai berikut: mengampu beberapa mata kuliah dalam bidang manajemen pendidikan; Melakukan kegiatan pengabdian kepada masyarakat; Mempublikasikan beberapa artikel ilmiah di jurnal; Menulis buku dan Memperoleh Hak Kekayaan Intelektual (HKI). Beliau juga aktif dalam kegiatan penelitian, pelatihan-pelatihan dan kegiatan profesional lainnya. Penulis menekuni keahlian pada bidang ilmu kepemimpinan dan manajemen satuan pendidikan dengan mata kuliah: Kepemimpinan pendidikan, Manajemen pendidik dan tenaga kependidikan; dan Manajemen pembelajaran, pendidikan dan pelatihan. Penulis dapat dihubungi melalui Email. karwanto@unesa.ac.id. Pengalaman penulisan publikasi ilmiah dapat dilihat pada Scopus ID: 57211533290. Sinta ID: 6010248. Orchid ID: 0000-0002-9062-7602. Google Scholar: uaxbD1wAAAAJ dan Garuda ID: 3548029.



Eka Sartika. Lahir di Makassar pada 22 Desember 1986. Menyelesaikan pendidikan Sarjana (S1) di Universitas Negeri Makassar, kemudian melanjutkan pendidikan Magister (S2) di Universitas Muhammadiyah Makassar, di kota yang sama.

Sejak tahun 2018 hingga sekarang, mengabdikan sebagai dosen tetap PNS di Universitas Negeri Gorontalo, tepatnya di Fakultas Sastra dan Budaya, Jurusan Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia.

Saat ini, menekuni kepakaran dalam bidang inovasi pembelajaran menyimak khususnya dalam konteks integrasi teknologi dan transformasi pembelajaran di era digital. Keterampilan menyimak bukan sekedar kemampuan reseptif, tetapi fondasi penting dalam membangun literasi, berpikir kritis, serta komunikasi yang efektif. Mata kuliah yang diampu antara lain Teknologi Pembelajaran, Pembelajaran Bauran/Daring, dan Literasi Digital.

Dalam perannya sebagai pendidik, ia aktif melaksanakan tridarma perguruan tinggi yang meliputi pendidikan dan pengajaran, penelitian, serta pengabdian kepada masyarakat.

E-mail: eka@ung.ac.id



Dafrid Cahyadi Arifin. Penulis lahir di Mare tanggal 16 Februari 1985, yang merupakan seorang dosen tetap pada Program Studi Pendidikan Teknologi Informasi di Universitas Megarezky Makassar. Selain mengajar, penulis juga aktif dalam kegiatan penelitian, pengabdian masyarakat, serta pengembangan media pembelajaran berbasis digital.

Pendidikan formalnya ditempuh di Universitas Multi Data Palembang pada jenjang D3 dalam bidang Manajemen Informatika, Universitas Handayani Makassar pada jenjang S1 dalam bidang Teknik Informasi dan Universitas Negeri Makassar pada jenjang S2 dalam bidang Pendidikan Teknologi dan Kejuruan.

Penulis memiliki minat khusus dalam bidang desain grafis, teknologi pendidikan, dan integrasi teknologi dalam proses pembelajaran. Beberapa karya

tulis telah diterbitkan dalam jurnal nasional dan dipresentasikan dalam berbagai seminar ilmiah. Buku ini disusun sebagai bagian dari upaya penulis untuk memberikan kontribusi terhadap pengembangan literasi digital dan peningkatan kualitas pembelajaran di era teknologi informasi.

Penulis dapat dihubungi melalui:

e-mail: mr.dafrid@gmail.com, dafridcahyadiarifin@unimerz.ac.id

PENGAJARAN DAN PENDIDIKAN

Pengajaran dan pendidikan merupakan dua konsep yang saling berkaitan erat namun memiliki karakteristik, tujuan, dan ruang lingkup yang berbeda. Pengajaran lebih menekankan pada proses transfer pengetahuan dan keterampilan, sedangkan pendidikan mencakup proses pembentukan manusia seutuhnya yang meliputi aspek kognitif, afektif, psikomotor, moral, sosial, dan spiritual. Pemahaman yang tepat mengenai perbedaan, hubungan, serta integrasi antara pengajaran dan pendidikan menjadi fondasi penting dalam praktik pembelajaran yang bermakna dan berorientasi pada pengembangan peserta didik secara holistik.

Buku ini membahas:

- Bab 1 Pengantar Pengajaran dan Pendidikan
- Bab 2 Fungsi dan Peran Pendidikan dalam Masyarakat
- Bab 3 Landasan Filosofis Pendidikan
- Bab 4 Landasan Psikologis Pendidikan
- Bab 5 Landasan Sosiologis Pendidikan
- Bab 6 Hakikat Pengajaran dan Pembelajaran
- Bab 7 Peserta Didik dan Karakteristik Belajar
- Bab 8 Perkembangan Peserta Didik
- Bab 9 Teori Belajar Behavioristik
- Bab 10 Teori Belajar Kognitivistik
- Bab 11 Teori Belajar Konstruktivistik
- Bab 12 Pendekatan dan Strategi Pengajaran
- Bab 13 Metode dan Model Pembelajaran
- Bab 14 Media dan Sumber Belajar
- Bab 15 Perencanaan Pembelajaran (RPP)
- 15.1 Pendahuluan 205
- Bab 16 Manajemen Kelas
- Bab 17 Interaksi Edukatif dalam Pembelajaran
- Bab 18 Evaluasi Hasil Belajar
- Bab 19 Penilaian Autentik
- Bab 20 Kurikulum dan Pembelajaran
- Bab 21 Pembelajaran Abad 21
- Bab 22 Teknologi dalam Pendidikan



YAYASAN KITA MENULIS
press@kitamenulis.id
www.kitamenulis.id

